

СОДЕРЖАНИЕ

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

- И.Н. Щербо*
Директор и начальная школа 3
- Н.Л. Галеева*
«А кто здесь занимается фердипюксом?..»
 (Творчество учителя как способ реализации
 его управленческих функций) 7

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

- IX Всероссийская конференция**
«Развитие "Школы 2100"
как образовательной системы» 14
- С.В. Маланов*
Психологическая теория речевой
деятельности.
Алексей Алексеевич Леонтьев 16
- Д.Д. Данилов,*
Е.А. Якунина
Что меняют в школе новые правила
оценивания 21
- Е.Л. Мельникова*
Проблемный диалог:
вчера, сегодня, завтра 33
- Н.П. Мурзина*
Методическое обеспечение решения
проблемы непрерывности
и преемственности общего образования 35
- Н.П. Лаптева*
Психолого-педагогическое
сопровождение педагогического
процесса: дань моде или осознанная
необходимость? 42

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

- М.В. Корепанова*
Диагностика развития и воспитания детей
в Образовательной системе
«Школа 2100» 46

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

- Т.Е. Демидова,*
С.А. Козлова,
А.Г. Рубин,
А.П. Тонких
Элементы стохастики в начальной
школе 53

- И.В. Дубровина,*
А.Д. Андреева,
Е.Е. Данилова
Психология как учебный предмет
общеобразовательной школы 59

ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

- Л.И. Ложкина*
Авторитарная система обучения
и здоровье ученика 65
- О.В. Чиндилова,*
Е.В. Борзова
Учебный план начальной школы,
реализующей Образовательную
программу «Школа 2100» 67

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

- С.С. Зорин*
Проект клятвы и кодекса чести учителя 71

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- Г.А. Рейс,*
Т.А. Лихачева
Давайте учить детей
открывать знания 73

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

- Г.В. Скворцова*
Совместная работа классного
руководителя и родителей
по формированию детского
коллектива 78

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник

П.А. Северцов

Верстка

Н.Н. Букова

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

Дорогие коллеги!

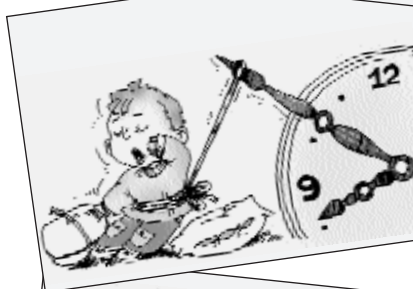
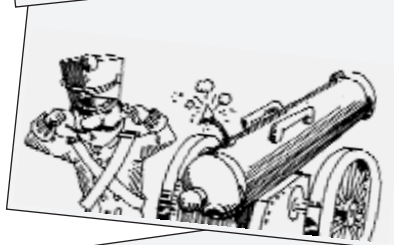
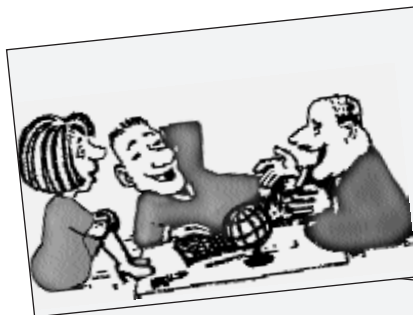
Мы решили вынести на обсуждение очень непростую и совсем «недетскую» **проблему взаимоотношений школьной администрации и учителя**. Размышляя о том, как эффективнее обучать и воспитывать детей, мы как будто забываем о тех, кто этим занимается, а профессиональные проблемы между тем копятся, и их необходимо решать. Об этой необходимости говорят и ваши письма. Сегодня мы только начинаем разговор на эту тему и рассчитываем на то, что в нем примут участие и сами учителя (причем не только начального, но и среднего звена), и директора, и завучи школ.

Состоялась очередная, уже девятая, **Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100»**. С некоторыми из выступлений вы можете познакомиться на страницах этого номера журнала и таким образом тоже почувствовать себя участниками конференции.

Кроме того, представляем вам сразу три новых пособия, вышедших в комплекте Образовательной системы «Школа 2100», – это **пособие по диагностике развития и воспитания дошкольника, УМК по курсу математики для 1–4-го классов и по курсу психологии для 3–11-го классов**. Вы можете через наш журнал задать авторам этих пособий свои вопросы. Обещаем: ни один не останется без ответа.

Пожалуй, о каждой публикации сегодняшнего номера нам хотелось бы сказать: «Обратите внимание на статью...» Надеемся, вы с нами согласитесь!

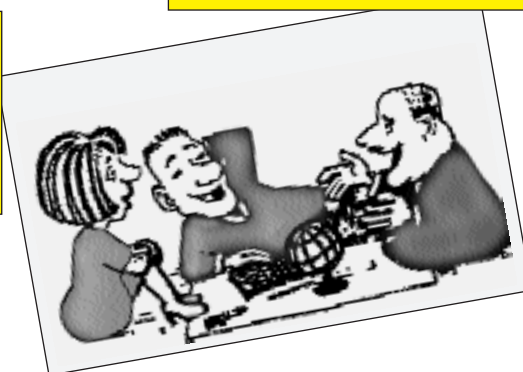
Искренне ваши
Рустэм Николаевич Бунеев



плюс до
«ПОСЛЕ»

Директор и начальная школа

И.Н. Щербо



Статусное положение начальной школы в образовательном учреждении часто не на словах, а на деле приижено, что приводит к развитию комплекса неполноценности у педагогов этой ступени образования. Под воздействием какой ситуации складывается эта проблема?

Наверное, я найду у коллег поддержку во мнении, что **уровень тревожности у учителей начальной школы – один из самых высоких**. Это видно, как говорится, невооруженным глазом. Как волнуются при посещении их уроков даже самые авторитетные учителя! Сколько невидимых миру слез проливают, когда слышат реплики коллег, принявших их детей в 5-й класс.

В этом году, обсуждая вечную проблему преемственности средней и начальной школы, учителю, работавшему с детьми первые четыре года, задали вопрос: «Каких детей вы выпустили в среднюю школу?» По отзыву учителя, это были взрослые, умные, красивые, полные жизни, мотивированные на успех, пробужденные к творчеству, любящие школу дети. После этого классному руководителю вновь образованного 5-го класса было предложено охарактеризовать тех же детей. С его слов выходило, что это маленькие, неорганизованные, шумные, ничего не слышащие, слабо читающие, вечно бегающие ябеды.

Что за парадокс? Как его объяснить? У меня нет недоверия к статистическим данным успешности детей, выпущенных из начальной школы. Качество знаний – 80–90%. Техника чтения – в среднем 100–110 слов в минуту. Дети со 2-го класса участвуют в проектной деятельности школы. Выступают на сцене всем составом

класса. Организуют перемены с младшими, сами обслуживают себя в столовой, свободно переходят в другие кабинеты при предметном обучении, знают дорогу в библиотеку... Но и выступление нового классного руководителя не было наговором. Да я и сама неоднократно принимала 5-й класс и помню ощущение собственной беспомощности, когда до января работаешь с «не слышащими», «не видящими» тебя, медлительными учениками.

Вот эта ситуация и делает учителей начальной школы уязвимыми. Сколько бы администрация школы ни хвалила этих педагогов за результат, у учителей среднего звена это вызывает недоверие. На педсовете ни положительной, ни отрицательной реакции с их стороны громко не проявляется. А дети весь сентябрь–октябрь бегают к своему первому учителю с недоумением и болью, сообщая, что о них сказали так-то, требуют то-то. Это и есть психологический «нокаут» для учителя начальной школы. Вот она, оценка его труда. А кто из оценивающих видел, каких детей он получил четыре года назад? Какой путь они совместно прошли?

Отсутствие терпения у педагога старшей школы, нежелание понять, кто перед ним, к какому стилю обучения и общения приучены дети, что они подзабыли за три летних месяца, где потеряли сноровку – все это **проблемы профессионализма педагога старшей школы**. Но об этом мы, директора, недостаточно громко говорим. Почему именно директора? Потому, что если

об этом скажет заместитель по УВР начальной школы, то его вряд ли кто услышит, — он «свой». От заместителя по УВР средней школы ожидать таких высказываний было бы напрасно — ему «своя рубашка ближе к телу». К тому же многие завучи, как известно, поддерживают своих педагогов и стремятся зализать уровень обученности выпускников начальной школы для того, чтобы эти показатели были зафиксированы как стартовые, — тогда результативность его работы будет выглядеть ярче. **В такой ситуации необходимым арбитром — думающий директор.**

К 4-му классу учитель начальной школы так глубоко знает своих детей, что у него есть все основания осуществлять истинно индивидуальный подход, который создает среду комфортности ребенку. Недаром учителя начальной школы говорят о том, что было бы неплохо еще один год подержать этих детей в своих руках. Европейский опыт показывает, что переход в среднюю школу целесообразнее осуществлять после 6-го класса. Так уж сложилось, что, находясь с ребенком двадцать и более часов в неделю, общаясь с ним в разной деятельности среде, учитель начальной школы видит своего ученика «цельным», не «разорванным» на предметные способности. **Если ребенок в чем-то не успешен, обязательно найдется что-то, за что его можно хвалить, уважать, подчеркивать его значимость.**

«Предметник» лишен такого видения ученика. Он для него чаще всего или хорош, или плох, или никакой. «Слепота» педагогов среднего звена **усугубляется авторитарной педагогикой.** Всех «стригут под одну гребенку», практикуется единый старт для всех, единый подход для всех, требуется полное послушание всех. Агрессия и давление со стороны учителей на этом этапе обучения приводят к растерянности детей, в которой учителя усматривают неорганизованность, неумение слышать, видеть. Природное разнообразие способностей и возможностей детей нивелируется. И тогда

возвращенная в начальной школе взрослость превращается у ребенка в желание быть ведомым, он теряет самостоятельность из-за страха чего-то не выполнить или выполнить не так, как требуют.

Если учитель средней школы не удосужился полгода походить на уроки к коллеге, который готовится передать ему в руки своих детей, если он не готов принять этих детей, то это ему следует изменить свой подход к проблеме. Не опираться на такую удобную для учителей старшей школы формулу: «Сначала зажму, а потом...», но действовать по принципу: «Не навреди! Дай расправить крылья, а потом укажи дорогу».

Детей в этот возрастной период нельзя «зажимать» в связи с тем, что, как указывают психологи, мы глубоко ошибаемся, представляя себе динамику развития мотивации в форме возрастающей прямой, а ее сбой — как личностное отклонение от нормы. Нет, мотивация имеет вид кривой, изменяющейся под влиянием развития возрастных ценностей личности. Для пятиклассников она держится не на уровне 4-го класса, где у детей наблюдается пик познавательной активности, а на уровне 3-го класса. И все было бы не так плохо, если бы сохранялась мотивация для положительной динамики третьеклассника: «Я сам понимаю, я сам бы хотел потренироваться, познакомиться». На деле мотивация падает от «не могу» — к «не хочу, не буду». А мы своим «зажимом» способствуем этому процессу.

Говоря о ценностях личности детей, учащихся в 5-м классе, следует отметить, что это мир ценностей, опирающихся на чувственную оценку взаимоотношений с близкой группой людей. Эти психологические возрастные изменения детей данного периода я обозначила для себя, как «отрыв пуповины». Для подростков самым важным становится не соответствие восприятию его положительного образа родителями и учителями, а желание нравиться одноклассникам. При этом дети этого возраста

ста выбирают себе в кумиры отнюдь не послушных «ботаников»...

Описанная ситуация является не единственным фактором, определяющим причины, по которым учителя начальной школы ощущают свой статус как пониженный. Их мало хвалят, их мало видит первое лицо школы – директор. Работу с ними он делегирует, часто полностью, заместителю по УВР. С его голоса он знает ситуацию в этом звене школы. До него у директора, как говорится, руки не доходят, а главное, он не видит необходимости более сущностной работы на этом, чаще всего стабильном, спокойном участке школы: маленькие детки – маленькие проблемки... Но следует помнить, что учителя начальной школы нуждаются в оценке и поддержке со стороны директора **не меньше, а зачастую и больше, чем в средней школе.** Этот мотивационный ресурс учителя практически не восполняется. Общая оценка учителя начальной школы или эпизодическая – по случаю, или звучит для них, наверное, с элементами какой-то фальши, как дежурное мероприятие.

Существует еще одна причина того, что директор так мало внимания уделяет начальной школе. Здесь мною усматривается обоюдная вина – как директора, так и учителей.

Директор почти ничего не знает о внутренних трудностях, подводных камнях обучения в начальной школе. Его никто специально не обучает особенностям работы в этом звене образования. При появлении такого редкого гостя, как директор, на уроке в начальной школе учителя перекраивают урок на ходу, стремясь показать «шоу» (чаще всего из игровых приемов) и результат обучения через общий уровень подготовленности, активности учащихся класса. **Проблемы, трудности, усилия, затратная энергетика достижения результата – все это остается для директора «за кулисами».** Поэтому директор, как правило, делает один из двух доступных ему в этой ситуации выводов. Первый

учить. Это как ходьба ребенка – все равно не сегодня, так завтра он пойдет. Внутренние силы, резервы, невидимая мотивация сдвинет его с места, только придерживай, чтобы не разбился. Или второй вывод: если это не спектакль, так куда же это все потом девается?..

Что же учитель оставляет «за кулисами»?

Вот рассказ одной учительницы:

– Я сделала уже три выпуска из начальной школы. И никому не могла признаться, как меня пугал рассказ А.П. Чехова «Ванька». Первое знакомство с произведением, тем более такого уровня, я всегда подаю «с голоса». И когда я, читая, доходила до сцены, где Ваньку «тычут ейной харею», дети... начинали смеяться. Моей реакцией было (от безысходности) – морализаторство. И вот передо мной очередной класс, очередная встреча с произведением. Думаю, думаю, мучаюсь... Дойдя до этой сцены, я перешла на шепот. Весь страх детской души, весь трагизм ситуации я перевела в шепот. Шепот – кричал... Дети прониклись сочувствием и без моих нравовучений. Пропал и мой страх.

Детей убедили и мастерство писателя, и артистизм учителя. Но на решение этой задачи ушло десять лет поиска. Вот он, труд учителя начальной школы, где для ребенка все впервые. И от того, как учитель сработает здесь, сейчас, сложится личность.

Директор, чаще всего сам обучая детей в старшем звене, до тонкостей знает сложности образовательного процесса в данных классах, поэтому и может оценить усилия своего коллеги, работающего в этой же возрастной группе. Но начальная школа обычно не является для директора источником проблем. Там все послушно, да и родители всегда готовы помочь. В крупных городах детей готовят к школе, и они приходят туда уже читающими, считающими. **У директора складывается образ начальной школы, не соответствующий реальности.** Этого искажения действительности не происхо-

дит, если директор по первому образованию – учитель начальной школы. Однако это редкий случай.

Да и государство работает на снижение престижа учителя начальной школы, расставив свои акценты: ставка учителя начальной школы на два часа больше, чем у всех остальных. Как будто в младшей школе легче работать, как будто там быстрее можно достичь результата...

Еще одна причина, редко озвучиваемая на страницах печати, – это **заниженное позиционирование учителя начальной школы в коллективе**, иначе говоря, **профессиональная стагнация личности**. Замкнутость цикла преподавания из года в год определенного учебного материала по относительно стабильной программе делает свое «черное» дело. Учитель после десяти лет работы начинает порой ощущать себя самодостаточным с профессиональной точки зрения. В этом не вина его, а скорее беда, так как наша профессия часто способствует стагнации личности, не предполагая возможности иерархического карьерного роста. А эта ситуация в свою очередь подводит к профессиональной деструкции.

Профессиональная деструкция – это изменения или деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессиональной деятельности. Ее проявление снижает качество труда, вызывает социальный дискомфорт как у окружающих, так и у самого человека, дезадаптирует профессионала в его некогда родной среде. Чем больше учитель живет в профессии, тем больше у него заслуг, тем заметнее проявляются в нем авторитаризм, обидчивость на замечания, апатия к самосовершенствованию. С возрастом он становится все более консервативным. Вспомните, коллеги, ваши выступления на педсоветах. Новизну научного или вашего собственного исследования проблемы вы чаще всего подменяете ворохом дидактического материала, приносимого вами в под-

тверждение глубины вашей работы. Эти «фишки», доставаемые вами, как иллюзионистами, из закровов вашей учительской кухни, – карточки, таблицы, грибки, зайчики – ваша защитная реакция.

P.S. Прочитав написанное своему коллеге, другу, который для меня является образцом Учителя, я услышала то потаенное, что никогда не звучало вслух:

– Да, все это – правда! Учитель начальной школы действительно комплексует. Но не всегда потому, что меньше знает. Чаще всего ему кажется, что его работа не очень впечатляет коллег, не очень интересна им. Я перестала прятаться за спины других моих коллег, когда сама осознала значимость моего труда. Учитель младших классов как никто другой в школьных стенах – ваятель Человека. Педагог начальной школы должен понять свое величие! И тогда никто не спутает авторитаризм с авторитетом. А вместо обиды на высказанные предложения коллег или администрации появится чувство благодарности, сознание, что у него есть союзники, которые мучаются над этой же проблемой. Появится уверенность, что в своих тревогах и поисках он не одинок. Именно в этом каждодневном поиске подхода к детской душе, оставляющего след в судьбе ребенка, и есть твоя значимость, твое величие, Учитель.

Ирина Николаевна Щербо – канд. пед. наук, заслуженный учитель РФ, директор школы № 1071, г. Москва.

«А кто здесь занимается фердинюксом?..»

(Творчество учителя как способ реализации его управленческих функций)

Н.Л. Галеева

У каждого из нас бывают моменты, когда хочется остановиться, оглянуться, проверить – насколько мы успешны, результативны в своей работе? Насколько качественно мы выполняем свои задачи?.. А еще хорошо бы самому себе ответить на такой вопрос: я работаю творчески или я только транслятор пусть даже самых передовых методик и технологий?

Если мы хотим получить на эти вопросы объективные и конструктивные ответы, то хорошо было бы собрать за одним рабочим столом всех, кто незримо, но вполне ощутимо присутствует на каждом нашем уроке, на каждой встрече с учениками, где и когда бы она ни происходила. От этих людей прямо или косвенно зависят цели образовательного процесса, его содержание, обеспечение его необходимыми условиями, ресурсами.

Итак, за рабочим столом соберутся, чтобы оценивать нашу работу, и работники министерства – те самые чиновники, которые призваны отслеживать соответствие результатов нашей работы учебным стандартам, обязательному минимуму, и чиновники департамента, которые каждые пять лет проверяют, не растеряли ли мы свою педагогическую компетентность... Мы должны будем пригласить за свой стол и представителей школьной администрации, которая зачастую совсем не виртуально присутствует на уроке...

Ну и, конечно же, среди приглашенных будут присутствовать родители! Они обязательно впишут в нашу «зачетную книжку» свою оценку: насколько результаты нашей работы соответствуют их ожиданиям и

надеждам. Родители как активная часть социума все чаще выступают заказчиками условий, ресурсов, содержания, а то и целей образовательного процесса. И от нас, учителей, в большой мере зависит, кем мы окажемся друг для друга – соратниками и союзниками или же источниками проблем для ученика.

А еще я бы пригласила на наш «виртуальный зачет» тех, кому мы обязаны своими знаниями: ученых, исследователей – дидактов, психологов, этнопсихологов, экологов, нейрофизиологов, валеологов – всех, чьи идеи, концепции, теории позволяют нам бережно и грамотно общаться с разными учениками, представителями разных национальностей и конфессий, разных уровней воспитанности и разных социальных слоев...

В результате на каждом уроке кроме его реальных участников – учителя и ученика (который всегда выдвигает свои требования, даже если не может их сформулировать) – незримо, но очень ощутимо присутствуют еще минимум пять субъектов управления, ограничивая определенным образом свободу учителя (см. схему 1 на с. 8).

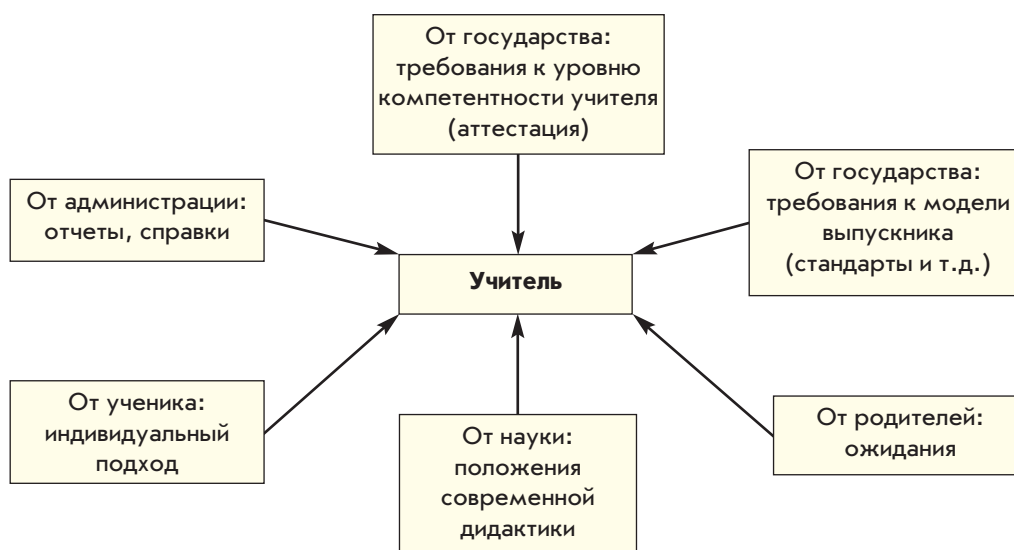
Согласитесь, что на подобном фоне неожиданно звучат призывы к учителю максимально проявлять свои творческие возможности и способности...

Автору данной статьи представилась возможность в течение последних двенадцати лет участвовать в процессе становления системы взаимоотношений двух педагогик – науки и практики, – изучая проблемы учителя как с позиции ученого, так и с позиции педагога-практика.

При анализе затруднений учителей удалось выделить несколько проблем, решения которых, на наш взгляд, могут быть положены в основу целевого проектирования работы по повышению профессиональной культуры учителя (см. таблицу на с. 9).

Практика показывает, что перечисленные проблемы характерны для учителей самых различных школ и отражают не специфику школы, а веле-

Структура требований к деятельности учителя



ние времени, которому требуется учитель, работающий не в рамках рецептурной, но в пространстве концептуальной педагогики.

Можно долго и красиво высоким научным «штилем» объяснять смысл понятия «концептуальная педагогика». А можно представить концептуальную позицию учителя как бы «изнутри», моделируя ответ учителя на простой вопрос: **«Что я делаю, когда осуществляю свою профессиональную деятельность?»** Такое деятельностное представление концепции помогает учителю осознать реальное положение двух субъектов образовательного процесса — учителя и ученика — на своих уроках:

- «Я обучаю письму, чтению, математике учеников 3-го класса "А"».
- «Я обучаю письму, чтению, математике Машу, Колю и Петю из 3-го класса "А"».
- «Я вместе с Машей, Колей, Петей с помощью школьных предметов познаю законы окружающего мира и учусь управлять собой и миром вокруг, не причиняя вреда миру, себе и окружающим».

Сразу оговоримся, что **ни одна из этих концептуальных позиций учителя не ущербна или порочна**

сама по себе. Разница между этими позициями лишь в том, **в каких реальных условиях каждая из них будет оптимальной и успешной.**

Учитель, работающий на основе первой концепции и при этом достигающий высоких результатов в обучении учеников, — отличный предметник, великолепно знающий свой предмет, его содержание, его методики и ресурсы. Такой учитель сможет успешнее всего реализоваться в проектировании и/или апробации новых программ, создании новых учебников, методических разработок уроков, методического обеспечения мониторинга результативности обучения предмету и т.п. Такой учитель будет стремиться искать и применять методики, позволяющие ему «научить всех», работая фронтально. Самых высоких результатов **учитель-предметник** скорее всего добьется в классах, где учатся дети с высоким уровнем мотивации к изучению его предмета. Но с не успевающими по предмету или с чересчур непоседливыми учениками у учителя-предметника могут быть проблемы. И с коллегами и администрацией у него могут возникать конфликтные ситуации из-за корректировки учебных планов, изменений расписания

или в таких ситуациях, когда ему будет казаться, что его предмет ущемляют в правах.

Если учитель реализует вторую концептуальную модель, то его можно условно назвать **учителем-наставником**. Он успешно обучает детей и с высоким, и со средним уровнем учебных возможностей, обеспечивая преодоление неуспеваемости в первую очередь вследствие учета скорости усвоения разными учениками учебного материала. Для такого учителя наиболее перспективным предметом исследования и освоения будет работа по модульной технологии с уровневой дифференциацией учебного материала. Ученики будут продвигаться по единой алгоритмизированной траектории с собственной скоростью, а учитель-наставник будет уделять внимание тем, кому это необходимо. Такой учитель успешно реализуется в творческой

деятельности как проектировщик учебных модулей по различным темам. А если у него есть возможность перевести модули в электронный формат и использовать компьютерное обеспечение, то результаты обучения станут еще выше.

Если же учитель реализует третью концептуальную модель, то он, действительно, ставит перед собой цель «научить каждого». Тогда он – **учитель-партнер**. И для него учебный предмет является не столько источником целей, сколько средством обучения детей способам познания мира.

Такой учитель по первым минутам общения оценит состояние разных учащихся, чтобы при необходимости перестроить урок, начав его не с активной коммуникации, например, а с индивидуальной работы с учебником. Такой учитель не успокоится, пока не выяснит, почему кто-то из учеников

Проблемы учителей и возможные направления работы по решению этих проблем

Проблема учителя	Виды деятельности, направленные на решение соответствующих проблем
Учитель планирует деятельность и свою, и ученика, отталкиваясь не от целей, а только от количества часов и/или содержания предмета	Освоение технологии планирования от конечной цели (модульной технологии планирования)
При анализе, планировании и организации учебного процесса учитель «не видит» проблем ученика, не видит ситуативных микроизменений, происходящих с учащимися на уроке	Освоение приемов и технологий определения структуры познавательной сферы учащихся; использование технологий уровневой дифференциации и индивидуализации учебного процесса, освоение приемов рефлексивного анализа состояния класса
Учитель не умеет «разводить» цели ученика и учителя, не умеет анализировать и корректировать структуру целей	Освоение приемов проектирования целей для ученика в форме диагностируемых результатов, а для учителя – в видах управленческой деятельности
В работе учителя преобладает монологический тип общения	Освоение и активное применение способов и приемов эффективного общения: диалога, полилога, «мозгового штурма» и т.д.
Учитель на уроке обучает ученика преимущественно «через левое полушарие»	Освоение и использование приемов обучения, требующих опоры на мыслительные навыки синтеза, обобщения, эмоциональную и образную память, кинестетический канал приема и переработки информации

не может освоить учебный материал. Ведь причиной неуспешности может быть и недостаток актуальных знаний, и низкий уровень общеучебных навыков, а иногда и несоответствие излюбленной учителем формы подачи материала индивидуальному стилю учебной деятельности ученика.

Учитель-партнер, анализируя учебную ситуацию, всегда готов определить свою позицию по отношению к каждому ученику в зависимости от реального состояния уровня учебных возможностей ученика:

- для одних он – «предметник», так как им от учителя достаточно помощи в постановке целей и в проверке результатов;
- для других он – «наставник», который отслеживает их работу, при необходимости корректируя ее по промежуточным результатам;
- для третьих – «партнер», готовый в любую минуту для каждого создать ситуацию успеха или целенаправленного учебного затруднения для развития.

Названные позиции учителя-партнера могут ситуативно изменяться по отношению к одному и тому же ученику: «партнер» в первые дни после длительной болезни ученика, учитель изменит свою позицию на «наставника» или «предметника», как только отпадет необходимость в постоянной педагогической поддержке.

Учитель-партнер отличается от своих коллег прежде всего тем, что творит постоянно, каждую минуту урока. Конечно, такому учителю доступны и все остальные направления творческой деятельности: он может быть автором новых программ, методик и технологий. Может создавать и использовать учебные модули, компьютерные программы...

Принципиальное отличие – одно: **такой учитель практически существует в режиме эксперимента в каждую минуту урока**, так как основным предметом его исследовательской деятельности является **УЧЕБ-**

НАЯ СИТУАЦИЯ. Такой учитель не может не владеть **навыками грамотного управления собственной деятельностью, условиями и ресурсами учебной деятельности своих учеников.** Мы с полным основанием можем назвать такого учителя **учителем-управленцем**, для которого не меньшее, а зачастую и большее значение, чем знание предметных методик, имеют навыки сознательного и конструктивного анализа учебных ресурсов ученика, конструирования целей, планирования и организации процесса обучения и – снова – анализа, но уже результатов, причем не только учебной, но и, в первую очередь, собственной деятельности.

Чтобы постоянно быть свободным для выбора наиболее оптимального и эффективного способа действия, **учитель-управленец должен проявлять системность во всем:** в организации классного пространства, на рабочем столе, в шкафах... В таких условиях можно, не теряя времени, заменить задание ученику, обнаружившему свою несостоятельность, вышедшим после болезни ученикам обеспечить самостоятельную отработку пропущенного учебного материала, а заслужившего отличника мотивировать головоломным заданием.

Потребность школы в новом учителе, который не только «учит», но в первую очередь создает условия для запуска процессов саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников, учителя, который не паникует от каждого изменения в программах, учебных планах и т.д., так как владеет навыками профессиональной управленческой деятельности, учитель-методолог и учитель-управленец, четко прописана и в государственных документах, определяющих приоритеты развития образовательной политики на федеральном и московском уровнях. **Доступность, качество образования, также как и его эффективность, начинаются, несомненно, с «учителя нового качества».** Но в связи с этим возникают следующие проблемы:

Система профессиональных компетенций учителя



➤ Как потребность в таком учителе, ощущаемую и существующую на уровне представления, перевести в четкие требования к деятельности учителя?

➤ Как сделать эти требования понятными и определяющими цели собственного профессионального роста для каждого учителя в школе?

➤ Как измерять уровень соответствия деятельности учителя этим требованиям?

Автору статьи удалось в рамках экспериментальной деятельности разработать и апробировать в нескольких московских школах **компетентностную модель учителя** как открытую систему, содержащую необходимый и достаточный набор таких профессиональных компетентностей (см. схему 2), которые принимаются как управленцами-администраторами, так и самими учителями. Мы не искали новых компетенций; мы собирали, а не разбирали модель, руководствуясь тезисом К.Д. Ушинского о том, что каждая наука, изучающая человека, имеет педагогическую составляющую,

поэтому сама система компетенций является открытой, развивающейся.

Анализ уровня компетенций учителей может быть произведен тремя способами:

1) способом самооценки;

2) способом экспертной оценки путем прямого наблюдения за работой учителей на уроках и целевого анализа этих уроков;

3) тестированием уровня знаний и умений по каждой из компетенций.

Первый тип диагностики отражает в первую очередь уровень рефлексивных навыков учителя (особенно при сравнении результатов анализа подобной диагностики с прямыми наблюдениями за процессом и результатами обучения). Зачастую при использовании тех же анкет после одного-двух лет участия в экспериментальной деятельности учителя ставили себе оценки ниже начальных или просили разрешения изменить первоначальную оценку, объясняя это тем, что, определяя свой актуальный уровень владения тем или иным управленческим навыком, не осознавали, о чем в действительности шла

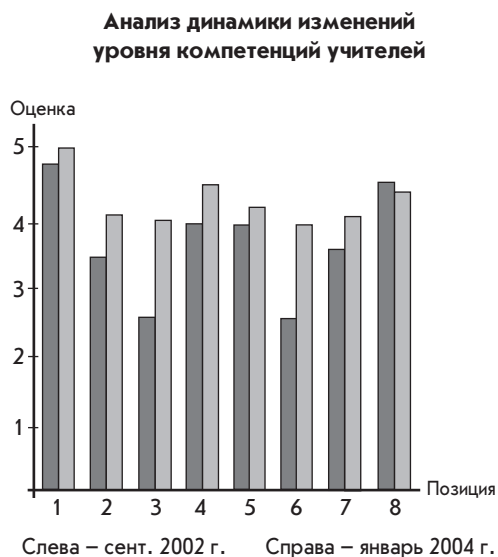
речь. Так часто случалось с позициями № 2, 3, 4, 6, 8. Тем не менее для определения направления работы с коллективом или конкретным учителем результаты анализа таких анкет дают достаточно информации: на диаграмме 1 представлены данные учительского самоанализа, проведенного в начале эксперимента в одной из школ г. Москвы.

Как видно из диаграммы, наиболее «западающей» компетенцией оказалась для этого коллектива позиция № 6 «владение управленческими технологиями». Только две позиции попадали на «достаточный» уровень: это «знания в области преподаваемого предмета» и... «умение писать отчеты». Уместно вспомнить одно из неписанных правил менеджмента: за что хвалим, то и получаем...

На диаграмме 2 представлены результаты анализа динамики изменений уровня компетенций по данным самоанализа и экспертного анализа за два с половиной года работы учителей этой же школы в режиме педагогического эксперимента.

Уровень профессионального владения почти всеми компетенциями достиг значений, определяемых в ана-

Диаграмма 2

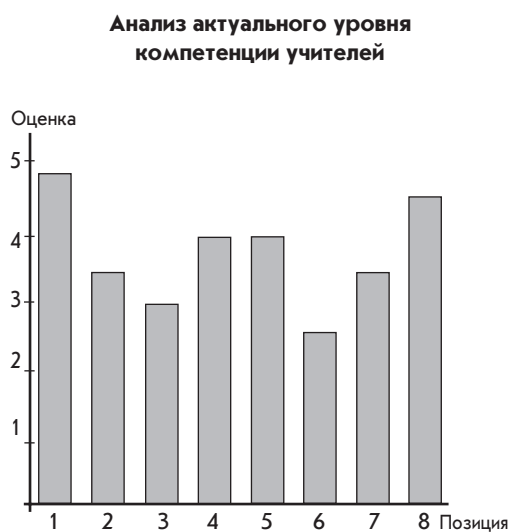


лизе качества как «оптимальный» и «достаточный».

Иногда **управленческая самостоятельность отдельных учителей не выдерживает конкуренции с требованиями традиционных управленческих процедур**, продолжающих функционировать в родной школе. Ведь учитель-«управленец» уже по-иному воспринимает поступающие сверху распоряжения – конструктивно-критически, умело вычлняя инвариантную, обязательную для выполнения часть и профессионально точно рефлексировав вариантную составляющую. Такой учитель по-новому оценивает и свою деятельность: ведь он больше не работает в рамках «рецептурной» педагогики, где один учитель может быть «хуже или лучше» другого как исполнитель, ретранслятор заданного сверху алгоритма деятельности. Учитель-управленец сравнивает себя сегодняшнего с собой вчерашним. **И не всегда администрация школы готова к такой позиционной перестройке: ни с процедурной точки зрения, ни даже с моральной...**

На наш взгляд, описанные исследования не столько призваны оценить, кто из учителей творчески подходит к

Диаграмма 1



выполнению своих профессиональных задач, но, главное, помогают учителю проанализировать и оценить достоинства и недостатки своей собственной профессиональной деятельности. Такой подход выделяет из педагогического творчества его инвариантную составляющую – **управленческие компетенции**, оставляя учителю полную свободу выбора форм и видов результатов его творчества. Мы все знаем, как обидно бывает, когда яркая личность, прекрасно владеющая материалом своего предмета, буквально фонтанирующая идеями, практически не способна осуществить реализацию задуманного. Управленческие навыки станут для такого учителя тем средством, которое поможет ему воплотить в реальность его идеи.

Пора, уважаемый читатель, раскрыть интригу, созданную неожиданным названием статьи. Михаил Анчаров в «Самшитовом лес» вложил в уста своего героя Сапожникова довольно неожиданные рассуждения по поводу стремления людей к творчеству. Сапожников предлагал заменить слово «творчество» словом «фердипюкс». Тогда, говорил этот герой, никому не захочется хвастаться тем, что он занимается фердипюксом, «ввиду явной противности этого слова», и изобретения останутся уделом тех, кто просто не может жить иначе...

Уверена, что для современного учителя, как и для любого профессионала, творчество начинается с владения навыками управления той средой, в которой происходит его профессиональная деятельность. **Настоящее творчество по сути своей не что иное, как результат успешного управления профессионалом средой в нестандартной ситуации.** А что может быть более нестандартным, чем школьные ситуации, ежедневно, ежеминутно рождающие проблемы, решить которые под силу только учителю-управленцу?..

«Называют неврастений, – писал Эрнст Хемингуэй, – когда человеку плохо... Бык тоже неврасте-

ник на арене, на лугу он здоровый парень». Хотелось бы, чтобы творчество учителей-управленцев помогло возделывать такой образовательный «луг», где не будет неврастеников не только среди детей, но и среди учителей. Ибо только счастливый человек может обучить и воспитать счастливого человека. А в личном счастье каждого из нас немаловажную роль играет наш профессиональный успех.

Оставив игры, входят в школу,
знаний жаждут
Наивные, смешные малыши...
...И мы встаем плечом к плечу
на страже
Над пропастью опасностей
во ржи.

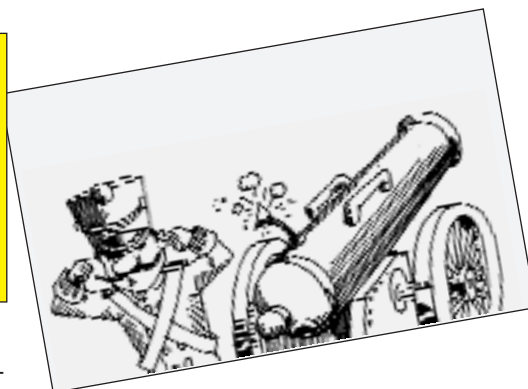
Чем больше знают –
тем вопросы круче:
Пойми их, объясни им,
подскажи...
И мы, кто в одиночку, а кто кучей,
Все там же мы,
над пропастью во ржи.

Взрослеют.
В мир выходят не без робости.
А там соблазнов ярких витражи.
Но мы же здесь,
стоим спиной к пропасти,
Над сатанинской пропастью
во ржи.

Я знаю, время истину покажет.
Не оскудеет русская земля,
Пока стоим над пропастью
на страже
Мы, избранные.
Мы – учителя.

Наталья Львовна Галеева – канд. биол. наук, доцент кафедры управления школ факультета повышения квалификации и переподготовки работников образования Московского государственного педагогического университета.

**IX Всероссийская конференция
«Развитие "Школы 2100"
как образовательной системы»**



28 марта 2005 года в г. Москве состоялась традиционная, уже девятая, Всероссийская конференция педагогической общественности по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100». Организаторы конференции – МОО «Школа 2100» и кафедра дошкольного и начального образования АПК и ПРО РФ. Конференция посвящалась памяти научного руководителя «Школы 2100» академика РАО Алексея Алексеевича Леонтьева (1936–2004).

На конференцию были приглашены учителя, директора и заместители директоров школ России, работающих в русле развивающего вариативного образования по учебникам «Школы 2100»; руководители и сотрудники региональных и федеральных органов образования; руководители и преподаватели университетов и педагогических вузов, институтов повышения квалификации; ученые-педагоги и психологи из Москвы и регионов. Всего в работе конференции участвовало 308 человек.

В ходе конференции на рассмотрение были вынесены следующие вопросы.

1. Педагогическое и методическое наследие академика РАО А.А. Леонтьева.
2. Что делает «Школу 2100» образовательной системой (основные качественные характеристики, направления работы).
3. Представление новых учебников, разработанных в рамках «Школы 2100» (УМК по математике для 1–4-го

классов, УМК по психологии для 3–11-го классов).

С докладом о педагогическом и методическом наследии А.А. Леонтьева выступил чл.-корр. АПСН *Р.Н. Бунев*. В ходе выступления был сделан обзор статей А.А. Леонтьева по проблемам методики, педагогики, педагогической психологии, развития образования, написанных им в период с 1998 по 2004 г. и опубликованных в новом, восьмом выпуске ежегодника «Школа 2100»*.

В российской психологии А.А. Леонтьев известен прежде всего как основатель отечественной психолингвистики – психологической теории речевой деятельности. Именно поэтому мы сочли целесообразным поместить в данном номере журнала материал на эту тему, подготовленный одним из учеников А.А. Леонтьева С.В. Малановым.

Выступившие в ходе пленарного заседания авторы учебников подчеркивали, что «Школа 2100» является образовательной системой и потому, что имеет все необходимые составляющие (концептуальный документ – образовательную программу; комплект учебников, реализующих линии непрерывных курсов: дошкольная подготовка, начальная школа, основная и старшая школа; сложившуюся систему мониторинга и курсовой подготовки педагогов), и потому, что авторским коллективом постоянно

* «Школа 2100» как образовательная система: Сб. материалов. Вып. 8. – М: Баласс; Изд. Дом РАО, 2005. – С. 6–61.

ведутся разработки по актуальным направлениям (развитие общеучебных умений, совершенствование образовательных технологий, создание и апробация особой модели контроля и оценивания и др.).

С сообщением «Система общеучебных умений как необходимое средство развития функционально грамотной личности» выступили чл.-корр. АПСН А.А. Вахрушев и доцент Е.В. Бунеева. Ими был представлен результат работы авторского коллектива – **система организационных, интеллектуальных, оценочных и коммуникативных общеучебных умений** в их последовательном развитии от начальной – к основной и старшей школе. Данные умения развиваются в ходе обучения всем предметам на уровне, доступном ученикам соответствующей возрастной группы. Сегодня очевидно, что при оценке достижений учащихся необходимо учитывать не только предметные, но и общеучебные умения, поскольку именно они в первую очередь помогают в решении различных жизненных задач, а значит – являются неотъемлемой составляющей функционально грамотной личности*.

Перспективам развития технологии проблемного диалога, технологии проектной деятельности, новой модели контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100» были посвящены доклады доцента АПК и ПРО Е.Л. Мельниковой, канд. пед. наук А.В. Горячева, канд. историч. наук Д.Д. Данилова.

«Школа 2100» – это живая, развивающаяся система, в рамках которой создаются новые учебно-методические комплекты. На конференции были представлены **новые учебники «Моя математика»** для 1–4-х классов и их авторы – канд. пед. наук, доцент Т.Е. Демидова, методист ОС «Школа

2100» С.А. Козлова и канд. физ.-мат. наук, доцент А.П. Тонких. Подробнее с новыми учебниками участники конференции познакомились в ходе работы специальной секции. Материалы о новом УМК «Моя математика» публикуются ниже (с. 53–58)**.

По окончании пленарного заседания работа конференции продолжилась в секциях. С сообщениями выступили старший преподаватель Омского государственного педагогического университета Н.П. Мурзина («Проблемы непрерывного общего образования и пути их решения»), директор ОУ «Тополек» г. Великий Новгород О.В. Нежаева («Пути решения проблемы преемственности между ДОУ и начальной школой»), заместитель директора Липецкой гимназии № 19 Л.П. Вострикова («Профессиональный портрет учителя основной школы, который готов работать по Образовательной системе «Школа 2100»»), учитель омской школы № 54 Е.Г. Фирсина («Апробация экспериментальной модели контроля и оценивания. Формирование самооценки»), канд. историч. наук Д.Д. Данилов («Перспективы разработки технологии оценивания учебных успехов»), методист Е.В. Харлампова, г. Волгоград («Диагностика развития ребенка в ДОУ»), канд. пед. наук Т.Р. Кислова («Перспективы разработки комплекта по развитию речи для дошкольников в программе «Детский сад – 2100»»), заведующая ДОУ № 399 г. Москвы Н.В. Крылова («Психолого-педагогическая поддержка учебно-воспитательного процесса»), воспитатель детского сада «Радуга» г. Калуги Е.В. Герасимова («Как мы готовим к школе»).

Материалы некоторых выступлений в развернутом виде опубликованы ниже.

* Подробнее с этими материалами можно познакомиться в сборнике «Школа 2100» как образовательная система». Вып. 8. – М.: Баласс; Изд. Дом РАО, 2005. – С. 62–73 и др.

** См. также статьи Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких в № 4 и 5 нашего журнала за 2005 г.

Психологическая теория речевой деятельности.

Алексей Алексеевич Леонтьев

С.В. Маланов

В отечественной теоретической психологии Алексей Алексеевич Леонтьев известен прежде всего как основатель отечественной психолингвистики – **психологической теории речевой деятельности**. Им разработаны основы современного теоретического анализа речевых функций, а также процессов общения в составе человеческой деятельности. Наряду с этим Алексей Алексеевич внес значительный вклад в методологию научной психологии, а также в различные области теоретической психологии: психологии общения, психологии образа мира и сознания, психологии образования. Все это позволило конкретизировать и расширить области приложения деятельности подхода к анализу и объяснению психических явлений.

Теории и теоретические модели в психологии

В чем различие между научной теорией и теоретическими моделями?

Следует разграничивать такие понятия, как психологические теории и теоретические модели.

Теория – это система методологически обоснованных и обобщенных представлений об определенном «фрагменте» действительности, которая позволяет объяснять и предсказывать особенности функционирования и развития компонентов, составляющих такой фрагмент.

Теория не всегда допускает непосредственную экспериментальную проверку, а также полную формализацию и операционализацию

(опирается на опосредованные подтверждения). В состав теории могут включаться разные теоретически анализируемые и конструируемые модели исследуемых объектов и явлений, которые предполагают: а) систему теоретических методов, обеспечивающих построение моделей; б) систему эмпирических методов исследования, обеспечивающих: а) опытную или экспериментальную верификацию моделей; б) косвенную верификацию теории, в рамках которой такие модели строятся.

Модель – это знаково-символическая конструкция, которая воспроизводит определенные характеристики исследуемого объекта. Модель предполагает возможность непосредственной экспериментальной проверки, а также относительно полную формализацию и операционализацию. В рамках одной теории может быть построено множество различных моделей.

Такое разграничение подчеркивается в связи с тем, что в современной психологии, лингвистике и психолингвистике существует множество теоретических подходов и большое количество моделей, в которых фиксируются разнообразные аспекты организации речевых действий человека.

При этом полезно отметить, что одни и те же речевые действия у разных людей могут строиться на основе разных операций – разных способов их организации. Поэтому в процессе научного анализа способов и механизмов формирования и развития речевых действий человека невозможно свести их к одной-единственной модели. Вместе с тем разные речевые действия могут строиться на основе сходных операций – одного и того же способа организации, которому может соответствовать одна модель (один и тот же механизм).

В свою очередь, способы построения моделей во многом определяются теоретическими позициями, которые занимает ученый.

Теоретические положения, лежащие в основе психологического анализа языка и речи человека в культурно-историческом деятельностном подходе к анализу и объяснению психических явлений

1. На какие обобщенные теоретические положения опирается деятельностный подход к анализу и объяснению психических явлений?

Человеческие отношения к окружающему миру опосредованы активной, совместной с другими людьми деятельностью. Деятельность есть исходный источник психического отражения – психической ориентировки в действительности и (вторично, производно) результат реализации сформировавшихся психических функций. «Внешняя» деятельность есть исходный источник возникновения «внутренних», умственных форм деятельности.

В любой реальной человеческой деятельности невозможно отделить и противопоставить: а) составляющие ее внешние и внутренние (умственные) действия и операции; б) субъективные и объективные составляющие; б) индивидуальные и социальные составляющие, так как все они могут сложным образом взаимодействовать и переходить друг в друга.

2. Что лежит в основе формирования и развития человеческих форм психики?

Психика человека обусловлена его социальной жизнью и является целостной развивающейся динамической смысловой системой, в которую входят: а) мотивационная (аффективная, волевая); б) целевая (целеполагание, планирование); в) исполнительная составляющие.

Все компоненты человеческой психики исходно формируются и развиваются в процессах овладения способами организации и выполнения различных человеческих действий, образцы которых задаются другими людьми. Производно (позднее) такие раз-

деленные с другими людьми действия преобразуются в действия самостоятельные и умственные.

3. Каковы основные закономерности функционального включения знаково-символических средств в человеческие действия?

Орудийные и знаково-символические средства, включаясь в человеческие действия и деятельности, реализуют в них множество функциональных отношений и связей, которые обеспечиваются процессами: а) обозначения предметов и явлений (установление предметной отнесенности); б) актуализации у разных людей одинаковых способов ориентировки в окружающем мире и способов организации действий и операций (фиксирование значений).

- Включение объектов и орудий в новые типы действий обеспечивает установление новых межпредметных отношений и связей, что позволяет выделять и фиксировать новые свойства предметов и явлений.

- В процессах общения вычленяются свойства предметов и явлений, которые существенны для организации и выполнения совместных действий.

- Различные знаки, используемые в процессах общения для организации совместных действий и деятельности (имитации, жесты, звуки, язык), начинают обозначать и фиксировать: а) способы организации действий, в которых устанавливаются межпредметные взаимодействия; б) результаты таких взаимодействий, как свойства, связи и отношения предметов и явлений.

При этом потенциально в человеческих действиях любые операциональные составляющие могут приобретать характер опосредствованных речью (знаковых) операций: речевые операции ориентировки, планирования, исполнения, контроля и коррекции.

4. Каковы основные отношения между знаково-символическими средствами и психическими функциями?

Имеется два основных типа отношений между знаково-символическими средствами и психическими функциями:

- Процессы перехода от деятельности и мысли к знаку: процессы фиксации с помощью знаков результатов взаимодействий с окружающим миром – восприятия и осмысления окружающей действительности (как человеком, так и отдельным субъектом).
- Процессы перехода от знака к мысли и деятельности: процессы построения с опорой на знаки разнообразных представлений и понятий об окружающей действительности и способах организации действий (как в общественном, так и в индивидуальном сознании).

Основы теоретического анализа процессов общения в составе человеческой деятельности

1. Что такое процессы общения в контексте культурно-исторического деятельностного подхода к анализу и объяснению психических явлений?

Общение – это система целенаправленных и мотивированных действий и операций, которые: а) обеспечивают взаимодействия людей, реализующих общественные и личностные отношения, в коллективной деятельности; б) опираются на использование специфических знаково-символических средств – жестово-изобразительных, языковых, искусственно создаваемых знаков и символов.

- Понятие «**деятельность**» фиксирует направленность жизненной активности субъекта (личности) на получение определенного результата (мотива) и удовлетворение потребности.

- Понятие «**взаимодействие**» (интеракция) фиксирует организацию и распределение действий между людьми при организации и выполнении совместной деятельности.

- Понятие «**общение**» фиксирует средства и способы, обеспечивающие организацию определенных взаимодействий в совместной деятельности.

- Понятие «**общественные отношения**» фиксирует результаты реализации людьми различных форм совместной деятельности и общения, в которых формируются, воссоздаются и изменяются различные типы межличностных и широких социальных (производственных, экономических, политических, идеологических и др.) отношений.

2. Каковы генетические отношения между деятельностью, общением и языком в истории развития человечества?

Человеческая деятельность (как совместная, так и индивидуальная) всегда носит социально опосредованный характер и всегда социально детерминирована. Взаимодействия людей с природной средой на ранних стадиях исторического развития человечества выступают в форме совместной трудовой деятельности, имеющей общие мотивы. При этом общие мотивы реализуются и достигаются посредством распределенных между людьми действий, подчиненных разным, но взаимосвязанным целям. Цели действий отдельных субъектов не совпадают с мотивом совместной деятельности.

Совершенствование совместной трудовой деятельности обуславливает развитие все более сложных взаимодействий и взаимоотношений в трудовом коллективе, которые организуются и регулируются процессами общения. Необходимость организации взаимодействий в совместной деятельности в процессах общения, в свою очередь, обуславливает формирование и развитие сознания (совместных знаний) и особой системы средств общения – языка.

- В совместной деятельности выделяются: а) свойства включаемых в действие предметов и предметные условия, которые существуют для выполнения действия; б) специальные операции и действия, направленные на планирование, организацию и управление взаимодействиями между субъектами.

- Свойства включаемых в действие предметов и предметных условий и образуют первые обобщения, которые фиксируются как транслируемые в человеческом сообществе образцы: а) способов выполнения различных действий в разных предметных условиях; б) способов использования различных орудий. Такие обобщения исходно фиксируются с опорой на жесты и движения-имитации.

- Когда выделенные и обобщенные свойства предметов в процессах общения закрепляются за определенными сочетаниями звуков, они превращаются в значения слов. В результате действие переносится в речевой план и приобретает потенциальную надситуативность.

- Операции планирования, организации и управления действиями и деятельностью отделяются во времени и пространстве от продуктивных (трудовых) действий и деятельностей в конкретных предметных ситуациях.

- Специализация отдельных субъектов в выполнении операций (и производных от них действий) планирования, организации и управления деятельностью перестает требовать внешней речевой формы. Формируются внутриречевые умственные действия.

- Все эти процессы обеспечивают условия: а) для отделения действий умственных от действий и деятельностей производственных (трудовых); б) для формирования действий надситуативного общения, которые, приобретая самостоятельные мотивы, могут преобразовываться в специализированные деятельности общения.

3. Какова связь между процессами общения и формированием вербальных значений (обобщений)?

Обобщения, формирующиеся в процессе выполнения предметно-практических действий, сами по себе не обеспечивают переход к речевым (вербальным) действиям. Такой переход становится возможным через функции общения. Обобщения

фиксируются в средствах общения (предметных, жестовых и языковых средствах) в качестве значений.

- Позднее от речевых действий, обеспечивающих ситуативное общение, отделяются интеллектуальные умственные действия, которые: а) опираются на способы использования языковых и других знаково-символических средств; б) позволяют оперировать предметными значениями вне конкретной предметной ситуации.

- Внешние речевые действия, исходно обеспечивающие общение между субъектами, приобретают характер внутренних речевых действий, организующих когнитивные процессы — умственные действия над значениями.

4. Как дифференцируются действия и деятельности общения?

Действия общения исходно имеют целью планирование и координацию совместной производственной деятельности группы индивидов, а также общества в целом. В действиях общения решаются три основных типа задач:

- Задачи, ориентированные на согласование предмета и целей взаимодействия.

- Задачи, ориентированные на интересы другого человека, группы людей или общества в целом.

- Задачи, ориентированные на интересы коммуникатора (инициатора общения).

Действия общения и производные от них деятельности общения могут различаться по множеству оснований. По ориентации (направленности): общение, ориентированное на получение определенного результата; социально ориентированное общение; личностно ориентированное общение. По психологической динамике изменений, происходящих с людьми, включенными в процесс общения (согласование-рассогласование взаимодействий, отношений и т.д.). По семiotической специализации общения — различия в использовании разных знаково-символических средств. По

степени опосредованности: между общающимися людьми могут помещаться предметы, графические знаково-символические средства, технические устройства и т. д.

5. Каковы основные характеристики действий общения в контексте деятельности?

Действия общения (деятельности общения) обязательно предполагают определенную мотивацию, исходно формирующуюся под влиянием вне коммуникативных факторов. В действиях общения всегда присутствуют три группы взаимосвязанных составляющих: а) фаза ориентировки и планирования; б) фаза исполнения; в) фаза контроля. Ориентировочная основа действий общения включает два уровня операций, которые следует разводить:

- исходная ориентировка в проблемной ситуации, обеспечивающая выделение коммуникативной задачи;
- ориентировка в условиях коммуникативной задачи.

При этом в любом действии следует различать: а) ориентировочную основу, обеспечивающую формирование действия; б) ориентировочную основу, обеспечивающую осуществление действия.

Язык и речь в человеческой деятельности. Предмет лингвистического исследования языка и речи

1. Что представляет собой человеческий язык?

Язык – это сложная функционирующая в человеческой деятельности система средств, к которой принадлежат:

- **социальные значения** как компоненты, включающиеся в индивидуальный образ мира каждого человека;
- **структурная уровневая организация языковых единиц (знаков)**, позволяющих фиксировать и транслировать значения, – **язык как система знаковых средств**;

– **механизмы производства и понимания речи** – грамматика.

2. Каковы отношения между человеческой деятельностью, языком и окружающим миром?

Между человеческим языком и явлениями внешнего мира нет прямой и однозначной соотнесенности. Между ними располагается промежуточное звено – общественная деятельность, включение в которую обеспечивает формирование у субъекта системы индивидуальных значений (образ мира). Языковые средства обеспечивают фиксирование общественного опыта, передачу сообщений между людьми, а также организацию совместных и индивидуальных действий (практических и умственных). Через язык и знаково-символические средства человечество и каждый человек получают возможность осуществлять связи настоящего с прошедшим и с будущим.

3. Каковы возможные подходы к научному исследованию языка?

Человеческий язык существует независимо от каждого конкретного человека как **объективная система** используемых человечеством знаков и символов в речевых действиях, выполняющих множество функций в человеческой деятельности. Поэтому выбор единиц для исследования и описания языка зависит от выделенного предмета исследования, задач исследования и метода исследования.

Исследование языка – это всегда исследование речевых действий и их результатов у разных людей через построение различных теоретических моделей и их эмпирическую верификацию. Человеческие **знания о языке** – это абстракция от всех возможных моделей.

Может быть выделено **два основных типа моделей языка**:

- Модели, построенные на основе выделения и описания структурных элементов языка, обеспечивающие статическое описание (анализ) продуктов речевых действий.

- Модели, построенные на основе выделения и описания операций, которые обеспечивают подготовку и организацию (синтез) различных речевых действий (действий с использованием языковых средств), направленных на получение определенных результатов.

4. Что может выступать в качестве предмета исследования лингвистики и психолингвистики?

В лингвистических и психолингвистических исследованиях в качестве предмета могут рассматриваться:

- **языковой процесс** (речь) – реализация языковым коллективом языковой способности в определенных социально-экономических и культурных условиях;
- **языковой стандарт** (язык) – определенным образом упорядоченная совокупность константных элементов, которые используются в речевых действиях;
- **языковая способность** – совокупность психологических и физиологических условий и механизмов, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков каждым членом языкового коллектива.

5. Что выступает в качестве лингвистических единиц в исследовании языка и речевых действий?

Лингвистическая единица – это элемент модели языкового стандарта, характеризующийся специфической структурой, функцией и материалом (звуковой или графической структурой и протяженностью), который соотносится с определенными объективными предметными ситуациями, в которых используются речевые действия.

- Уровни единиц языкового стандарта: лексематический, морфематический, фонематический, сонематический.
- При этом единство языковой системы определяется не синхронной иерархической соподчиненностью ее уровней, а их взаимодействием в речевой деятельности.

- Существует три ступени анализа лингвистических единиц: а) синтагматическое разграничение единиц данного уровня; б) парадигматическое разграничение и соотнесение единиц данного уровня; в) установление правил соотнесения (отождествления) сегментов высказываний и текстов с определенными единицами данного уровня.

(Продолжение следует)

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

Что меняют в школе новые правила оценивания

*Д.Д. Данилов,
Е.А. Якунина*

Вначале напомним уважаемым читателям, что с сентября 2004 года в 15 школах – базовых площадках Образовательной системы «Школа 2100» – идет экспериментальная проверка **новой модели контроля и оценивания** (новых правил оценивания). В данной статье мы познакомим вас с **промежуточными результатами апробации этой модели**.

Чем было вызвано появление новых правил оценивания?

Проблема контроля и оценивания волнует практически всех педагогов. Накопилась неудовлетворенность пятибалльной системой, которая фактически является трехбалльной и не в состоянии отразить все различия в уровнях достижений школьников.

Сложившаяся практика контроля и оценивания зачастую не учитывает личностные особенности учеников, создает стрессовые ситуации. Все это заставляет искать новые формы и способы организации контроля и оценивания. Педагоги, работающие в ОС «Школа 2100», не могли остаться в стороне от этой проблемы.

Сегодня все основные компоненты образовательного процесса в «Школе 2100» (цели и задачи, образовательная технология, учебно-методические комплекты, система курсовой переподготовки учителей) построены на основе развивающих личностно ориентированных принципов, существенно отличающихся от традиционной системы преподавания. Однако контроль и оценивание, которые являются неотъемлемыми составляющими любой образовательной системы, по-прежнему сохраняют традиционную основу и плохо согласуются с принципами «Школы 2100». Так, например, устойчивая традиция контролировать прежде всего (а чаще и только лишь) объем знаний противоречит идее вырабатывания функционально грамотной личности, для которой важны не сами знания, а умения ими пользоваться. Жесткие требования к срокам контроля учебных результатов, наличие «отрицательных» отметок, сложившаяся практика их выставления противоречат принципу психологической комфортности в процессе развития личности. Расплывчатые критерии перевода оценки в отметку и слабая дифференциация традиционных отметок не позволяют отразить на этапе контроля и оценивания принципы минимакса и учета личностных особенностей учеников. Поэтому коллектив авторов и методистов разработал модель контроля и оценивания, соответствующую принципам ОС «Школа 2100». Описание этой модели уже публиковалось в настоящем журнале (см. № 4 за 2004 г., с. 3–12). Поэтому в нашей статье мы напомним читателям только перечень правил (уточненный уже в ходе эксперимента).

Правила определения оценок и выставления отметок

(в соответствии с экспериментальной моделью контроля и оценивания Образовательной системы «Школа 2100»)

Общее правило. Оценивается и поощряется любое успешное действие ученика (в том числе отдельные фразы в диалоге). **Оценивается с отметкой только решение задачи** – т.е. осуществление учеником цельной деятельности: понимание цели и условий задачи, осуществление действий по поиску решения (хотя бы одно умение по использованию знаний), получение и представление результата.

1-е правило. Учитель по возможности **определяет оценку в диалоге с учеником** (прежде всего на устном текущем контроле). Ученик имеет право оспорить выставленную ему отметку, опять же в диалоге с учителем давая оценку своей работе.

Чтобы научить самооценке, необходимо регулярно после ответа ученика осуществлять такой диалог:

1. Что нужно было сделать в этой задаче (задании)? Какая была цель, что нужно было получить?

2. Удалось ли получить результат? Найдено ли решение, ответ?

3. Ты справился полностью правильно или с незначительной ошибкой (какой, в чем)?

4. Ты справился полностью самостоятельно или с небольшой помощью (кто помогал, в чем)?

5а. Каков был уровень задачи (задания)? (Этот пункт в алгоритм самооценивания можно добавлять только с 3-го класса. Сведения об уровнях см. во 2-м правиле.)

– Такие задачи мы решали уже много раз, понадобились только старые, давно изученные знания? (Необходимый уровень.)

– Такие задачи мы только сейчас учимся решать ИЛИ же нам понадобились новые знания, только сейчас изучаемые? (Программный уровень.)

– Такие задачи мы никогда не учились решать ИЛИ же использованы знания, которые мы вместе на уроке никогда не изучали? (Максимальный уровень.)

5б. По признакам уровней успешности (таблица признаков и баллов успешности должна висеть рядом с доской) определи, какой балл успешности ты можешь себе поставить.

2-е правило. Решение задачи **оценивается по признакам уровней успешности** (только с 3-го класса). Отметка за работу выставляется в соответствующих баллах успешности (см. табл. 1).

Признаки уровней успешности надо постепенно (в течение нескольких уроков) выработать в диалогах с учениками. В итоге в классе появится плакат с таблицей «Признаки успешного решения задачи» (формулировки признаков уровней см. выше). Этот плакат, как совместно принятый «закон», должен висеть рядом с доской, чтобы к не-

му постоянно обращались при оценке ответов.

Примечание. Принципиально важно, чтобы сначала ученики по признакам определяли и проговаривали, какого уровня задача, насколько успешно она решена, и только потом делали вывод – какой балл они заработали. Сначала рассматривается качественная оценка (уровень) и только потом – количественная отметка (балл) (см. методические примечания после правил).

3-е правило. Отметка (в баллах успешности) **выставляется в таблицу требований** (вкладыш в журнал учителя, дневник школьника) в графу того умения, которое было основным в ходе решения конкретной задачи. Возможны варианты, выставление отметки сразу в несколько граф, за несколько умений.

4-е правило. За каждую учебную задачу (задание) ставится своя **отдельная отметка**. Ставить среднюю

Таблица 1

<p>Необходимый уровень</p> <p>Решение задачи, – подобной тем, что решали уже много раз (отработанные умения); – с использованием давно изученных знаний</p>	<p>1 балл успешности</p> <p>Частично успешное решение (с незначительной – не влияющей на результат – ошибкой или с посторонней помощью в какой-то момент решения)</p>
	<p>2 балла успешности</p> <p>Полностью успешное решение (без ошибок и полностью самостоятельное)</p>
<p>Программный уровень</p> <p>Решение задачи, – которую только сейчас учимся решать (новые умения); – ИЛИ с использованием новых, только сейчас изучаемых знаний; – ИЛИ с использованием старых знаний и умений в новой непривычной</p>	<p>3 балла успешности</p> <p>Частично успешное решение (с незначительной ошибкой или с посторонней помощью в какой-то момент решения)</p>
	<p>4 балла успешности</p> <p>Полностью успешное решение (без ошибок и полностью самостоятельное)</p>
<p>Максимальный уровень</p> <p>Решение задачи, – которую никогда не учились решать; – ИЛИ были использованы знания, которые вместе на уроке никогда не изучали</p>	<p>5 баллов успешности</p> <p>Частично успешное решение (с незначительной ошибкой или с посторонней помощью в какой-то момент решения)</p>
	<p>6 баллов успешности</p> <p>Полностью успешное решение (без ошибок и полностью самостоятельное)</p>

отметку за урок или за всю проверочную работу (состоящую из разных заданий) – бессмысленно, так как в ходе решения разных задач урока или проверочной работы ученик демонстрирует разные умения.

5-е правило. Рекомендуется различать (при обозначении в таблице требований) отметки за задачи, решенные в ходе текущей работы по изучению новой темы, и за задачи, решенные в ходе проверочных работ в конце темы.

Задачи, решенные при изучении новой темы:

- показывают не столько обученность, сколько **старательность** ученика, ибо они решаются с помощью учебника, дающего как весь набор необходимых знаний, так и, возможно, образцы действий, необходимых для решения;

- оцениваются отметкой **только по желанию ученика**, так как он пока еще овладевает умениями и знаниями темы и имеет право на ошибку, за которую **нельзя карать**.

Задачи, решенные в ходе проверочных работ по итогам темы (подтемы):

- показывают **обученность**, так они решаются после соответствующей подготовки, без помощи учебника, т.е. в ситуации, когда от ученика требуется показать, как он владеет умениями по использованию знаний, необходимыми в данной теме;

- оцениваются отметками, которые ставятся **всем ученикам** и отличаются от текущих отметок тем, что обводятся **в кружок**.

Если ученик не справился с какой-то задачей в проверочной работе, то в соответствующей графе ставится **кружок без отметки**. Это служит напоминанием о том, что до определенного времени (например, до конца четверти) ученику **необходимо пересдать** соответствующий вид задач, пока не будет продемонстрировано успешное решение.

Если ученика не устраивает полученная отметка, он **имеет право пересдать** соответствующий вид

задач (например, до конца четверти), чтобы место в кружке заняла устраивающая его отметка.

6-е правило. Итоговые оценки и отметка определяются не за число уроков четверти, а за тему (темы), которую (-ые) изучали большую часть четверти.

7-е правило. Итоговая оценка по предмету выражается в **характеристике** (устной или письменной) учителем, учеником, родителем продемонстрированного учеником в данной теме (четверти) **уровня возможностей**. Эта характеристика может быть сделана при необходимости в любой момент на основании отметок ученика за различные умения в таблице требований (см. пример в методических примечаниях).

8-е правило. Итоговая отметка – это **условный среднеарифметический уровень успешности**, который ученик продемонстрировал по данной теме или группе тем (по итогам четверти, полугодия, года). Он высчитывается в **баллах успешности**: складываются все баллы за задания проверочных работ (в том числе и пустые кружки-нули, если они остались) и за задачи текущего контроля (которые ученик пожелал себе выставить). Полученная сумма делится на общее число отметок (с учетом кружков-нулей, если они остались). Полученный среднеарифметический балл успешности при необходимости переводится в **традиционную отметку**, и только она выставляется в официальный журнал (за четверть, год).

Примечание. Следует избегать перевода текущих баллов успешности в пятибалльные отметки: ведь наша задача – перенести внимание учеников и родителей с пятерок и двоек на реальные показатели учебных достижений (см. табл. 2).

Таким образом, **основными элементами экспериментальной модели являются**: самооценка, таблицы требований, уровни успешности, право

Соотношение баллов успешности и традиционных отметок

Качественная оценка	Отметка – баллы успешности (б.у.)	Пятибалльная отметка
Не достигнут даже необходимый уровень	Пустая клетка (кружок) – незачет или «0» – долговое обязательство	2 (неудовлетворительно). Возможность исправить!
Необходимый уровень (нижний «мини»)	1 б.у. – частичное освоение;	3 (удовлетворительно). Право исправить!
	2 б.у. – полное освоение	4 (хорошо). Право отказаться от выставления!
Программный уровень (верхний «мини»)	3 б.у. – частичное освоение;	4 + (близко к отлично)
	4 б.у. – полное освоение	5 (отлично)
Максимальный уровень («макси»)	5 б.у. – приближение к уровню «макси»;	5 + (сверхотлично)
	6 б.у. – выход на уровень «макси»	5 + (сверхотлично)

Примечание. Рекомендуются округлять баллы успешности в большую сторону начиная только с 0,7, т.е. при приближении к более высокому уровню не менее чем на 70%. Пример: 3,5 балла успешности округляются к 3 баллам успешности (равно традиционной четверке), а 3,7 балла успешности округляются к 4 баллам успешности (равно традиционной пятерке). Обычное арифметическое правило здесь не подходит, так как оно заставляет признать переход на качественно иной уровень тогда, когда пройдена только половина пути, а не значительно большая половина.

отказа от текущей отметки и обязательность тематической. Результативность их использования и должна показать апробация этих правил в школах – базовых площадках.

Что и как проверяет эксперимент?

Кратко представим методику исследования. В каждой школе выделено несколько экспериментальных классов (по одному в параллелях 3-х, 4-х, 5-х или 6-х), где педагоги-экспериментаторы в течение 2004/2005 уч. года вводят и применяют вместе с детьми новые правила оценивания. Одновременно в этих же параллелях (там, где была возможность) выделены контрольные классы, в которых также занимаются по ОС «Школа 2100», но новые правила оценивания не используют.

В начале учебного года в контрольных и экспериментальных классах было проведено стартовое психологическое тестирование уровня тревожности, уровня сформирован-

ности самооценки, уровня развития мыслительных операций. Данные по всем этим показателям в экспериментальных и контрольных классах – статистически одинаковые. Например, в начальной школе наибольшее количество учащихся отличаются неустойчивой самооценкой (она может быть завышенной по одним параметрам и заниженной или адекватной по другим), что является общевозрастной тенденцией. Ученики как экспериментальных, так и контрольных классов испытывают повышенную тревожность по шкале «страх ситуации проверки знаний» и по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (по остальным параметрам показатели тревожности в норме).

Наша гипотеза заключается в том, что в конце года, только благодаря новым правилам оценивания, в экспериментальных классах темпы формирования адекватной самооценки будут выше, чем в контрольных, уровень тревожности снизится, а уровень интеллектуального развития возрастет.

Проверить эту гипотезу можно будет только в конце учебного года, когда во всех классах будет вновь проведено аналогичное тестирование.

На промежуточном этапе (в конце 2-й четверти) в экспериментальных классах проводилось анкетирование учителей, учеников и их родителей. Данные этих анкет позволяют проверить еще одну гипотезу эксперимента: будут ли новые правила оценивания положительно восприняты всеми заинтересованными сторонами, будет ли им удобно, не приведет ли к перегрузке и другим трудностям. **Данные по проверке этой гипотезы мы и публикуем в настоящей статье** (см. табл. 3).

Из таблицы видно, что за несколько месяцев работы по экспериментальной системе ученики в основном привыкли к ней и в целом хотят продолжать работать так же. Интересно, что больше всего сомнений у учеников вызывает такой элемент модели контроля, как право отказаться от не нравящейся текущей отметки вкупе с обязанностью выполнить соответствующее задание проверочной работы.

В результате среди учеников сформировалось «общественное мнение», представленное в табл. 4.

Таким образом, **большинство ребят восприняли новую систему оценивания положительно.**

В качестве **положительных моментов** ученики чаще всего обращают внимание на возможность исправить результаты, на то, что «можно себя оценить» и что «достаточно получить 4 балла – это уже 5» (имеется в виду измененная 6-балльная шкала). Кроме того, встречались и такие высказывания: «Мне стало легче учиться»; «Чувствую, что учитель меня уважает»; «Мне нравится, как происходит выставление оценок»; «Понимаю, что мне нужно обратить еще раз внимание на эту тему» и т.д. В средней школе, помимо этого, ученики говорят, что с этой системой «хочется работать активнее»; «Ясно, на что я способен»; «Видно, какие умения отрабатываются».

В целом общая тенденция положительная, однако были и **негативные высказывания**: трудно оценить свой ответ; непонятно, когда программный

Таблица 3

Данные, полученные в результате промежуточного анкетирования участников эксперимента в начальной и средней школе

Вопросы	Ответы учеников (в процентном соотношении)					
	Мне легко	Мне трудно	Мне интересно	Мне не интересно	Мне хочется продолжать	Мне не хочется продолжать
1. Когда учитель предлагает самостоятельно оценить свой ответ...	67	33	91	9	86	14
2. Когда ваша оценка определяется по уровням успешности...	66	34	86	13	80	19
3. Когда отметка ставится по желанию, но надо обязательно справиться с каждым заданием проверочной работы...	63	36	76	24	78	22
4. Когда отметки выставляют в таблицу требований...	86	14	91	9	82	18
5. Когда в конце четверти высчитывается итоговая отметка...	79	21	89	11	83	17
Среднее	72,2	27,6	86,6	13,2	81,8	18

Таблица 4

Положительные высказывания	Отрицательные высказывания
Мне стало более понятно, как определяются оценки и ставятся отметки: 79,9%	Я предпочитаю не задумываться над тем, как определяются оценки, – это дело учителя: 20,1%
Я могу определить, какое задание мне по силам, а какое – еще нет: 66,4%	Я предпочитаю, чтобы учитель сам выбирал мне задание по силам: 33,6%
В целом новые правила определения оценок и отметок мне нравятся: 89,9%	В целом новые правила определения оценок и отметок мне не нравятся: 10,1%

уровень становится необходимым; непонятны уровни успешности; выставление отметки – дело учителя; трудно высчитать итоговую отметку; есть дети, агрессивно оценивающие работы других и завышающие оценки себе; несправедливо, что для улучшения результатов существуют временные рамки.

В табл. 5 представлено мнение родителей по поводу новой системы оценивания.

Полученные данные говорят о том, что родители в основном проявляют заинтересованность в новой системе оценивания, успели к ней привыкнуть

и большинство хотели бы придерживаться ее и дальше. **В целом отношение к экспериментальной модели положительное.**

В качестве **положительных моментов** многие родители указывают то, что ребенок самостоятельно может оценить свои ответы; есть возможность пересдать материал; стал виден детальный подход к оценке знаний; можно проработать свои ошибки, а значит, лучше понять материал; дети благодаря этой системе стали чаще читать дополнительные материалы к уроку; учитель считается с мнением детей. Многие родители отметили

Таблица 5

Данные, полученные в результате анкетирования участников эксперимента в начальной и средней школе

Вопросы	Ответы родителей (в процентном соотношении)					
	Вам легко	Вам трудно	Вам интересно	Вам не интересно	Вам хочется продолжать	Вам не хочется продолжать
1. Когда учитель предлагает самостоятельно оценить свой ответ...	72	24	92	5	80	13
2. Когда ваша оценка определяется по уровням успешности...	67	29	83	13	73	20
3. Когда отметка ставится по желанию, но надо обязательно справиться с каждым заданием проверочной работы...	59	35	81	15	75	19
4. Когда отметки выставляют в таблицу требований...	78	19	85	9	80	13
5. Когда в конце четверти высчитывается итоговая отметка...	74	23	83	11	76	15
Среднее	70	26	84,8	10,6	76,8	16

влияние данной модели на развитие личностных качеств своего ребенка: новые правила оценивания снижают стрессовость ситуации, стимулируют к саморазвитию; учитываются личные особенности детей; ребенок стал делиться впечатлениями об уроках; исчез страх перед плохой оценкой, ребенок стал более раскован; более точное представление об уровнях знаний стимулирует внимательность и находчивость, повышает самооценку ребенка.

Однако были и **негативные высказывания**. В основном родители жалуются на то, что детям очень тяжело оценивать себя; оценка по желанию – расхолаживает, так как не все в жизни можно исправить; в дневниках редко появляются стандартные отметки; такой подход должен осуществляться в более старшем возрасте; очень надуманные правила. Кроме того, многим родителям остались непонятны некоторые детали новой модели оценивания. Например, не вполне ясно, как различить уровни успешности; трудно понять, что за обычную работу отметка ставится по желанию, а за проверочную оцениваются все; не ясно, зачем нужна двойная система оценивания (журнал, дневник); хорошо бы упростить ведение дневника и т.д.

А теперь узнаем, **что думают о новой системе оценивания учителя** (см. табл. 6).

Новую систему контроля и оценивания большинство учителей в целом приняли и считают, что после небольшой доработки ее необходимо внедрять в массовую школу.

В качестве **положительных моментов** учителя указывают на то, что всегда имеется возможность улучшить полученные результаты; дети стали больше читать дополнительной литературы; таблицы требований позволяют видеть всем (ученикам, родителям, учителю), что хорошо усвоено, а что – плохо; получается более четкая картина усвоения знаний – можно лучше спланировать свою работу; дети стали лучше усваивать материал; нравятся, что прописаны четкие ал-

горитмы оценивания; нравится работать с дневником и т.д. Очень многие учителя видят в новой системе оценивания возможности для личностного развития учащихся. «Школьная отметка – больше не средство давления на ученика, а обратная связь с ним, средство формирования самооценки школьника»; новая модель создает ситуацию успеха, бережет здоровье детей, снижает стрессовые факторы, повышает мотивацию к учению, способствует индивидуализации обучения; система справедлива ко всем ученикам; дети больше радуются своим достижениям, чем отметкам.

Среди **негативных сторон** учителя в основном называют следующие: детям трудно оценить свой уровень учебных навыков; сильно возрастает нагрузка на учителя, так как модель очень трудоемка; двойная документация осложняет процесс оценивания; выставление оценок по желанию дезорганизует учеников; не ясно, когда программный уровень становится необходимым (нет ничего плохого в том, что ребенок помнит давно пройденную тему, а в таблицах за нее ставится более низкий балл, чем за новую); если ребенок постоянно отказывается от оценки за устный ответ, мы можем прийти к снижению качества устной речи; много трудностей связано с заполнением таблиц, с определением уровней успешности; задания самостоятельных и контрольных работ разграничены по уровням трудности только в тетрадях для самостоятельных работ и т.д.

На основании первичных данных (за 1-е полугодие 2004/2005 уч. года) можно сделать **предварительный общий вывод**: переход на новые правила оценивания принципиально меняет субъективное отношение учеников, учителей и родителей к проблеме оценивания, и меняет его в положительную сторону!

Конкретные выводы таковы:

1. Судя по анкетным данным, использование уровней успешности делает механизм определения оценки

**Данные, полученные в результате анкетирования участников эксперимента
в начальной и средней школе**

Вопросы	Ответы учителей (в процентном соотношении)			
	Это не вызывает у Вас затруднений, хочется работать так всегда	Это Вам категорически неудобно	В целом этот элемент надо сохранить при условии его корректировки	Особые трудности (что хотелось бы изменить в определенном элементе)
1. Когда Вы предлагаете ученику самостоятельно оценить свой ответ...	86	0	14	Дети в начальной школе не умеют аргументировать свою самооценку, и это отнимает много времени
2. Когда Вы с учеником определяете оценку по уровням успешности...	43	0	50	Нехватка диагностического инструментария. Трудно найти границы отличий уровней успешности друг от друга (только учебник истории дает четкое представление, а другие?)
3. Когда отметка на текущих уроках ставится по желанию, но за каждое задание проверочной работы ставится отметка, которую можно пересдать...	71	7	21	
4. Когда Вы выставляете отметки в таблицу требований...	64	7	29	Выставление отметок в таблицу требований – кропотливая работа, не хватает времени. Необходимо изменить саму форму таблицы. Экспериментальная работа должна вестись максимум по двум предметам, не больше;
5. Когда в конце четверти высчитывается итоговая отметка...	50	14	29	Не хватает времени на подсчет
Среднее	62,8	5,6	28,6	

более понятным большинству учеников и родителей.

2. Учителя отмечают, что, используя предложенную модель, они получают объективную информацию о качестве обучения.

3. Участники эксперимента воспринимают новую систему кон-

троля и оценивания (в целом и по элементам) в основном положительно, хотя и находят в ней негативные стороны; выражают интерес к продолжению данной работы, вносят свои предложения по оптимизации и усовершенствованию предложенной системы.

Таблица 7

Трудности, обозначаемые учителями (не всеми и не всегда)	Способы преодоления трудностей (варианты, а не готовые методики)
Не успеваем выставлять отметки в таблицу требований во время урока	Это специфический навык, и им можно овладеть только путем постоянных тренировок. Преодолеть это затруднение можно так: первоначально выставлять в таблицу только отметки за письменные работы; выдавать ученикам сразу после ответа одноразовые карточки, на которых они сами записывают свою отметку и умение, в конце урока карточки сдаются и учитель в спокойной обстановке переносит отметки в таблицу. Есть также предложение в начале экспериментальной работы ограничиться двумя предметами, чтобы было время наработать навык «общения» с таблицей требований
Задания в проверочных работах не развешены по уровням. Самим это делать очень долго и сложно	Авторам следует доработать задания проверочных работ, введя признаки уровней успешности
Трудно найти границы между уровнями в текущих заданиях	Необходимо уточнить формулировки признаков уровней (это уже сделано в настоящей публикации), а также провести более масштабные практикумы для учителей с целью отработки этого педагогического умения на материале разных предметов
Ученикам начальной школы трудно аргументировать свою самооценку – на это тратится много времени	Это объективная трудность. Для выражения этого умения необходимо выделять время за счет содержания урока. Зато потом это компенсируется более сознательным и мотивированным отношением учеников к учебе
У части родителей (меньшей) возникает сомнение относительно пересдачи проверочных работ – не лучше ли учить все делать с первого раза? В одной из анкет есть запись: «Не все в жизни можно исправить, и, как правило, во взрослой жизни требуется выполнять работу качественно и в срок»	С последним замечанием нельзя не согласиться. Однако, во-первых, во взрослой жизни результатом деятельности является продукт, а в учебе – умения и знания, которыми овладел ученик; во-вторых, в новых правилах существует «крайний срок» – до выставления итоговых отметок. Вообще новые правила требуют изменения философии восприятия школьного контроля. Два встречных вопроса к высказанному сомнению: «Мы, взрослые люди, всегда все хорошо делаем с первого раза?» и «Что лучше – зафиксировать неудачу или дать возможность сделать то, что необходимо?»
Много времени тратится на вычисление итоговой отметки	Это плата за объективность и прозрачность такой отметки. Основной способ облегчить труд учителя – введение электронной системы автоматического подсчета. Сегодня это фантастика для большинства учителей, но есть надежда на научно-технический прогресс

Трудности, обозначаемые учителями (не всеми и не всегда)	Способы преодоления трудностей (варианты, а не готовые методики)
Ведется двойная документация – в официальный журнал приходится выставлять 5-балльные отметки. Это и дополнительная нагрузка, и помеха, не позволяющая перестроить внимание учеников на новую шкалу	Сделать законным правило, позволяющее выставлять в официальный журнал только итоговую 5-балльную отметку (за четверть, а лучше за год). Текущие отметки должны быть выставлены только в баллах успешности в рабочем журнале – таблице требований. Собственно, это решение по закону об образовании целиком в ведении школы (ее педагогического совета), однако нужно создать условия, чтобы руководители и проверяющие не игнорировали эту законную норму

4. Учителя заявляют о трудоемкости модели и необходимости ее доработки (что было вполне ожидаемо). В то же время уже в предложениях и практике учителей-экспериментаторов обозначены способы преодоления возникающих трудностей (см. табл. 7).

Надо учитывать, что приведенные нами данные – это пока промежуточные результаты. После получения данных первого этапа эксперимента (в конце 2004/2005 уч. года) мы сможем уже непосредственно приступить к переоформлению экспериментальной модели контроля и оценивания в новую технологию оценивания учебных успехов. В 2005/2006 и 2006/2007 уч. годах наши действия будут осуществляться на двух основных направлениях: 1) создание технологического пакета материалов и 2) отработка внедрения новой технологии.

Технологический пакет материалов может быть представлен следующим образом.

Первый блок материалов:

- Уточненные правила определения оценок и отметок.
- Проверочные работы (по всем предметам и классам), в которые будут внесены показатели, позволяющие отследить освоение разных программных умений на трех уровнях успешности.
- Таблицы требований (по всем предметам и классам), максимально упрощенные для их практического использования.

- Подготовка специальных изданий: «Дневник школьника – 2100» (для соответствующего класса) и «Рабочий журнал учителя – 2100», в которых будут опубликованы таблицы требований и все необходимые материалы для использования технологии оценивания учебных успехов.

- Создание электронных средств поддержки учителя. Такими средствами должны стать:

- электронная обработка печатных проверочных работ;
- электронный рабочий журнал учителя, в котором таблицы требований будут автоматически подсчитывать итоговые результаты;
- перевод многих проверочных работ в электронную форму с автоматическим подсчетом результатов.

Многие из этих предложений сегодня могут показаться фантастикой, учитывая недоступность персонального компьютера большинству учителей. Однако хочется напомнить, что еще 5–6 лет назад сотовый телефон считался признаком принадлежности к финансовой элите общества, сейчас же это атрибут среднего россиянина.

Работа над первым блоком материалов целиком ложится на авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100».

Второй блок материалов технологического пакета включает в себя подготовку брошюры «Внедрение новой технологии оценивания». Мы надеемся, что эта часть работы станет сов-

местным проектом авторов и учителей-экспериментаторов, которые станут полноправными соавторами данной брошюры и связанных с ней материалов. Предполагается, что в этой брошюре будет описана методика второго направления действий по оформлению новой технологии – система внедрения технологии оценивания учебных успехов в Образовательной системе «Школа 2100» в практику работы школ.

Эта система будет предложена школам, которые захотят подключиться к эксперименту на втором и третьем этапах. В то же время прежде всего логично было бы распространить новую технологию внутри школ, которые уже участвуют в первом этапе эксперимента. Это означает, что с согласия администрации и педагогического коллектива школы принимается программа постепенного перевода контроля и оценивания во всех классах и на всех предметах на новые правила. Основа этой программы и должна быть описана в упомянутой брошюре.

На сегодняшний момент **общая схема внедрения технологии** видится такой:

1-й класс. Идеально, если освоение новой технологии начнется в условиях безотметочного обучения. Главное, чтобы ученики научились оценивать свои успешные действия и, возможно, научились разделять их по основным программным умениям и называть эти умения в доступных формулировках. Сами умения могут фиксироваться в таблице требований по системе «зачет» или «отсутствие зачета».

2-й класс. В дополнение к правилам, действовавшим в 1-м классе, ученикам нужно научиться оценивать свое решение учебной задачи, состоящей из нескольких действий, находить и исправлять простейшие ошибки, определять успешность выполнения задания в диалоге с учителем. Лучше, если оценка в таблице требований, так же, как в 1-м классе, не будет дифференцироваться.

3-й класс. Главным достижением этого года должно стать умение учеников в диалоге с учителем вырабатывать критерии оценки (по трем уровням успешности) и определять степень успешности выполнения своей работы и работы всех, исходя из имеющихся критериев. Соответственно в таблице требований может ставиться отметка за умения, уже дифференцированная по баллам успешности.

4-й класс. На этом этапе ученик привыкает использовать все оценочные умения в комплексе: самооценка в диалоге, разделение задач по программным требованиям, оценка по уровням успешности, планирование своей деятельности по подготовке и (если требуется) передаче заданий проверочных работ, самостоятельное вычисление своей итоговой отметки по баллам успешности

5-й класс. Перенесение всех оценочных умений в новую ситуацию – на новые предметы и в совместную работу с новыми учителями-предметниками основной школы.

Мы еще не прошли до конца сложный путь к новой технологии оценивания. Однако теперь, когда сделаны первые шаги, мы убеждены: справиться с проблемой контроля и оценивания можно, особенно совместными усилиями.

Большое спасибо участникам эксперимента и удачи всем!

Дмитрий Даимович Данилов – канд. ист. наук, автор учебников, координатор исторического направления в Образовательной системе «Школа 2100»;

Елена Александровна Якунина – психолог, ГОУ СОШ № 996, г. Москва.

Проблемный диалог: вчера, сегодня, завтра

Е.Л. Мельникова

О проблемном диалоге мы говорим давно. Но что мы о нем знаем?

Проблемный диалог – технология Образовательной системы «Школа 2100». Она используется на уроках изучения нового материала и позволяет заменить традиционное объяснение учителя «открытием» знаний. Технология проблемного диалога универсальна, т.е. применима на любом предмете и любой ступени.

Между тем наверняка есть в проблемном диалоге нечто такое, чего мы еще не знаем.

Дело в том, что на занятиях мы всегда подходим к проблемному диалогу утилитарно, с самых прагматических позиций: как применить эту технологию в своем педагогическом хозяйстве. Однако мы почти не говорим о проблемном диалоге как научной проблеме, которая имеет поучительное прошлое, интересное настоящее и, надеюсь, светлое будущее. Постараемся восполнить этот пробел.

Вчера

Французский физиолог Клод Бернар как-то заметил: «Искусство – это "я"; наука – это "мы"». Технология проблемного диалога не выросла на пустом месте, она имеет мощные корни, о которых сейчас и пойдет речь.

Жили-были две науки: психология и педагогика. Обе занимались процессом обучения, но по-разному. Психологию всегда больше интересовал ребенок, т.е. учебная деятельность, а педагогика сильнее тяготела к учителю, т.е. к методике обучения.

Психология трудами многих выдающихся ученых (А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др.) неоспоримо доказала, что ученик на уроке должен ставить

и решать проблемы, причем непременно в диалоге с учителем. Иными словами, психология одновременно утверждала принципы проблемности и диалогичности учебной деятельности. Но она не ставила перед собой задачу разработать соответствующую технологию. Это было доверено педагогике, где за дело взялись сразу два направления: проблемное обучение и учебный диалог.

Теоретики проблемного обучения активно разрабатывали принцип проблемности, но при этом не настаивали на необходимости диалога. Исследователи учебного диалога, наоборот, утверждали принцип диалогичности, игнорируя (и даже отвергая!) проблемность. Иначе говоря, педагогика разрабатывала принципы по отдельности, параллельно. И поэтому выстроить целостную технологию обучения не удалось, хотя многие ее составляющие были подробно описаны (особенно в трудах М.И. Махмутова).

Достижение Образовательной системы «Школа 2100» заключается в том, что она синтезировала все лучшее, что наработала отечественная наука, – и теоретические принципы психологии, и практические находки педагогики. Таким образом, технология проблемного диалога стоит на трех китах: психологии мышления и творчества, проблемном обучении и учебном диалоге.

Сегодня

Мы увидели, что технология проблемного диалога возникла на стыке разных направлений. Где же ее место в системе научного знания – в педагогике или психологии? Чтобы ответить на этот вопрос, придется разобраться, какие научные категории характеризует данная технология.

Проблемный диалог раскрывает ту часть деятельности учителя, которая всегда называлась «методы обучения». Правда, в традиционной дидактике они описывались абстрактно, а в нашей Образовательной системе – конкретно. Вот, например, как изучается на занятиях самый сложный, но самый красивый метод постановки проблемы.

Сначала рассматриваем шесть приемов создания проблемных ситуаций и для каждой составляем дословный текст побуждающего диалога. Потом учимся правильно реагировать в тех случаях, когда дети поставят не ту проблему или проблемная ситуация вообще не сработает. Обязательно выясняем, какие проблемные ситуации являются главными (типичными) для уроков русского языка, математики, естествознания. Впрочем, и это еще не все...

Таким образом, технология проблемного диалога представляет собой детальное описание методов обучения, которое мы в обязательном порядке изучаем и на ознакомительных, и на углубленных курсах.

Однако реальный урок – это не только методы, но еще и содержание, формы, средства. Связан ли проблемный диалог с остальными сторонами учебного процесса? Давайте бегло пройдемся по основным дидактическим категориям.

Содержание. Общеизвестно, что оно имеет две диалектические характеристики: качество и количество. По качеству принято различать четыре основных типа знания: факты, правила, понятия, закономерности. И вот что обнаружилось. Поставить проблему можно всегда, а методы поиска решения жестко связаны с типом знания: факты сообщаются в готовом виде; правила и закономерности прекрасно открываются побуждающим диалогом; под существенный признак понятий обычно подводят.

Количество содержания тоже варьируется. Бывают уроки, на которых вводится одно новое знание. А бывают уроки, где тема раскрывается несколькими пунктами плана, каждый из которых представляет собой отдельное знание. Понятно, что методы обучения на уроках с одной и с несколькими проблемами будут существенно различаться.

Формы обучения. А.А. Леонтьев, один из создателей нашей концепции, подчеркивал, что развивающим системам чужд фронтальный под-

ход. Мы задумались о месте групповой работы на уроке введения нового материала, и оказалось, что побуждающий диалог дает для нее гораздо больше возможностей, чем подводящий.

Средства обучения. Уж сколько раз твердили миру о пользе опорных сигналов! Но именно нам удалось описать, какие бывают опорные сигналы, кто и в какой момент урока их создает и даже на какой части доски их лучше располагать.

Таким образом, технология проблемного диалога рассматривает не только методы обучения, но также их взаимосвязь с содержанием, формами и средствами. Правда, эти вопросы изучаются только на углубленных курсах, ибо это уже область «высшей математики».

Завтра

Бернард Шоу как-то пошутил: «Наука не в состоянии решить ни одного вопроса, не поставив при этом десятка новых». Технология проблемного диалога – не исключение. Поэтому будет уместно сказать несколько слов о том, над чем сейчас идет работа.

Чем все школьные предметы похожи? В каждом есть знания, которые можно открывать. Поэтому технология проблемного диалога универсальна, т.е. применима на любом предмете.

А чем предметы отличаются? Качеством и количеством нового знания. Уроки русского языка и математики – это чаще уроки с одной проблемой, на которых изучаются правила или понятия. Уроки истории, биологии, географии – это преимущественно уроки с несколькими проблемами и обилием фактического материала. Все это наводит на мысль о том, что **существует предметная специфика проблемного диалога.**

Сейчас нарабатываются типичные для каждого предмета схемы введения нового знания, своеобразные шаблоны подачи нового материала. Например, все содержание русского языка укладывается в 5–6 схем: схема изучения правил, схема изучения простых понятий, сложных понятий и др.

Иными словами, типичные схемы ярко высвечивают связь содержания и методов: если учитель осознает, какой сегодня предстоит ввести новый материал, он сразу же понимает, как лучше его дать.

Осмысление предметной специфики проблемного диалога – задача для всего авторского коллектива, причем не на один год. Но в конечном итоге эта работа позволит повысить качество методических рекомендаций, а также курсовой подготовки учителей.

И последнее. Историк Василий Ключевский писал, что в жизни ученого главные биографические факты – кни-

ги, важнейшие события – мысли. Книжки и мысли не умирают вместе с ученым, они остаются нам в наследство. Моя статья – дань уважения А.А. Леонтьеву и всем тем выдающимся ученым, чьи идеи сегодня развивает Образовательная система «Школа 2100».

Елена Леонидовна Мельникова – канд. психол. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ПРО, г. Москва.

Методическое обеспечение решения проблемы непрерывности и преемственности общего образования

Н.П. Мурзина

Проблема непрерывности и преемственности обучения на начальной и основной ступенях общего образования не нова. Но, несмотря на многочисленные исследования путей ее решения, она до сих пор остается актуальной. Об этом свидетельствуют статистические данные об освоении УМК «Школа

2100» общеобразовательными учреждениями (ОУ) г. Омска (см. табл. 1).

Данные показывают, что количество школьников, обучающихся по УМК в основной школе, в шесть раз меньше, чем в начальной.

Чем можно объяснить этот факт?

Чтобы ответить на этот вопрос, выясним, что означает непрерывность и преемственность. **Непрерывное образование** предполагает наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих и обеспечивающих продвижение на каждом временном отрезке. **Преемственность** – непрерывность на границах различных этапов обучения в рамках целостной системы образования (А.А. Леонтьев).

Приведенные формулировки показывают, что решение проблемы должно идти по двум направлениям: 1) в согласовании целей и содержания

Таблица 1

Уч. год	Всего ОУ	Всего классов	Кол-во учащихся	Количество классов и учащихся в них								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9
2003/2004	60	260	6327	73 (1796)	61 (1493)	54 (1280)	41 (986)	13 (326)	16 (396)	1 (27)	1 (23)	–
2004/2005	67	327	7987	90 (2239)	75 (1859)	64 (1554)	48 (1150)	17 (382)	15 (361)	16 (396)	1 (25)	1 (21)

общего образования на разных его ступенях; 2) в согласовании содержания и способов учебно-познавательной деятельности обучающихся на разных возрастных этапах.

Авторские коллективы УМК «Школа 2100» и «Школа 2000...» одними из первых показали, как можно на практике реализовать принцип преемственности через содержание образования. Общее понимание цели образования – образование через всю жизнь – помогло им выстроить внутрипредметные линии развития обучающихся с дошкольной ступени и до средней ступени общего образования. Первоначально авторы УМК делали акцент на реализацию принципа преемственности на уровне содержания учебного материала. Сегодня они понимают, что главным в решении этой проблемы является **единый подход к построению образовательного процесса, включая технологию оценивания качества образования. Это позволяет создать в школе единое образовательное пространство.**

Рассмотрим **опыт решения проблемы преемственности между начальной и основной ступенями обучения** на примере образовательных учреждений г. Омска.

Задачи освоения педагогического новшества показывают, что главные усилия педагогических коллективов должны быть направлены на формирование готовности учителя к использованию новых УМК и технологий, т.е., по сути, к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной деятельности характеризуется направленностью педагогов на освоение педагогических новшеств, совокупностью знаний и умений, необходимых для реализации идей УМК, а также способностью осознавать возникающие затруднения в профессиональной деятельности и стремлением преодолевать их через самообразование. В обобщенном виде модель готовности педагогов к инновационной деятельности включает мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивный и креативный компоненты. Их сформиро-

ванность свидетельствует об эффективности условий по созданию единого образовательного пространства. Остановимся на этом подробнее.

В городе на базе регионального отделения МОО «Школа 2100» были проведены курсы повышения квалификации для учителей начальной и основной школы по освоению УМК и технологий проблемно-диалогического обучения и деятельностного метода, в течение года на базе опытно-экспериментальной площадки школы № 54 работали творческие группы для учителей русского языка и литературы, истории, математики основной школы. Педагоги осваивали систему оценивания успешности обучения, проектировали уроки. Кроме того, проводились научно-методические семинары по изучению технологий.

Однако формирование внутренней готовности педагогов изменить свою деятельность – процесс достаточно сложный и продолжительный, а ведь именно от мотивации педагогов на освоение УМК зависит успешное формирование остальных компонентов готовности к инновационной деятельности. Особенно трудно преодолеть сложившиеся профессиональные стереотипы педагогам старшей школы. Поэтому основная работа по эффективному освоению УМК должна быть организована непосредственно в школе.

В гимназии № 84 учителя начальных классов четвертый год работают по УМК, и на протяжении всех этих лет педагогов мучает вопрос: что будет с их учениками дальше?

Первой попыткой привлечь внимание педагогов основного и среднего звена гимназии к освоению УМК стал **педагогический совет по теме «Реализация деятельностного подхода в обучении младших школьников по УМК "Школа 2100" и "Школа 2000..."».**

В первой, теоретической части педсовета была доказана необходимость рассмотрения проблемы через краткий анализ документов, регламентирующих деятельность ОУ. В качестве доказательств выступили современ-

ные требования к содержанию общего образования (Государственные образовательные стандарты), в которых подчеркивается его личностная ориентация и деятельностный характер. Возникают вопросы: каким должен быть образовательный процесс для того, чтобы сформировать такие виды деятельности, как учебная, познавательная, коммуникативная и творческая? Какой должна быть образовательная технология, деятельность учителя и ученика?

Прежде всего педагогам было предложено определить, **что они понимают под деятельностью**. В ходе обсуждения пришли к выводу, что это проявление личности, форма активности человека, направленная на преобразование мира и изменение самого себя. Анализ структуры деятельности (по А.Н. Леонтьеву) позволил выделить ее основные компоненты: мотив – цель – действие – операции.

В ходе обсуждения вопроса, каким является основной вид деятельности в школе, учителя определили: основным видом выступает учебная деятельность как специально организованная деятельность субъекта учения, направленная на усвоение содержания образования и изменение самого себя. Далее на основе базовой структуры деятельности были выделены структурные компоненты учебной деятельности: учебные мотивы – учебная задача – учебное действие. Основу учебных мотивов составляют учебно-познавательные интересы ученика; основу учебной задачи – ситуация или проблема, когда необходимо что-то решить, а средств и способностей не хватает; учебное действие – форма активности ученика, направленная на достижение цели, включая самоконтроль и самооценку действий.

Вполне закономерно возникает следующий вопрос: **как построить процесс обучения, чтобы сформировать компоненты учебной деятельности?** В ходе диалога пришли к пониманию, что образовательная технология должна быть построена на дея-

тельностью основе, а также на основе диалога и отношениях сотрудничества и сотворчества субъектов образовательного процесса.

Вторая часть педсовета, практическая, была посвящена **опыту освоения технологии деятельностного метода обучения**. Для этого каждому педагогу предстояло поработать с технологической картой урока «открытия» знания, которую он заполнял индивидуально по ходу знакомства с содержанием этапов урока. Педагогам предлагались фрагменты видеоуроков и другой демонстрационный материал (инструкционные карты для групповой работы, образцы алгоритмов, эталоны для самоконтроля и т.д.). Учителя, проводившие эти уроки, давали комментарии о деятельности учителя и учеников на уроке, вычленили трудности, с которыми они столкнулись в ходе освоения проблемно-диалогического и деятельностного методов обучения. По каждому этапу урока проводилось обобщение: выделялись задачи каждого этапа урока, содержание деятельности учителя и ученика. Итогом этой работы стала технологическая карта урока «открытия» знания (см. табл. 2).

Затем педагогам было предложено установить соответствие между структурой деятельности, учебной деятельностью и этапами технологии и ответить на вопрос: предполагает ли данная технология формирование учебной деятельности (с обоснованием своих предположений). В результате обсуждения возникла схема, отражающая взаимосвязь компонентов деятельности, учебной деятельности и этапов технологии (см. схему на с. 39).

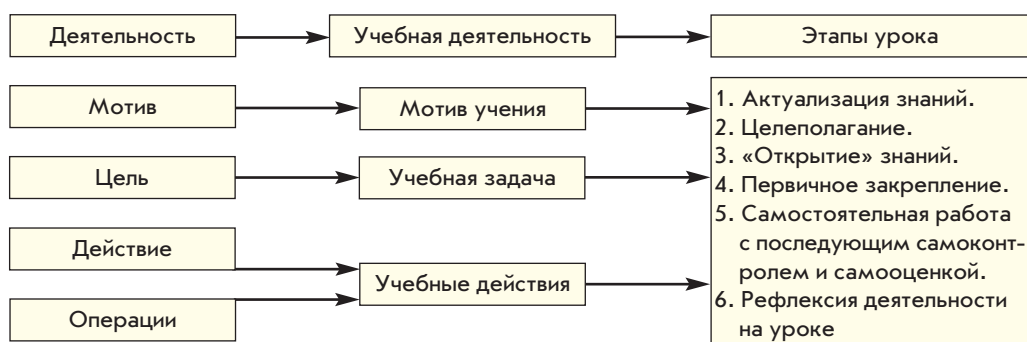
Кроме того, во второй части педсовета обсуждался вопрос о том, **что можно и нужно контролировать, изучать в деятельности учеников, работая по данной технологии**. Выступление учителя начальных классов Г.А. Рейс о направлениях педагогической диагностики учащихся (изучение уровня обученности по предмету, наблюдение за формированием компонентов учебной деятельности по мето-

Таблица 2

**Технология формирования компонентов учебной деятельности
(урок «открытия» знаний по математике)**

№ п/п	Этапы урока	Управляющая деятельность учителя	Самоуправляемая деятельность учащихся
1.	Актуализация знаний. Целеполагание	Мотивация к предстоящей деятельности (актуализация знаний, «открытых» ранее, включение проблемного вопроса)	Пробуждение интереса, потребности в знаниях, формирование ценностного отношения
		Создание готовности к предстоящей деятельности. Организация целеполагания. Формирование сознательного отношения к самостоятельному осуществлению деятельности	Осознание цели предстоящей деятельности
		Актуализация знаний, необходимых для «открытия»	Выполнение упражнений
2.	«Открытие» нового знания	Развитие умений планировать предстоящую деятельность. Предложение учащимся самим составить план	Самостоятельное составление плана предстоящей деятельности. Установление последовательности получения промежуточных результатов. Выбор средств, необходимых для «открытия» нового знания
		Предвидение результатов деятельности	Представление о результате предполагаемой деятельности
		Предложение учащимся самим проверить правильность полученных результатов. Коррекция деятельности учащихся. Предложение исправить ошибки	Контроль за промежуточными результатами действий. Осуществление самопроверки. Самостоятельная корректировка собственных действий. Самооценка полученных результатов
		Выявление практической и познавательной значимости	Указание на необходимость новых знаний
3.	Первичное закрепление	Предлагаются задания на «новое» знание и организуется репродуктивная деятельность за «ведущим» («сильный» ученик)	Проговаривание вслух алгоритма действий в ходе совместного выполнения типовых заданий
4.	Самоконтроль и самооценка	Создание ситуации успеха для каждого ученика. Индивидуальная работа по выявлению и устранению ошибок	Решение тренировочных заданий. Сравнение результатов с «эталонным» решением. Самооценка полученных результатов
5.	Решение задач на повторение	Создание ситуации выбора различных вариантов заданий для систематизации знаний	Самостоятельный выбор заданий с учетом трудностей и ошибок, допущенных ранее
6.	Рефлексия (итог урока)	Выявление достижения поставленной цели, затруднений учащихся	Выявление степени соответствия поставленной цели и результатов деятельности, определение цели последующей деятельности

Взаимосвязь компонентов деятельности и этапов урока



дике Г.В. Репкиной, использование электронного приложения УМК для контроля уровня знаний и умений по предметам) еще раз доказало взаимозависимость технологии обучения и компонентов учебной деятельности.

Заключительный этап педсовета проходил в форме дискуссии, в ходе которой обсуждалась возможность использования технологий проблемно-диалогического и деятельностного методов обучения на основной ступени обучения и другие вопросы учебно-методического обеспечения процесса освоения УМК.

В проекте решения педагогического совета было отмечено, что:

- использование технологий на диалоговой и деятельностной основе вошло в систему работы большинства педагогов начальной школы;
- поиск новых образовательных технологий стал потребностью части коллектива основной школы;
- заместители директора уделяют недостаточно внимания организации методического сопровождения освоения УМК учителями основной и средней ступеней обучения.

Педагогический совет рекомендовал:

- разработать программу методического сопровождения и учебно-методического обеспечения освоения УМК «Школа 2100» и «Школа 2000...» учителями основной и средней ступеней обучения;
- изучить опыт учителей начальной школы через посещение уро-

ков, консультации и совместное проектирование уроков «открытия» знания.

Таким образом, опыт учителей начальной школы, результаты их педагогической деятельности, а также проведение педагогического совета на диалоговой и деятельностной основах привели и руководителей, и учителей гимназии к осознанию необходимости реализации принципа преемственности в образовании школьников на основной ступени обучения в ходе освоения инновационного содержания образования.

Педагоги школы № 54 определили для себя другой путь решения проблемы: **создание единого образовательного пространства на уроках в начальной и основной школе** с помощью общих подходов к образовательной технологии на основе учебной коммуникации. Это было связано с тем обстоятельством, что многие педагоги не могут поставить учебную проблему, построить выход из нее, организовать диалог между учениками. Для разрешения затруднений педагогов были спланированы семинары, раскрывающие методы и средства реализации принципов концепций УМК. Педагогам предстояло в ходе обсуждения самим найти методическое обеспечение реализации технологий. Руководитель семинара предлагает тему дискуссии, по ходу которой ее участники встают в позиции понимающего, критика, организатора, используют речевые клише: «правильно ли я вас понял», «разре-

шите не согласиться», «у меня есть свои аргументы» и т.д. Продукт обсуждения фиксируется в виде схемы, рисунка, находит свое отражение в технологических картах урока, используется при проектировании урока.

Рассмотрим, как это происходило, на примере **семинара по теме «Что обеспечивает непрерывное образование школьников?»**.

Педагогам заранее было предложено проанализировать и обсудить некоторые важные вопросы и выполнить ряд заданий. Например: что является результатом педагогической деятельности? Назовите психические новообразования в личности и деятельности обучающихся на дошкольной, начальной и основной ступенях общего образования. Выделите основные линии развития ребенка на каждой ступени. Зафиксируйте данные характеристики в схеме, таблице (форма произвольная). Что является средством образования? Чем представлено содержание образования на уровне учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности? Проанализируйте содержание образования на этих уровнях по своему предмету в рамках дидактических систем «Школа 2100» и «Школа 2000...» на дошкольной, начальной и основной ступенях общего образования. Зафиксируйте предметные линии развития. Какие образовательные техноло-

гии вы используете в своей профессиональной деятельности? Какова их цель? Что контролируете и оцениваете в ходе образовательного процесса? Запишите направления педагогической диагностики качества образования обучающихся. Проанализируйте все, что записали, и определите, что вы понимаете под «непрерывностью образования». Чем она обоснована? Что понимаете под «преемственностью образования»? Какая существует связь между понятиями «непрерывность» и «преемственность»? Что будет обеспечивать реализацию этих принципов на уроке в деятельности учителя и в деятельности ученика? Какие методы и приемы по реализации этих принципов знаете? Что является показателями успешного применения этих принципов? Итак, назовите условия реализации принципов непрерывности и преемственности в образовательном процессе школы.

На совместном занятии члены микрогрупп обсуждают перечисленные вопросы. В ходе дискуссии возникает понимание теоретических оснований этих принципов, методов и приемов их реализации в образовательном процессе (см. схему 2).

Обсуждение помогает выделить характеристики по каждому основанию на институциональном уровне образования и в обобщенном виде представить их в таблице (см. табл. 3).

Схема 2

Теоретические основания непрерывности преемственности общего образования

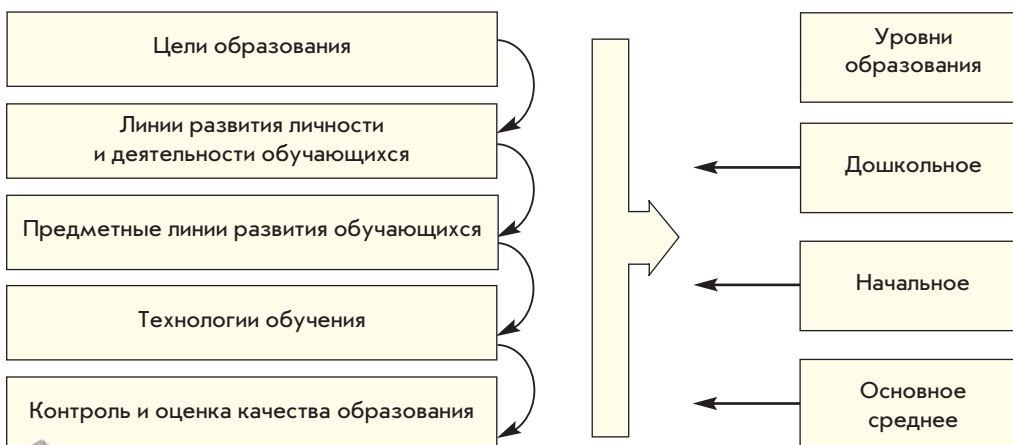


Таблица 3

Теоретические основания непрерывности и преемственности общего образования

Теоретические основания принципов	Институциональные уровни общего образования		
	Дошкольное	Начальное	Основное среднее
Цели	Готовность к обучению в школе:	Готовность к обучению в среднем звене:	Готовность к дальнейшему развитию, функциональная грамотность:
Линии развития личности и деятельности учащихся и воспитанников	<ul style="list-style-type: none"> – мотивационная готовность; – формирование произвольного поведения; – овладение средствами и этапами познавательной деятельности; – переход от эгоцентричности к децентрации; – освоение культурных и социальных ценностей, элементарных норм общения 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование учебно-познавательных интересов; – формирование учебно-познавательной деятельности; – формирование адекватной самооценки, рефлексии деятельности; – овладение учебным материалом; – формирование видов учебного сотрудничества: учитель–ученик, ученик–ученик; – закрепление и развитие культурных и социальных ценностей, социально-психологическая ориентация в окружающей действительности 	<ul style="list-style-type: none"> – мотивация и мотивационная готовность к различным видам деятельности; – рефлексивность; – систематизация знаний как характеристика эволюции образа мира; – развитие ориентировочной основы действий – функциональная грамотность; – развитие средств и приемов деятельности; – профессиональная и профильная ориентация; – переход от освоения внешних поведенческих форм к поиску смысла жизни
Предметные линии развития	Внутрипредметные и межпредметные связи		
Технологии обучения	Технология организации учебно-познавательной деятельности дошкольников на основе проблемно-диалогического обучения	Технологии проблемно-диалогического обучения и деятельностного метода обучения, групповой работы	Технологии проблемно-диалогического и деятельностного методов обучения, групповой работы, проектный метод обучения
Контроль и оценка	Диагностика мотивационной готовности, произвольности, компонентов учебно-познавательной деятельности, коммуникативности	Диагностика мотивации учения, компонентов учебной деятельности, знаний и умений по основным предметам, способность осуществлять перенос знаний в нестандартной ситуации; уровень освоения видов учебного сотрудничества; ценностные ориентации в окружающем мире	Диагностика учебной мотивации и мотивационной готовности, рефлексивные умения, системность знаний, развитие средств и приемов учебной деятельности, профильной ориентации, способности к саморазвитию и самообразованию, ценностные отношения к окружающему миру

Кроме того, при составлении технологической карты темы или раздела разрабатывается алгоритм действий педагога с учетом этих принципов:

1) диагностика личности и деятельности ученика;

2) анализ программ и УМК и установление логических связей между знаниями (выделить предметными линиями развития);

3) определение границ минимума и максимума в содержании учебного материала;

4) установление соответствия между уровнем содержания УМК и уровнем учебных возможностей учеников;

5) определение структуры урока в соответствии с последовательностью деятельности шагов учеников на уроке;

6) выбор методов и приемов реализации принципа непрерывности образования: использование базовых знаний; установление логических связей с другими знаниями; использование значимых методов и приемов учебной деятельности в контексте новых знаний; интегрирование; обобщающий прием, позволяющий рассматривать объект изучения с разных позиций, и др.

Совместное обсуждение проблемы непрерывности и преемственности общего образования приводит к пониманию педагогами своих затруднений в педагогической деятельности и помогает увидеть пути их разрешения.

Таким образом, мы рассмотрели две формы методического обеспечения реализации принципов непрерывности и преемственности между начальной и основной ступенями обучения: педагогический совет и семинар-тренинг. Нами, кроме того, наработан опыт проведения мастер-класса, консилиума по решению проблемы непрерывного образования. Но об этом мы расскажем в следующий раз.

Наталья Павловна Мурзина – канд. пед. наук, преподаватель Омского государственного педагогического университета, региональный представитель МОО «Школа 2100».

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса: дань моде или осознанная необходимость?

Н.П. Лантева

Педагогическая практика – огромное поле, в центре которого находится ученик в совокупности условий образовательной среды, личностного потенциала, воздействия на него педагогов, родителей, сверстников, в понимании необходимости высокого уровня качества «вращенной» личности как результата совместной педагогической деятельности.

Пути достижения оптимальных результатов этой деятельности различны: от вариативных программ и интерактивных технологий обучения до новых типов школ и подходов к системе общего образования. Но какие бы пути мы ни выбирали, главным и, подчеркнем, обязательным, на наш взгляд, остается **психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса на основе программно-целевого управления всей педагогической деятельностью.**

Анализ литературы, собственный опыт убеждает нас в том, что процесс накопления нашими учениками социального опыта может происходить стихийно, а может быть целенаправленным, систематическим, педагогически обеспеченным. В этом случае он будет включать в себя следующие элементы:

- позицию участников образовательного процесса;
- управление и стимулирование педагогической деятельности;
- научно-методическое сопровождение;
- образовательно-воспитательную среду;
- потенциал содержания школьного (в нашем случае – лицейского) образо-

вания, развития и целостного формирования личности.

Термин «психолого-педагогическое сопровождение», с нашей точки зрения, не получил широкого распространения в современной науке. Анализ научной и справочной литературы позволяет определить его как «принятие, снабжение, предоставление, ограждение, охранение (чего-либо), а также совокупность средств, методов и мероприятий, направленных на что-либо»*.

Накопленный к началу 90-х годов исследовательский материал позволяет говорить о том, что психолого-педагогическое сопровождение может рассматриваться как специфический вид профессиональной деятельности, важнейшими составляющими которой являются две группы целей: непосредственные и опосредованные. Первые ориентированы на создание условий для формирования определенного опыта, повышения потенциала формирующего воздействия на личность ученика, его способности к позитивной социализации. Вторые предполагают восстановление, поддержание, стимулирование того, что формируется медленно в жизненном опыте человека.

Исходя из всего вышесказанного, мы рассматриваем организацию управления лицеем как совокупность ресурсов: внешних (финансовый, личностный, материальный и социальный капитал) и внутренних (лично ориентированное и дифференцированное обучение и воспитание, универсальность лицейского образования; гуманитарная направленность образования, эвристичность образовательной среды); условий (наличие культуроформирующего пространства; поэтапное включение родителей и семьи в жизнедеятельность лицея и в жизнь ребенка; планирование жизнедеятельности лицея как целевая функция управления).

Кроме того, организация управления лицеем предполагает наличие следующих компонентов:

а) образовательная среда, обогащенная многообразием видов деятельности, их преемственностью и возможностью для самореализации личности;

б) взаимодействие участников образовательного процесса на основе диалогичности общения, рефлексивной деятельности, партнерских отношений.

Психолого-педагогическое сопровождение организации деятельности в нашем лицее осуществляется в трех основных направлениях:

- проблемно ориентированный анализ;
- система подготовки педагогов;
- успешность накопления лицеистами социального опыта.

Высокий уровень преподавания, заинтересованность педагогов в ребенке, нацеленность образовательного учреждения на подготовку учащихся к жизни, универсальность содержания образования, которая базируется на изучении языков как всеобщем ключе познания, как пути в древнюю и современную культуру, способствует погружению лицеистов в опыт, накопленный многими поколениями, и позволяет им на этой основе формировать свой личный.

Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса и всей педагогической деятельности в нашем лицее – не дань моде, а важная необходимость, реализовывать которую требует концепция развития нашего образовательного учреждения. В ее основе – формирование организационной культуры лицея, способной помочь каждому участнику образовательного процесса стать субъектом образовательной карьеры, усвоить нравственные ценности и образцы культурной деятельности.

Образовательный процесс в нашем лицее имеет ряд отличий:

- реализация образовательных программ нового поколения – УМК «Школа 2100», «Школа 2000...» с 1-го по 8-й класс;

* Протасова И.В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях гимназии. – Кострома, 2001.

– раннее изучение иностранных языков;

– с 5-го класса – изучение не менее двух иностранных языков;

– расширенное и углубленное изучение математики, физики, химии, биологии с 8-го класса;

– введение спецкурсов (риторика, этикет, МХК, основы и ценности права и др.);

– предпрофильная подготовка в 9-х классах с включением в учебный план элективных курсов;

– функционирование профильных классов (10–11-х) по отдельному учебному плану;

– дополнительное образование и многое другое, что ставит администрацию и педагогический коллектив перед необходимостью искать новые подходы к управлению лицеем и создавать оптимальные условия для его эффективного функционирования и развития.

В модели программно-целевого управления лицеем определились следующие узловые аспекты:

– принципы, на которых строится управление (целесообразности, мотивации, стимулирования, сотрудничества, диалога, открытости);

– функции управленческой деятельности (диагностическая, аналитическая, прогностическая, руководящая, контролирующая);

– основные направления и содержание деятельности;

– прогнозируемость результата;

– создание условий эффективного управления (нормативно-правовых, мотивационно-стимулирующих, содержательно-целевых, деятельностно-технологических, контрольно-регуляционных, материально-финансовых).

Данная модель обеспечивает взаимодействие всех участников образовательного процесса: лицеистов, педагогов лицея, преподавателей вузов, родителей, попечителей. Компонентами такого взаимодействия в процессе управления в лицее являются различные общественные и научно-методические объединения: детская организация

«Прометей», Совет старшекласс-

ников, педагогический и методический советы, творческие мастерские и лаборатории, методические объединения и кафедры по предметам, родительский и попечительский советы лицея.

Очевидно, что ориентация такой педагогической деятельности на конечный результат, на развитие личностного потенциала каждого участника образовательного процесса невозможна без четко скоординированной системы психолого-педагогического сопровождения.

Так, например, использование наблюдений, бесед, специальных тестов позволяет обнаружить коммуникативные способности, методика Голланда – определить склонность к лидерству, организаторские способности.

Специально разработанная программа «Толерантность» направлена на выявление черт толерантной личности учащихся и уровня коммуникативной толерантности педагогов, что, в свою очередь, помогает определить их профессиональные потребности в дальнейшей самореализации.

Проводимые в лицее «дни света» – своего рода диагностика эмоционального состояния учащихся и педагогов с целью последующей работы по созданию условий психологического комфорта для участников образовательного процесса, способ своевременно обнаруживать проблемы, возникающие в жизни лицея, и выбирать верные пути их решения.

Анализ получаемой в ходе психолого-педагогических исследований информации позволяет создать необходимый в управленческой деятельности банк данных, помогающий вовремя корректировать педагогическую деятельность и способствующий созданию оптимальных условий для развития личности учащихся и педагогов.

В результате исследований мы выявили те формы работы с педагогами, которые слабо влияют либо не влияют вовсе на рост профессионального мастерства. От одних пришлось отказаться, другие – наполнить новым содержанием.

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

№ п/п	Уровни системного развития профессиональной компетентности	1999–2000–2001 гг.	2002–2003–2004 гг.
		Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент
1.	Самообразование	12,9 % – 9 чел.	15,7% – 11 чел.
2.	Работа в МО, ВНИКах, цикловых комиссиях	100% – 70 чел.	100% – 70 чел.
3.	Стажировка	–	17,1% – 15 чел.
4.	Обобщение ППО и внедрение его в практику	47,1% – 33 чел.	74,3% – 52 чел.
5.	Повышение квалификации: Старооскольский ИУУ	по плану ИУУ	по плану ИУУ
6.	АПК и ПРО, г. Москва	–	14,3% – 10 чел.
7.	Педуниверситет им. Герцена, г. С.-Петербург,	1,4% – 1 чел.	2,8% – 2 чел.
8.	«Школа 2100», «Школа 2000...»	1,4% – 1 чел.	14,3% – 10 чел.
9.	Второе базовое образование	4,3% – 3 чел.	10% – 7 чел.
10.	Обобщение собственного опыта в публикациях	1,4% – 1 чел.	27,4% – 19 чел.
11.	Аспирантура	1,4% – 1 чел.	10% – 7 чел.
12.	Аттестация (высшая категория)	54,3% – 38 чел.	62,9% – 44 чел.

На основе системного анализа результатов педагогической диагностики были выявлены уровни качественных показателей потребностей педагогов в умениях разноаспектной педагогической деятельности, что позволило сформировать многоуровневую систему их профессионального роста. Эта работа проводилась в рамках целевой программы «Методический сервис» (см. табл. выше).

Работа по Образовательным программам «Школа 2100», «Школа 2000...» побудила педагогов пройти подготовку на курсах обзорного и углубленного профиля в Москве, что позволило пяти педагогам стать методистами этих образовательных программ, а лицей получил статус федеральной внедренческой площадки Министерства образования и РАПКиПРО по работе с учителями нового поколения. Широко практикуется стажировка педагогов в других образовательных учреждениях инновационного типа (Центр развития № 1679 г. Москвы и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в лицее:

- обеспечивает непрерывность всех видов образования – базового, профильного, дополнительного;
- учитывает психологические и возрастные факторы развития лично-

сти всех участников образовательного процесса;

- помогает выбору оптимальных форм, методов, средств управления, мотивирующих и стимулирующих деятельность всех участников образовательного процесса.

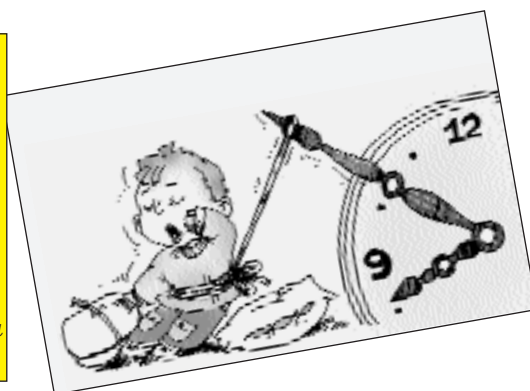
Реализация перечисленных условий потребовала создания локально-правовой системы лицея на основе государственных нормативных документов в области образования, регламентирования управленческой деятельности с учетом образовательных потребностей всех участников педагогического процесса; вовлечения в процесс управления обновлением образования всех педагогов, учащихся, их родителей, наделение регулятивно-корректировочными функциями профессиональных объединений педагогов лицея.

Образовательная система «Школа 2100» позволяет администрации и педагогам лицея создавать самые благоприятные условия для проявления и развития способностей каждого ребенка.

Надежда Петровна Лаптева – канд. пед. наук, почетный работник общего образования, директор общеобразовательного лицея № 3, г. Старый Оскол.

**Диагностика
развития и воспитания дошкольников
в Образовательной системе
«Школа 2100»**

М.В. Корепанова



Развитие и воспитание дошкольника – это целостный и непрерывный процесс, который нуждается в постоянном внимании педагогов и родителей. Понять, насколько успешно развивается ребенок, какие трудности испытывает на пути приобретения социального опыта, постижения собственного внутреннего мира, возможно при квалифицированном подходе к изучению достижений ребенка. В психологии и педагогике накоплен значительный опыт исследования механизмов психического и физического развития растущего человека. Важно не только подобрать интересный и занимательный материал для занятий с ребенком, но и сознать, готов ли ребенок к его восприятию, пониманию.

Поэтому важное место в образовательном процессе принадлежит диагностике, позволяющей взрослому понять, в верном ли направлении он осуществляет свою педагогическую миссию. Ценность диагностики заключается не в прямом получении конкретных результатов, констатирующих достижения или проблемы дошкольника. Ее главная функция – **выявление причин, затрудняющих продвижение ребенка на более высокий уровень развития**. На их устранение и должны быть направлены усилия педагогов. Результаты диагностики – это отправные точки индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка.

Основные психологические черты, появляющиеся в дошкольном возрасте, можно охарактеризовать как:

- возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения (Л.С. Выготский);
- возникновение первых этических инстанций (Л.С. Выготский);
- возникновение соподчинения мотивов (А.Н. Леонтьев);
- возникновение произвольного поведения (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец);
- возникновение личного сознания (Л.С. Выготский).

Базируясь на знании этих особенностей, мы предлагаем **комплекс диагностических методик, позволяющих исследовать уровень сформированности основных психологических характеристик у дошкольников разного возраста**. При этом мы следуем главному принципу, принятому в Образовательной системе «Школа 2100», – принципу минимакса. Это поможет, с одной стороны, избежать ошибок в трактовке результатов диагностики, а с другой – разработать четкую перспективу личностного и познавательного развития каждого ребенка.

В пособии* наряду с диагностикой исследования психических процессов, деятельности, коммуникативной компетентности представлены **методики изучения готовности детей к школьному обучению**.

Материал распределен по разделам: «Личность», «Познавательные

* Корепанова М.В., Харлампова Е.В. Диагностика развития и воспитания дошкольника в Образовательной системе «Школа 2100». – М.: Баласс, 2005.

процессы», «Общение», «Деятельность», «Для вас, родители».

Для создания у педагогов и родителей более полного представления о специфике и закономерностях протекания психических процессов, особенностей освоения ребенком предметного и социального мира каждый раздел предваряет материал теоретического плана. Затем подробно описываются диагностические процедуры, позволяющие понять, каковы исходные, стартовые возможности каждого ребенка, в какой поддержке со стороны взрослых он нуждается.

Последовательность, в которой выстроены разделы пособия, является не случайной. Важно понять, что становление и развитие личности дошкольника определяется уровнем его самосознания, которое на протяжении дошкольного детства претерпевает существенные изменения. Источниками построения образа «Я», который и составляет основу самосознания, у дошкольников выступают опыт индивидуальной деятельности и опыт общения с взрослыми и сверстниками.

Ядром самосознания являются самооценка и связанный с ней уровень притязаний. Под уровнем притязаний понимается степень трудности целей, которые человек ставит перед собой. Самооценка развивается в дошкольном возрасте по следующим направлениям: 1) возрастает число качеств личности и видов деятельности, которые оценивает ребенок; 2) самооценка от общей переходит к дифференцированной; 3) возникает оценка себя во времени, проявляющаяся в способности ставить перед собой цели на будущее (например: «Когда я научусь читать, то смогу сам прочитать книжки своей сестренке»). Главным достижением дошкольного возраста является четкая, уверенная, в целом эмоционально положительная самооценка, которая обеспечивает готовность ребенка к обучению в школе.

Перечень **диагностических методов по исследованию волевых проявлений дошкольников** позволяет получить достоверные данные о

том, каким образом ребенок способен сознательно управлять своим поведением и деятельностью.

В возрасте около 3 лет у дошкольника в связи с развитием самосознания возникают личные желания, вызывающие его активность, которая выражается в форме «Я хочу» или «Я не хочу». Появление таких желаний знаменует начало становления воли (волевого поведения), когда преодолевается ситуативная зависимость в поведении и деятельности.

В старшем дошкольном возрасте черты произвольности проявляются в умении ребенка самостоятельно управлять своими действиями и поведением на основе механизма внутренней речи, т.е. способности рассуждать «про себя». Показателем произвольности выступает относительная независимость дошкольника от взрослого в постановке цели, планировании и организации своих действий, в осознании себя не как исполнителя, а как деятеля. Произвольность также предполагает умение привнести смысл в свои действия, понять, для чего они выполняются, учесть свой прошлый опыт. Так, если дети могут представить, как обрадуется мама изготовляемому подарку, то легче довести работу до конца. На развитие произвольности поведения оказывают влияние все виды деятельности ребенка, в которые он включен.

Появление новых видов деятельности у дошкольника влечет за собой формирование новых мотивов: игровых, трудовых, учебных, творческих; изменяются мотивы общения ребенка со взрослыми – теперь это интерес к миру взрослых, желание действовать как взрослый, получить его одобрение и сочувствие, оценку и поддержку. По отношению к сверстникам развиваются мотивы самоутверждения и самолюбия. Особое место занимают мотивы нравственные, связанные с отношением к другим людям, усвоением поведенческих норм, пониманием своих поступков и поступков других людей. Однако развиваются не только положительные мотивы, но и отрицатель-

ные, связанные с упрямством, капризами, ложью. Чтобы предупредить их появление или помочь ребенку преодолеть негативизм в отношениях с окружающими, важно вовремя заметить, как чувствует себя дошкольник в группе сверстников, что побуждает его ко лжи, упрямству. Предлагаемые **методики изучения особенностей мотивов поведения** помогут взрослому выбрать правильную тактику поведения в отношении с малышом, своевременно направить его интересы и деятельность в позитивное русло, отказать в общении с ним от тактики принуждения и подавления.

Любая деятельность будет привлекательной для ребенка, если она окрашена положительными эмоциями. Однако развитию эмоциональной сферы ребенка, в отличие от его интеллектуального развития, не всегда уделяется достаточное внимание. Как справедливо указывали Л.С. Выготский и А.В. Запорожец, только согласованное функционирование этих двух систем, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности.

В дошкольном детстве ребенку трудно сознавать и контролировать свои эмоции. Эмоциональная сфера сама по себе качественно не развивается, необходимо заниматься ее развитием.

То, что писал Л.С. Выготский о феномене «засушенного сердца», который он отмечал у своих современников и объяснял воспитанием, направленным на логизированное и интеллектуализированное поведение, не потеряло актуальности и в наше время, когда «обесчувствованию» способствует и технологизация, и прагматизация жизни, в которой участвует ребенок.

Поместив себя в виртуальное пространство телевизора и компьютера, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а ведь общение в высокой степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Поэтому работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, так важна и необходима.

Составляя **программу диагностического инструментария**, мы придерживались **следующих параметров**, характеризующих динамику развития эмоционально-чувственной сферы детей дошкольного возраста:

- адекватная реакция на различные явления окружающей действительности;
- дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;
- широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане, лексическое богатство языка;
- адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Завершает раздел «Личность» **комплекс диагностик, направленный на изучение уровня адаптационных возможностей ребенка при поступлении его в детский сад**. В первые дни пребывания ребенка в дошкольном учреждении в его жизни происходит множество изменений: необходимо следовать строгому режиму дня, принимать отсутствие родителей в течение девяти и более часов, выполнять новые требования к поведению, вступать в постоянные контакты со сверстниками, «переселяться» в новое помещение, тающее в себе много неизвестного, приспосабливаться к другому стилю общения.

Все эти изменения обрушиваются на ребенка сразу, создавая для него стрессовую ситуацию. Поэтому отсутствие специально организованной адаптационной поддержки может привести к невротическим реакциям, таким как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д., а в целом может отрицательно сказаться на развитии самосознания ребенка, оказать угнетающее воздействие на формирование у него волевых процессов, мотивационной и эмоционально-чувственной сферы.

Именно поэтому необходимо проводить раннюю диагностику адаптиро-

ванности ребенка к условиям дошкольного учреждения. Она поможет целенаправленно организовать жизнь как младшего, так и старшего дошкольника в детском саду, найти правильный и безболезненный способ приспособления ребенка к новым условиям, сформировать у него навыки общения со сверстниками и, в итоге, положительное отношение к детскому саду.

В следующем разделе представлен материал, направленный на **изучение познавательных процессов дошкольника**. Начинается он с исследования функциональной зрелости нервных процессов.

Функциональная зрелость нервной системы определяется уровнем сенсорного развития ребенка, способностью к словесной регуляции движения, а также взаимодействием сенсорных и моторных (двигательных) компонентов психической деятельности.

Взрослым важно помнить, что развитие сенсомоторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. Дети 6–7 лет нередко обнаруживают неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Они не способны проводить достаточно четкие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв, не умеют точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, у многих детей отмечается плохая координация движений при беге, прыжках, общая двигательная неловкость и неуклюжесть. Поэтому развитию психомоторики детей следует уделять специальное внимание и диагностировать ее на ранних этапах становления.

Важной составляющей познавательного развития дошкольника является память. Это один из ведущих психических процессов, имеющих особое значение для дошкольников и младших школьников, интеллектуальное развитие которых невозможно без сохранения полученной информации.

Что же можно считать хорошей или, наоборот, плохой памятью? Прежде всего память, особенно непо-

средственную, или механическую, характеризует: 1) объем запомненной информации, 2) время ее хранения, 3) быстрота запоминания, 4) точность запоминания. Естественно, чем лучше память, тем ребенок точнее и прочнее запоминает материал.

Кроме непосредственной существует еще и опосредованная память, причем ее роль по мере взросления увеличивается. Чем старше ребенок, тем больше он может запомнить именно благодаря опосредованной памяти. Ценность этого вида памяти заключается еще и в том, что она напрямую связана с мышлением и представляет собой как бы первую ступеньку к формированию способности мыслить обобщенно и образно.

С возрастом изменяется не только и не столько объем запоминаемого, который в норме достаточно стабилен и составляет около 60–70% от общего объема информации, сколько его характер: детям до 4–5 лет легче запоминать образы предметов, картинки (у них преимущественно «работает» образная память), а дети постарше уже запоминают и слова (подключается вербальная память).

С помощью несложных и увлекательных заданий можно узнать, **какой вид памяти является преобладающим для конкретного ребенка, каков объем запоминаемой им информации**. Результаты диагностики помогут выбрать оптимальные пути развития памяти, расширить диапазон запоминаемой и осмысливаемой ребенком информации.

Дошкольников часто называют фантазерами. И это имеет свои глубокие основания. С помощью воображения у ребенка формируется образ никогда не существовавшего или не существующего в данный момент объекта, ситуации, условия. Потому так неповторимы и удивительны рисунки и рассказы, в которых отображают собственное уникальное видение мира.

С помощью воображения осуществляется мысленный выход за пределы непосредственно воспринимаемого.

Решая любую мыслительную задачу, мы используем какую-то информацию. Однако бывают ситуации, когда имеющейся информации недостаточно для однозначного решения. Это так называемые задачи большой степени неопределенности. Мышление в этом случае почти бессильно без активной работы воображения. Воображение обеспечивает познание, когда неопределенность ситуации весьма велика, – это общее значение функции воображения и у детей, и у взрослых.

В пособии предлагаются **методики, с помощью которых можно получить представление о развитии воображения у детей.**

Важным звеном, обеспечивающим связь ребенка с окружающим миром, является **общение**, изучению которого посвящен третий раздел книги.

Общение является одним из важнейших факторов психического развития ребенка. Интерес к сверстнику проявляется несколько позднее, чем к взрослому. Группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором формируются дружеские и конфликтные взаимоотношения, выделяются дети, испытывающие трудности в общении.

Уже в старшей группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения между дошкольниками. Дети начинают замечать разное положение среди сверстников: одних предпочитают больше, других меньше. Обычно детские предпочтения связывают с понятием лидерства (для дошкольного возраста правильнее вести речь не о лидерстве, а о популярности). Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются отношения дошкольника в группе сверстников, зависит последующий путь его личностного и социального развития.

Положение детей в группе (степень их популярности или отверженности), характер отношений между детьми можно выявить с помощью предлагаемых в данном разделе **ком-**

плексов диагностических и специальных социометрических методов.

Личность дошкольника формируется в семье. Неоспоримым условием благоприятного эмоционального развития ребенка является родительская любовь и семейная привязанность. Естественно, что в каждой семье этот опыт уникален, но его результаты не всегда отвечают ожиданиям родителей.

Предлагаемый родителям опросник для изучения взаимоотношений в семье поможет им понаблюдать за собой, выявить некоторые негативные особенности своих отношений с ребенком, обнаружить стереотипы представлений и поступков, которые неблагоприятно сказываются на отношениях с детьми, выявить ошибки и как можно быстрее их исправить.

Бесспорным является факт, что полноценное развитие и воспитание дошкольника осуществляется в процессе различных видов деятельности. Поэтому в четвертом разделе помещены **диагностические методики, которые позволяют судить о степени освоенности ребенком различных видов деятельности.**

Игра – это главная деятельность дошкольника, способствующая развитию всех сторон его психики и интеллекта. В игре формируется произвольность поведения, подчинение правилам, ребенок начинает учитывать иные точки зрения на события и предметы действительности. В игре формируются познавательные процессы. Игра имеет моделирующий характер: разыгрывая тот или иной сюжет, дети воссоздают (моделируют) взаимоотношения взрослых, постепенно переходя от вычленения внешних предметных действий, характерных для взрослого человека, к вычленению его отношений с другими людьми. Центральным элементом игры является роль, которую берет на себя ребенок.

В роли всегда есть правило. Постепенно ребенок выделяет его как центральный элемент роли. Доминирование сиюминутного желания сменяется победой правила. Таким образом, игра –

это «школа нравственного поведения». В ней всегда присутствует некая общественная норма – правило, которому нужно подчиниться, чтобы игра состоялась. **Методики, предлагаемые для изучения игровой деятельности,** помогут получить представление о богатстве (бедности) игрового опыта детей, их готовности к взаимодействию со сверстниками, принятию и выполнению общих правил, проявлению волевых качеств и толерантности.

Трудовая деятельность дошкольника тесно связана с игрой, а для младших детей – неотделима от нее. Она не приводит к получению объективно значимого продукта, зато имеет огромное значение для психического развития самого ребенка.

Совершенствование компонентов труда включает усложнение его мотивов, целей, контроля и навыков. Если в 3–4 года мотив труда кроется в интересе ребенка к самому трудовому процессу или его оборудованию, то в старшем дошкольном возрасте дети уже могут планировать не только собственную, но и совместную со сверстниками трудовую деятельность. Дети стремятся к качественному результату, осознают его ценность и важность общего труда.

Сформированность навыков коллективного планирования способствует возникновению у детей стремления к самоконтролю, самостоятельному совершенствованию приемов и умений, повышению чувства ответственности.

Предлагаемые методики помогут изучить мотивы, влияющие на взаимоотношения детей в деятельности, их организаторские умения и направленность мотивов трудовой деятельности.

В дошкольном возрасте закладываются предпосылки учебной деятельности, в дальнейшем обеспечивающие психологическую готовность ребенка к школе. К 6–7 годам формируется общее положительное отношение к школе, интерес к школьному содержанию занятий, признание авторитета учителя, развиваются познавательные интересы, появляются собствен-

но учебные мотивы деятельности. Все это составляет новое свойство личности и самосознания ребенка – внутреннюю позицию, которая выражается в стремлении к поступлению в школу. **Ряд методик позволит определить, насколько ребенок готов к обучению в школе, что тормозит его становление как субъекта учебной деятельности.**

В четвертом разделе важное место уделено изучению внимания. Оно является одним из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит оценка познавательной готовности ребенка к обучению в школе. Многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Несложные задания помогут получить достаточно полную картину о сформированности данного психического образования у дошкольников.

В пособие также включен **материал по исследованию у ребенка ведущей руки.** Родители и педагоги часто задаются вопросом: в каком возрасте нужно определять ведущую руку? Специалисты считают, что это целесообразно делать в 4–5 лет. Именно в этом возрасте ребенок учится правильно держать карандаш, ручку, учится вырезать и писать. Необходимо, чтобы он выполнял эти сложные действия ведущей рукой, так как переучивание может отрицательно отразиться на развитии ребенка, осложнить процесс адаптации к школе, привести к серьезным нарушениям здоровья. Существует несколько вариантов диагностики определения ведущей руки, которые мы и предлагаем заинтересованным читателям.

Завершают общую диагностическую картину школьной готовности ребенка «Психологический портрет будущего ученика» и «Портрет выпускника детского сада».

Заключительная часть пособия адресована родителям. С помощью несложных заданий и наблюдений за ребенком дома можно узнать о темпах его развития. Это позволит помочь

ребенку в преодолении трудностей и дальнейшем росте достижений.

Использование диагностического пособия не требует специальной психологической подготовки. Оно доступно для работы и педагогам, и родителям.

К пособию предлагается практический материал – карточки для индивидуального использования детьми. Это поможет сделать процесс диагностики не только интересным, но и лично адресованным каждому ребенку.

У практиков часто возникают вопросы: когда и как часто необходимо проводить диагностику? **Общепринятыми являются следующие сроки проведения диагностики:**

1. **В начале учебного года**, чтобы получить исходные данные о ребенке, о его готовности к освоению программы и последующей разработке взрослыми индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка.

2. **В середине учебного года**, чтобы понять, в правильном ли направлении движется педагог, какие трудности испытывают дети при таком стиле и темпе обучения и воспитания. Диагностика в середине учебного года может носить характер «среза», т.е. в ней могут принимать участие не все дети (но не менее

трети детей группы, иначе результаты могут оказаться недостоверными).

3. **В конце учебного года**, чтобы получить информацию о качестве освоения детьми образовательной программы. Сравнив результаты диагностики начала и конца года, педагог делает вывод о достижениях каждого ребенка, темпе его продвижения по индивидуальному образовательному маршруту.

Сама процедура диагностирования может осуществляться как индивидуально, так и с небольшой (3–4 человека) группой детей. Если ребенок отказывается выполнять задания взрослого, лучше не настаивать и отложить встречу с дошкольником до более благоприятного случая.

Надеемся, что данное пособие поможет не только повысить качество обучения и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100», но и определить оптимальные для каждого ребенка пути личностного роста и развития.

***Марина Васильевна Корепанова** – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.*



ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

Издательство «Баласс» выпустило **новое пособие**

«Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе "Школа 2100"»

(авторы М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова)

и приложение к нему

«Тестовые задания по диагностике развития и воспитания дошкольников»

(карточки и раздаточный материал для ребенка).

Пособие включает в себя:

- ♦ диагностику личностного развития;
- ♦ диагностику готовности к школе;
- ♦ специальный материал для родителей.

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

плюс до
«ПОСЛЕ»

Элементы стохастики в начальной школе*

Т.Е. Демидова,
С.А. Козлова,
А.Г. Рубин,
А.П. Тонких



Во 2-м классе мы знакомим детей с решением некоторых **комбинаторных задач** с помощью таблиц и графов. Учим их:

- находить с помощью таблицы число перестановок трех элементов без повторений;
- с помощью графов находить число пар, один элемент которых принадлежит одному множеству, а другой – второму множеству;
- с помощью графов определять число пар на множестве из трех-пяти элементов.

Рассмотрим подробно, как происходит обучение детей решению каждого из перечисленных типов комбинаторных задач, иллюстрируя это соответствующими заданиями учебника.

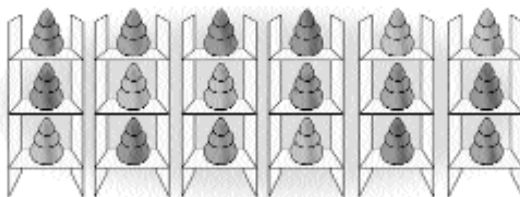
Число перестановок из трех элементов

Сначала **на уроке 3** предлагается задача, взятая из учебника для 1-го класса, что позволяет вспомнить, как мы решали эту задачу в прошлом году, и провести обсуждение.

- 8** Кате надо расставить на полках 3 пирамидки (красного, синего и зелёного цвета; по одной на каждую полку)** всеми возможными способами. Как ей это сделать?



- Петя предложил такие способы:



Все ли способы он нашёл?

- Серёжа начал заполнять таблицу, в которую он хотел записать все способы. Какие способы он не записал?

Верхняя полка	К.	К.				
Средняя полка	С.	З.				
Нижняя полка	З.	С.				

* По материалам учебников «Моя математика» для 1–4-го классов начальной школы авторов Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких. (Издательский Дом РАО, Баласс, 2005). Продолжение публикации. Начало см. в № 4 и 5.

** Приносим авторам и читателям свои извинения в связи с невозможностью передать используемые в учебнике цвета. (Примеч. ред.)

Затем обсуждается предложенное в виде рисунка возможное решение, в соответствии с вопросом учебника и дополнительным заданием со знаком «?». Работа выстраивается таким образом, чтобы дети могли обсудить полностью этого решения и продолжить начатое решение в виде таблицы. На данном этапе учащиеся высказывают

первоначальные предположения о наиболее целесообразном переборе возможных вариантов, стремясь к тому, чтобы ни один вариант не был забыт.

На следующем уроке детям предлагается готовое решение в виде таблицы и предлагается с ее помощью выполнить (изобразить) решение в виде рисунка.

7 Нарисуй и раскрась трёхцветный флаг красным, белым и синим цветом с помощью таблицы.

Верхняя полоса	К.	К.	Б.	Б.	С.	С.
Средняя полоса	Б.	С.	С.	К.	Б.	К.
Нижняя полоса	С.	Б.	К.	С.	К.	Б.

Читая таблицу и фиксируя полученную информацию в виде рисунка, дети еще раз обсуждают (сначала в парах, а затем всем классом), как получены варианты решения.

На уроке 5 снова предлагается аналогичная задача с начатым решением и предлагается закончить это решение самостоятельно.

7 Петя, Вова и Катя хотят выстроиться в ряд. Сколько есть способов сделать это?

Чтобы ответить на этот вопрос, Афанасий начал делать рисунок, а Саша – заполнять таблицу. Как им закончить эту работу?



1-й	2-й	3-й

Наконец, на уроке 8 задача на перестановки из трех элементов предлагается для самостоятельного решения с последующей проверкой и

объяснением в классе. Далее аналогичные задачи даются для самостоятельной работы.

8 У Кати есть три карандаша: красный, жёлтый и синий. Она начала раскрашивать рыбок всеми возможными способами. Как ей закончить эту работу?



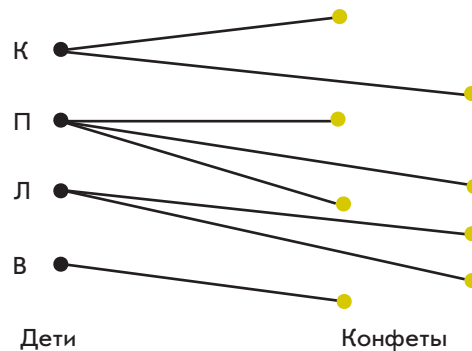
Число пар, один элемент которых принадлежит одному множеству, а другой – второму множеству

Перед тем как познакомить детей с задачами такого рода, мы предлагаем повторить установление соответствий между элементами двух множеств с помощью графов. Эти задачи не являются комбинаторными, но позволяют вспомнить, как это делалось в 1-м

классе, начать формировать первоначальные представления о графах в явном виде, научить «читать» их, расширить понятие соответствия как не обязательно однозначного и решить с помощью графов несколько задач. Такие задачи подготавливают детей к решению комбинаторных задач, рассматриваемых далее.

Приведем примеры работы с этими задачами в учебнике.

7 Катя, Петя, Лена и Вова купили 8 конфет. Расскажи с помощью рисунка, сколько конфет у каждого.



? Кто на рисунке обозначен точками красного цвета? Что на рисунке обозначено точками синего цвета?

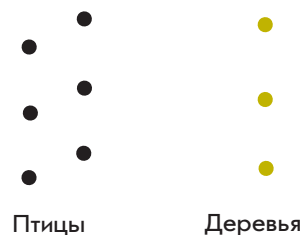
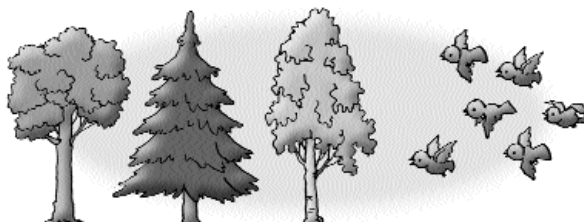
Что показано отрезками? Как с помощью рисунка найти число конфет у каждого ребёнка?

Афанасий ответил на эти вопросы так:

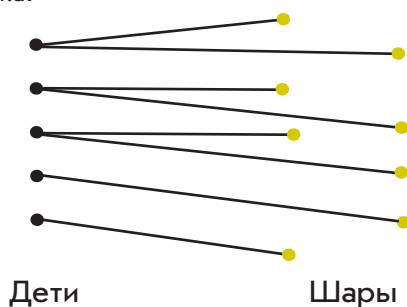
Точками красного цвета обозначены Катя, Петя, Лена и Вова. Точками синего цвета – купленные конфеты.

Отрезки проведены от каждого ребёнка к конфетам, которые он купил. Значит, пересчитав число отрезков на рисунке, мы узнаем число конфет у каждого ребёнка.

8 Шесть птиц сидят на трёх деревьях. Птиц на деревьях поровну. Сколько птиц на каждом дереве? Дай ответ с помощью рисунка.



9 Пять детей держат в руках восемь воздушных шаров. У каждой девочки в руках два шара, у каждого мальчика один шар. Сколько здесь девочек и сколько мальчиков? Дай ответ с помощью рисунка.



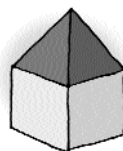
9 Десять марок наклеили на 5 конвертов поровну. Сколько марок наклеили на каждый конверт? Сделай рисунок и дай ответ с его помощью.



На уроке 52 мы впервые рассматриваем комбинаторную задачу, тип которой указан в заголовке. Методически

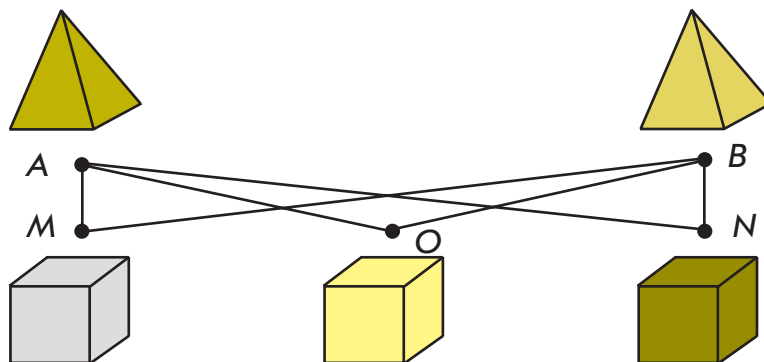
работа организована так же, как с задачами на перестановки.

7 У маленького Коли есть две игрушечные пирамидки: красного и зелёного цвета, и три кубика: коричневого, серого и жёлтого цвета. Он построил такой домик:



Сколько разных домиков он может построить из своих кубиков и пирамидок?

Катя сделала такой рисунок:



Каждый отрезок на рисунке показывает пару из кубика и пирамидки (один домик). Назови отрезок, который показывает домик, построенный Колей. Нарисуй все оставшиеся варианты домиков.

Как вы видите, сначала детям предлагается самостоятельно обсудить варианты решения этой задачи.

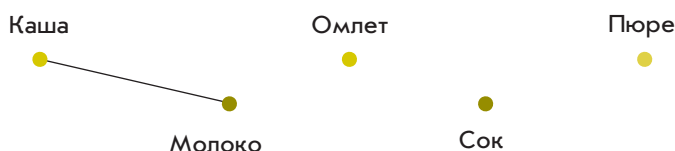
Затем, на этапе анализа, предлагается готовое решение в виде графа. Дети должны прочесть граф, назвать изображенные варианты решения и сравнить их с теми, что были получены самостоятельно.

На следующем уроке рассматривается задача такого же типа. Дети могут решить ее самостоятельно, но при этом учитель просит перечислить все найденные варианты решения и проверить себя с помощью графа. Если дети затрудняются выполнить это задание самостоятельно, то им предлагается прочесть начатое решение и закончить его.

7 В школьной столовой продаётся сок, молоко, каша, омлет и картофельное пюре. Сколько у Серёжи есть способов выбрать завтрак, который состоит из одного напитка и одного второго блюда?

Рассмотри рисунок Афанасия. Назови завтрак, который он показал отрезком.

Вторые блюда



Напитки

- Назови все остальные варианты завтраков.

И, наконец, в уроке 54 такая задача предлагается еще раз для самостоятельного решения любым удобным для

ребенка способом. Авторы только напоминают о том, что это можно сделать с помощью графа.

8 У Кати есть свитер, футболка, юбка, шорты и брюки. Сколько различных комплектов одежды она может составить? Если ты затрудняешься ответить на этот вопрос, то реши задачу с помощью рисунка.



Далее аналогичные задачи предлагаются нашим ученикам наряду с другими задачами для самостоятельной работы с ними.

Число пар на множестве из трех—пяти элементов (сочетания по два)

Вероятно, вы уже поняли логику работы с комбинаторными зада-

чами и графами в нашем учебнике. Предлагаем вам рассмотреть последовательность работы с задачами на нахождение числа сочетаний по два без наших комментариев.

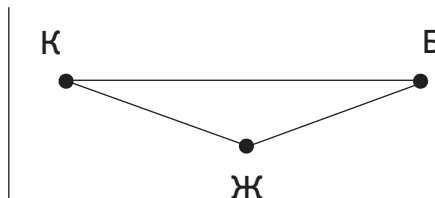
Далее аналогичные задачи предлагаются для самостоятельной работы.

8 Есть три краски: жёлтая, красная, белая.

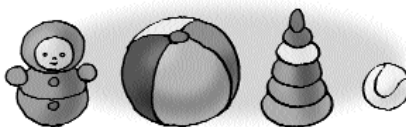


Сколько есть способов выбрать две краски из трёх?

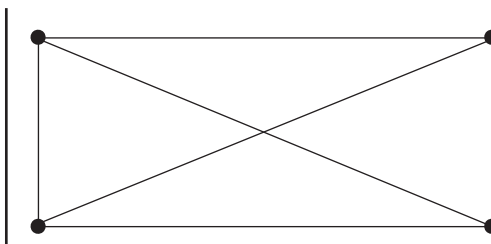
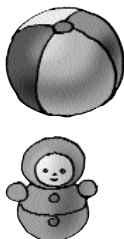
Постарайся ответить на этот вопрос с помощью рисунка. Что на этом рисунке обозначает каждый отрезок?



7 Выбери две игрушки из четырёх. Запиши все возможные варианты.

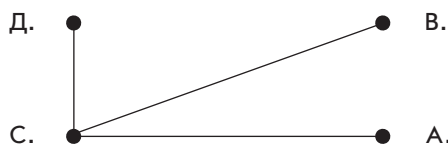
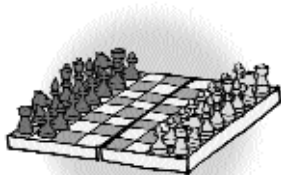


• Проверь с помощью рисунка, все ли варианты ты назвал?



7 Четверо ребят: Дима, Серёжа, Вова и Андрей сыграли несколько шахматных партий. Сколько было проведено игр, если каждый сыграл с каждым одну партию?

• Сделай такой же рисунок, закончи его и проверь себя с его помощью.



(Продолжение следует)

Тамара Евгеньевна Демидова – канд. пед. наук, доцент Брянского государственного университета, г. Брянск;

Светлана Александровна Козлова – ведущий методист Образовательной системы «Школа 2100», г. Москва;

Александр Григорьевич Рубин – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики Московской государственной академии тонкой химической технологии, г. Москва;

Александр Павлович Тонких – канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой методики начального обучения Брянского государственного университета, г. Брянск.

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы

*И.В. Дубровина,
А.Д. Андреева,
Е.Е. Данилова*

Жизнь скоро предъявит свои неумолимые требования. Психология начинает приобретать слишком важное научное значение, чтобы ее отсутствие среди предметов гуманитарного образования не было замечено. Я уверен, что этот пробел очень скоро будет заполнен.

Г.И. Челпанов

Актуальность преподавания психологии в современной общеобразовательной школе

В настоящее время психология – как научная, так и практическая – начинает занимать все более заметное место в общей культуре нашей страны, гуманизации современного общества и образования.

Считаем нужным уточнить: гуманизация образования – это не защита учащихся от современных проблем и сложностей жизни, а подготовка их к самостоятельной, активной жизни в обществе социальных перемен. Сейчас мы сталкиваемся с определенным противоречием: государственное образование ставит задачу полноценного развития ребенка, но сама система обучения и воспитания накладывает весьма существенные ограничения на возможность решения этой задачи, так как не предусматривает предоставления ребенку знаний о самом себе как представителе рода человеческого, обладающего всеми данными для развития, несущего в себе потенциал творчества и отвечающего за реализацию или нереализацию этого потенциала наряду с теми взрослыми, которые помогают ему войти в культуру современного общества.

Все это делает весьма актуальной проблему школьного психологи-

ческого образования как обязательной составной части общего школьного образования.

Школьные психологи проводят с учащимися отдельные занятия, приоткрывающие тайны психологической науки. Однако развитие практической психологии образования вызвало к жизни потребность в изучении науки психологии, а не избранных ее тем. Отдельные советы психолога, даже очень квалифицированные, семинары по значимым проблемам, не составляющим, однако, целостного представления о психическом развитии человека, вряд ли могут оказать детям реальную помощь в понимании сущностных характеристик человеческих способностей, отношений, чувств, творчества, смыслов жизни и др.

Вопрос о преподавании психологии в школе не нов. Еще в XVIII в. русские просветители подчеркивали важность таких знаний для молодого человека, которые дают ему возможность познать самого себя. Так, историк и государственный деятель В.Н. Татищев (1686–1750) в статье «Разговор о пользе наук и училищ» среди главных называет науку, способствующую тому, «чтобы человек мог себя познать» [5, с. 193]. Эту же мысль высказывал и М.И. Панкевич (1757–1812), профессор математики Московского университета, подчеркивая, что исследование человеком «самого себя и подобных себе физически и нравственно» выступает важной задачей познания [5, с. 45].

Еще в 1789 г. в Москве в университетской типографии была издана «Краткая психология, или Учение о душе для детей», сочинения Г. Кампе (перевод с немецкого).

В 1899 г. в журнале «Вопросы философии и психологии» была опубликована статья проф. Боборыкина о включении психологии в школьное обучение.

В 1906 г. психология была введена в общеобразовательный школьный курс. Правда, уже в 1909 г. ее исключили из числа школьных учебных предметов в связи с непроработанностью методиче-

ского сопровождения и отсутствием специально подготовленных преподавателей.

В начале XX в. в обсуждении проблемы преподавания психологии в школе участвовали известнейшие московские и петербургские профессора. Так, П.П. Блонский публикует «Результат анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии в средней школе» (М., 1910), А.П. Нечаев – статью «Как преподавать психологию в школе» (Спб., 1911), Г.И. Челпанов – «Задачи современной психологии» (М., 1909) и др. Были подготовлены и выпущены учебные пособия [1–4, 9].

Ученые утверждали, что психология необходима как предмет общего образования, так как она формирует целостное мировоззрение ребенка – учит его взаимодействию не только с окружающей действительностью, но и с людьми и с самим собой. Г.И. Челпанов подчеркивал, что «психология нужна всем: психология есть предмет общеобразовательный. Она нужна и юристам, и медикам, и естественникам». Он задавал резонный вопрос: «Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира? Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столько же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений?» [8, с. 373].

С 1947 по 1958 г. поколение бабушек и дедушек современных детей изучало основы психологии в старших классах по учебнику замечательного ученого Б.М. Теплова.

Однако сейчас дети имеют слабые знания о психике человека, весьма туманно представляют себе содержание внутреннего мира – своего и других людей. Слова о «богатстве внутреннего мира» воспринимаются ими как красивая метафора, не имеющая отношения ни к ним самим, ни к реальным окружающим людям.

Целесообразность преподавания психологии в школе

С помощью образования или без него человек так или иначе входит в культуру. Психология как наука и как практическая деятельность составляет часть общей культуры.

Ребенок, достигнув определенного возраста, познает себя в физическом отношении. Признаки физиологической зрелости во многом самоочевидны. Психологическое самопознание, самосознание для ребенка – процесс сложный, иногда мучительный. Выводы о самом себе нередко бывают ошибочны, так как знаниями о себе как о человеке ребенок не располагает.

Незнание законов развития психики, непонимание, что такое способности, неумение отличить устойчивый интерес от мимолетного увлечения, непонимание самого себя – все это приводит к тому, что ребенок (подросток, юноша) нередко не может сделать самостоятельного выбора: профильного класса, формы обучения, будущей профессии, жизненной позиции и др.

Подрастающему человеку все время говорят, что надо уметь управлять своим поведением, но не говорят, как это делать.

Школьники часто задаются вопросами о том, как узнать самого себя, как развить у себя те или иные качества личности, как определить свои способности, как наладить отношения со сверстниками и взрослыми.

Ребенка одинаково легко убедить как в его неполноценности, так и в гениальности, что крайне вредно для развития личности. Он должен научиться сам понимать свои сильные и слабые стороны. А сейчас дети ждут помощи, подсказки взрослых, не догадываясь о том, что есть такая наука, изучение которой может помочь человеку многое понять как в себе самом, так и в окружающих людях, мире.

Познание бесконечных потенциальных возможностей, заложенных в человеке природой и социумом, может побудить ребенка надеяться и опи-

раться прежде всего на самого себя, а не только ждать помощи и требовать чего-то от других.

Поэтому одной из задач современного образования является формирование критичности, самостоятельности мышления и устойчивости детей к информационным воздействиям. В связи с этим преподавание психологии в школе приобретает особую значимость.

Знания о человеке, которые получают дети, должны быть научной информацией. Нужна научная, систематическая психология, а не знакомство с отдельными психологическими вопросами на уроках литературы, истории, биологии, физиологии, на различного рода тренинговых занятиях с психологом.

Поэтому целью преподавания психологии в школе можно считать овладение каждым школьником элементарной психологической культурой, которая является необходимой частью общей культуры.

Напомним, что культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и развитых человечеством в ходе его истории. Культура выражает степень познания и практическое овладение людьми законами природы и общественной жизни.

Культура создает личность, и чем шире будет круг культуры, в который вводит ребенка взрослый, тем более значимыми становятся основания для развития полноценной личности. В нашем обществе, к сожалению, фактически отсутствует психологическая культура. Поэтому взрослые – родители, педагоги, руководители – в своем подавляющем большинстве не могут приобщить к ней молодое поколение.

Преподавание психологии в школе направлено на решение важнейших психолого-педагогических задач, обеспечивающих становление личности ребенка:

- формирование у школьников общих представлений о психологии как науке;
- оказание детям помощи в открытии внутреннего мира человека;

- пробуждение интереса ребенка к другим людям и к самому себе;

- развитие интеллектуальной сферы (общих и специальных способностей, познавательной направленности и пр.);

- развитие самосознания (чувства собственного достоинства, адекватной самооценки);

- раскрытие сущности личностной направленности (потребности, желания, цели, смыслы, идеалы, ценностные ориентации);

- развитие эмоциональной сферы (чувств, переживаний, настроений и т.д.);

- понимание чувств, настроений, переживаний других людей.

Данный курс не ставит перед собой задачи профессиональной ориентации школьников на выбор психологических специальностей. Знания психологии нужны каждому, какую бы профессию он ни выбрал – врача, продавца, банкира и пр. А если кто-то из учеников более глубоко заинтересуется психологией, он выберет ее как профессию, но уже осмысленно.

Цель преподавания психологии в школе совпадает с основной целью всей системы образования – культурным и социальным развитием ребенка, обеспечивающим ему полноценное вступление в самостоятельную жизнь. Еще Н.Г. Чернышевский замечал, что три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова.

Сегодня целью обучения и воспитания не может быть простая адаптация ребенка к условиям жизни, к существующим отношениям и т.п. Необходимо научить ребенка понимать самого себя и окружающих людей (не бояться или опасаться их, а именно понимать), научить принимать самостоятельные решения и отвечать за них. Психология в школе нужна для укрепления не только психического, но и психологического здоровья детей, что имеет отношение к развитию их духовного мира, содержания их личности.

Р. Фраерман, автор замечательной повести для детей «Дикая собака динго, или Повесть о первой любви», замечал: «Не так уж трудно, в конечном счете, добиться победы в мире материальных достижений. Гораздо труднее достигнуть гармонии между миром духовным и материальным. Чтобы земной и практичный Санчо Панса не затмил возвышенного духа несравненного Дон Кихота, самоотверженного, беззаветно верующего в долг, правду и добро, всегда готового к борьбе за истину, которая нелегко дается, требует служения и жертв».

Приобщение людей к психологическим знаниям в школьном возрасте, быть может, приведет наше общество к пониманию психологии человека, признанию этой науки как необходимой для полноценного развития человека и человечества, для признания ценности человека самого по себе, вне зависимости от национальности, должности, возраста и пр. Без знания основ психологии личности очень трудно воспитать молодое поколение в духе толерантности – уважения к человеку как таковому.

Когда начинать преподавание психологии в школе?

В настоящее время уже существует немалое количество учебников и учебных пособий по школьному курсу «Психология». Большинство из них предназначаются для средних и старших классов школы.

Это не совсем верно. Учащиеся разного возраста пытаются как-то разобраться в самих себе. Но их интерес к самопознанию превышает их возможности познать себя, так как никакими сведениями о богатстве или бедности внутреннего мира, о психологических особенностях человека они не располагают. Отсюда неадекватные способы познания себя и других, неудовлетворенность этим познанием, неопределенность в оценках, самооценках, измерениях и т.п. Чем глубже ребенок осознает самого себя, свои

интересы, способности, отношения, переживания, тем более четко формируются у него представления о своем дальнейшем жизненном пути.

Психология по праву может встать в один ряд с изучением родного языка, математики, природоведения. Именно в начальной школе берет свое начало мировоззрение ребенка, и именно этот возрастной период сензитивен (т.е. наиболее чувствителен, восприимчив) к формированию психологического компонента мировоззрения, включающего в себя понимание человека как активной части реального мира.

Опыт преподавания психологии показывает, что детям интересен и понятен учебный материал по психологии, изложенный в доступной форме.

Наиболее благоприятным, по нашему мнению, возрастом для включения детей в область научного познания психологии является возраст 9–10 лет, т.е. в 3–4-м классах: дети к этому времени уже умеют самостоятельно читать и писать, они привыкли к школе, овладели основами учебной деятельности, поняли, что мир знаний огромен и многогранен, начинают осознавать, что овладение знаниями в значительной степени зависит от них самих. Но как и почему зависит, всем ли дано усвоить школьную программу, в чем причины успехов и неудач – на эти и многие другие вопросы дети не имеют научно обоснованных и понятных им ответов.

В соответствии с вышесказанным **предлагаемая нами учебная программа предполагает изучение психологии в средней общеобразовательной школе с 3-го по 11-й класс.**

Логика построения школьного курса «Психология»

Отбор и распределение научного материала для преподавания психологии в школе связан как с логикой самой науки, так и с логикой возрастных закономерностей психического развития школьников.

Коротко напомним возрастные характеристики школьников, которые

определили логику построения учебной программы курса.

Младший школьный возраст – дети 7–10 лет, или учащиеся начальной школы. Этот возраст сензитивен к развитию всех познавательных психических процессов, внимания, произвольности. Правильно организованная учебная деятельность, ведущая в начальной школе, создает благоприятные условия для развития познавательной сферы учащихся.

Знакомство детей с научным содержанием познавательных процессов приближает их к пониманию сути учебной деятельности, которая заключается в развитии самого ребенка на основе получаемых знаний и способов самостоятельного «добывания» этих знаний.

Дети начинают понимать, что решать задачи, выполнять задания, учить тот или иной учебный материал нужно не для того, чтобы получить хорошую отметку, а для того, чтобы помочь самому себе в собственном развитии (стать более умным, умелым, знающим, интересным, способным и т.д.).

Это объясняется пробуждающейся у младшего школьника потребностью научиться познавать мир, устанавливать с ним контакты, научиться тому, что он не знал и не умел в детском саду.

Учеба для маленького школьника – довольно тяжелый труд. Чтобы у ребенка не пропало желание учиться, он должен испытывать «радость победителя». А для этого он должен понимать, что и почему от него хотят взрослые. Он уверен, что взрослые задают ему «сложные» и оригинальные задания и вопросы. В младшем школьном возрасте появляется осознание своего места в системе общественных отношений, возникает потребность в определенном общественном положении, в общественно значимой деятельности – учебной деятельности в школе.

Внимание учителя и психолога, работающих в начальной школе, направлено прежде всего на развитие познавательной сферы, внимания, произвольности, речи, что является необходимой базой для последу-

ющего развития и успешного обучения школьников в более старших классах.

Правильная организация учебной деятельности, предполагающая личностную включенность ребенка в эту деятельность, создает благоприятные условия для развития познавательной сферы – ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания, речи.

Все это неизбежно связано с эмоционально-волевой сферой.

Взаимообусловленность познавательной и эмоционально-волевой сфер личности в их совокупности и составляет базу общего развития ребенка, развития его общих способностей и основных психологических новообразований возраста.

Приобщение детей к пониманию психических процессов познания и переживаний человека приводит их к великому открытию: «Я как представитель человечества, как все люди, обладаю немыслимым богатством. Если захочу, я столько всего смогу узнать и сделать!»

Подростковый возраст, или период отрочества, – школьники 10–14 лет, или учащиеся 5–8-х классов.

У подростка формируется не только потребность углублять познания о мире, что развивает его интересы, способности, но и потребность занять определенное место в обществе людей, наладить с ними контакт, прежде всего со сверстниками. Не случайно ведущей деятельностью в этом возрасте является общение со сверстниками.

Потребность найти и занять свое место в коллективе сверстников вызывает стремление соответствовать не только уровню требований окружающих, но и собственным требованиям и самооценкам. Отсюда – интерес к самому себе, своим возможностям и личностным качествам.

В соответствии с этим **программа изучения психологии в средних классах** предусматривает изучение таких тем, как «Психология индивидуальных различий», «Психология общения», «Психология человека в группе и

коллективе», «Психология деятельности человека».

Старший школьный возраст – учащиеся 9–11-х классов, 15–17 лет. В учебной работе по психологии со старшеклассниками основное внимание можно уделить пониманию ими своего призвания, умению видеть смысл жизни, временным перспективам и эмоциональным привязанностям, профессиональному выбору и будущей семейной жизни, т.е. готовности учащихся к самоопределению – личностному, профессиональному, жизненному, готовности войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место.

Быть может, основной смысл личностного развития на протяжении школьного возраста состоит в осознании взрослеющим человеком уникальности своей личности, своей индивидуальности, в понимании и признании того, что и любой другой человек столь же уникален и индивидуален.

Представляется, что психология как учебный предмет может в какой-то степени рассматриваться как «зона ближайшего развития» личности школьника. Именно это учитывалось в первую очередь при разработке программы учебного курса.

Литература

1. Автократов С.П. Учебник психологии. – СПб., 1866.
2. Адамов Ф.В. Учебник элементарной психологии. – СПб., 1906.
3. Корнилов К.Н. Психология: Учебник для средней школы. – М., 1946.
4. Нечаев А.П. Учебник психологии для средних учебных заведений. – СПб., 1911.
5. Психологическая мысль в России: Век просвещения. – СПб., 2001.
6. Теплов Б.М. Психология для средних учебных заведений. – СПб., 1954.
7. Фортунатов Г.А., Петровский А.В. Психология. Для X класса средней школы. – М., 1958.
8. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. – М.; Воронеж, 1999.
9. Челпанов Г.И. Учебник психологии (для гимназий и самообразования). – Киев, 1905.

Ирина Владимировна Дубровина – доктор психол. наук, академик РАО; *Алла Дамировна Андреева* – канд. психол. наук; *Елена Евгеньевна Данилова* – канд. психол. наук, г. Москва.

ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

В комплекте учебников и пособий Образовательной системы «Школа 2100» появился курс

«Психология»

(авторский коллектив под руководством
доктора психол. наук И.В. Дубровиной)

Новый курс включает в себя

- ♦ учебные пособия для 3–11 классов;
- ♦ методические рекомендации для педагогов.

Авторитарная система обучения и здоровье ученика

Л.И. Ложкина



В настоящее время система школьного образования претерпевает изменения в направлении личностно ориентированного подхода. Несомненно, данное направление нацелено на ученика во всех его индивидуальных проявлениях и является оптимальной моделью взаимодействия обучающего и обучаемого. Здесь учитываются все особенности познавательной, мотивационной, личностной сферы ребенка. Но хотелось бы обратить внимание на детей физически ослабленных, имеющих хронические заболевания.

Состояние здоровья детей на сегодня почти угрожающее: нарушение осанки, сколиоз, постоянное утомление, головные боли, заболевания желудочно-кишечного тракта, органов зрения – это только самые распространенные и, к сожалению, уже привычные недомогания школьников.

Личностно ориентированный подход дает возможность сохранить здоровье ученика (применяя здоровьесберегающие технологии). В рамках этого подхода необходимо учитывать не только темперамент, индивидуальный стиль деятельности ребенка, но и состояние его здоровья, что часто бывает нелегко осуществить на практике, так как учитель не всегда владеет информацией не только о состоянии здоровья своих учеников, но и о влиянии этого состояния на их психику.

Школьные психологи могут внести определенный вклад во внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий. Одна из задач психолога, работающего в общеобразовательном учреждении, – это профилактика авторитарного стиля обучения, который негативно воздействует на здоровье учащихся. Авторитар-

ные средства урегулирования конфликтов, возникающих между преподавателем и учениками, приводят к напряженности, страхам, дидактогенному неврозу. Школа представляется ребенку как источник опасности, длительное хроническое эмоциональное напряжение приводит к органическим соматическим изменениям в организме. Так, например, В.И. Гарбузов указывает на связь между психоэмоциональным напряжением и возникновением язвенной болезни [3]. В.Н. Мясищев и И.М. Тополюгий отмечают, что длительное вмешательство в целостный эмоциональный комплекс и переадресовка всей силы эмоционального выражения на внутренние процессы создает стойкое патологическое повышение тонуса ряда внутренних органов [5].

В.Д. Тополянский и М.В. Струковская указывают на то, что негативная эмоция вносит дезорганизацию в поведение, формируя деятельность, направленную на уменьшение или устранение вредоносных для индивида последствий [6]. Другими словами, ребенок, попавший под воздействие авторитарного учителя, по всей вероятности, рано или поздно рискует приобрести серьезное хроническое заболевание или попросту будет проглатывать уроки, снижая тем самым опасные для него воздействия.

Встает вопрос о том, **как снизить негативные воздействия на психику и, следовательно, на здоровье ученика.** Ответ на этот вопрос достаточно прост – формировать позитивную внутреннюю мотивацию ребенка к обучению, уверенность в своих силах. Моти-

вирующей силой здесь выступает такая система воздействий педагога на ученика, которая находит у последнего положительный эмоциональный отклик.

При организации взаимодействия с учеником одним из важных компонентов является **понимание его эмоционального состояния**. Психологический комфорт наблюдается в том случае, когда преподаватель гибко реагирует на поведение обучающегося, пытается соблюдать свои и его интересы, стимулирует процессы самостоятельной деятельности. Необходимо не только сообщать ученику или открывать вместе с ним, какова основная учебная задача, но и делать анализ достигнутого, подводить итоги с позитивной точки зрения, оценивать ученика не только количественно, но и качественно, подчеркивать положительные моменты.

«Ориентация учителя на поддержку автономности учащихся приводит к актуализации у последних внутренней мотивации, что проявляется в предпочтении трудных заданий, любознательности, стремлении к мастерству и повышению уверенности в себе и самоуважения. Данная ориентация учителя тесно связана с такими параметрами мотивационного климата в классе, как личная ответственность за принятые решения и внутренний контроль у учащихся. Ориентация учителя на контроль учащихся приводит к тому, что они теряют интерес к учебе, боятся браться за сложные задачи, перестают верить в свои силы и начинают бояться неудач» [7, с. 110].

Передавая детям готовые образцы опыта, учитель перекрывает их поисковую активность, не дает им возможности реализовать свой творческий потенциал, обратиться к своему, индивидуальному опыту. Альтернативой этой ситуации становится **организация творческой, групповой деятельности**, которая позволяет включить в деятельность даже пассивных, неуверенных в себе учеников. Так, создавая учащемуся ситуацию успеха, учитель вносит в свою деятельность и психотерапевтический момент.

Е.Л. Яковлева отмечает, что межличностное общение между ребенком и взрослым выступает в качестве механизма личностного и творческого развития тогда, когда его содержанием являются эмоциональные реакции и состояния ребенка [8].

Проблема влияния стиля педагогического общения на здоровье учащихся представляется нам особенно актуальной, если принять во внимание, что в современной школе большое количество детей уже имеют серьезные хронические заболевания и задача образовательной системы – способствовать снижению количества психотравмирующих ситуаций.

Литература

1. Анискин Д.Б. Психологический стресс и соматические расстройства // Лечащий врач. 199., № 1.
2. Березин Ф.Б., Безносюк А.В., Соколова А.Д. Психологические механизмы психосоматических заболеваний // Российский медицинский журнал. 1998. № 2.
3. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. – СПб.: Сфера, 1994.
4. Зейнгарник Б.В. Личность и патология деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1971.
5. Мясищев В.Н., Топлоногой И.М. Основы общей и медицинской психологии. – М.: Медицина, 1968.
6. Тополянский В.Д., Струковская М.В. Психосоматические расстройства. – М.: Медицина, 1986.
7. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. 1997. № 3.
8. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4.

Л.И. Ложкина – психолог МОУ «Общеобразовательная гимназия», г. Новодвинск.

Учебный план начальной школы, реализующей Образовательную программу «Школа 2100»

О.В. Чиндилова,
Е.В. Борзова

Пояснительная записка

Учебный план начальной школы разработан на основе Федерального базисного учебного плана и Федерального компонента государственного стандарта общего образования (2004 г.) и является основой для разработки учебных планов образовательных учреждений, работающих по Образовательной системе «Школа 2100».

Учебный план ориентирован на 4-летний нормативный срок освоения образовательных программ начального общего образования.

Продолжительность учебного года: 1-й класс – 33 учебные недели, 2–4-й классы – не менее 34 учебных недель*. Продолжительность урока для 1-го класса – 35 минут, для 2–4-го классов – 35–45 минут**.

Режим работы по пятидневной или шестидневной учебной неделе определяется образовательным учреждением самостоятельно***. В 1-м классе допускается только пятидневная учебная неделя, итоговые часы учебного плана при шестидневной учебной неделе рассчитываются для 1-го класса с учетом пятидневной учебной недели.

Учебный план включает в себя **инвариантную часть** (федеральный компонент) и **вариативную часть** (ре-

гиональный компонент и компонент образовательного учреждения).

В соответствии с Федеральным базисным учебным планом на компонент образовательного учреждения отводится не менее 10% времени. Часы компонента образовательного учреждения могут использоваться для углубленного изучения учебных предметов федерального компонента, для введения новых учебных предметов, факультативов, дополнительных образовательных модулей, спецкурсов и практикумов, проведения индивидуальных и групповых занятий.

В соответствии с Федеральным компонентом государственного стандарта начального общего образования в инвариантную часть учебного плана входят **предметы, обязательные для изучения**: русский язык, литературное чтение, иностранный язык, математика, окружающий мир, информатика и информационные технологии, изобразительное искусство, музыкальное искусство, технология, физическая культура.

При проведении учебных занятий по иностранному языку (2–9-й классы), по информатике и информационно-коммуникативным технологиям осуществляется **деление классов** на две группы: в городских образовательных учреждениях при наполняемости 25 и более человек, в сельских – 20 и более человек.

При наличии необходимых условий и средств возможно деление на группы классов с меньшей наполняемостью при проведении занятий по другим учебным предметам.

Количество часов, отводимых в образовательных учреждениях с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения на преподавание учебного предмета **«Родной**

* Устанавливается учредителем.

** Устанавливается образовательным учреждением.

*** Типовое положение об общеобразовательном учреждении, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 19 марта 2001 г. № 196 («Собрание законодательства РФ», 26 марта 2001 г., № 13, с. 1252).

(нерусский) язык и литературное чтение», устанавливается субъектом Российской Федерации и/или самостоятельно образовательным учреждением. В образовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения на ступени начального общего образования рекомендуется отводить на преподавание учебного предмета «Русский язык» дополнительно не менее 34 часов.

Учебный предмет **«Иностранный язык»** изучается со 2-го класса.

Учебный предмет **«Окружающий мир (человек, природа, общество)»** изучается с 1-го по 4-й класс по 2 часа в неделю. Учебный предмет является интегрированным. В его содержание дополнительно введены развивающие модули и разделы социально-гуманитарной направленности, а также элементы основ безопасности жизнедеятельности. Особенностью преподавания основ безопасности жизнедеятельности в начальной школе является то, что этот курс изучается не на отдельных уроках, а на уроках по окружающему миру.

«Информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)», направленные на обеспечение всеобщей компьютерной грамотности, изучаются в 3–4-м классах в качестве учебного модуля в рамках учебного предмета **«Технология»** и организуются за счет инвариантной части учебного плана. В соответствии с федеральным компонентом возможно введение в учебный план информатики как самостоятельного учебного предмета со 2-го класса.

Часы, отведенные в 1–2-м классах на преподавание учебных предметов **«Искусство (ИЗО)»** (1 час в неделю) и **«Технология (труд)»** (1 час в неделю), по решению образовательного учреждения могут быть использованы для преподавания интегрированного учебного предмета **«Изобразительное искусство и художественный труд»** («Синтез искусств»).

Учебный предмет **«Технология»** построен по модульному принципу с учетом возможностей образовательного учреждения и потребностей региона.

На преподавание учебного предмета **«Физическая культура»** третий час отводится из компонента образовательного учреждения в исключительных случаях.

Обучение по Образовательной системе «Школа 2100» предполагает обязательное включение в учебный план предмета **«Риторика»** (компонент образовательного учреждения).

В образовательных учреждениях с русским (неродным) языком обучения рекомендуется использовать компонент образовательного учреждения, 6-й учебный день в неделю и резервы продолжительности учебного года для преподавания учебного предмета **«Родной (нерусский) язык и литература»**. В 1-м классе указанных учреждений допускается использование учебных часов, отведенных на изучение учебных предметов **«Технология (труд)»** и/или **«Искусство»**, для преподавания учебного предмета **«Родной (нерусский) язык и литература»** с последующим (во 2–4-м классах) возвращением занятых учебных часов из компонента образовательного учреждения.

В учебном плане предложено как недельное, так и годовое распределение часов, что дает образовательным учреждениям возможность перераспределять нагрузку в течение учебного года, использовать модульный подход, строить учебный план на принципах дифференциации и вариативности.

**Примерный учебный план по системе «Школа 2100»
(годовой).
Начальная школа**

Учебные предметы	Количество часов в год			
	1	2	3	4
Русский язык	132	136	136	136
Литературное чтение	132	136	136	136
Иностранный язык		68	68	68
Математика	132	136	136	136
Окружающий мир	66	68	68	68
Музыка	33	34	34	34
Изобразительное искусство	33	34	34	34
Технология	33	34	34	34
Информатика и ИКТ		34	34	34
Физическая культура	66	68	68	68
Максимальная учебная нагрузка	660	748	748	748
Региональный (национально-региональный) компонент и компонент образовательного учреждения		68/ 136	68/ 136	68/ 136
	33	34	34	34
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при пятидневной учебной неделе*	660	850	850	850
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при шестидневной учебной неделе*	660	918	918	918

* В соответствии с Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами (Сан-ПиН п. 2.4.2. № 1178-02) «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях», зарегистрированными в Минюсте России 5 декабря 2002 г., регистрационный номер 3997, при 35-минутной продолжительности уроков во 2–4-м классах максимально допустимая недельная нагрузка при пятидневной учебной неделе составляет 25 часов, при шестидневной учебной неделе – 27 часов.

**Примерный учебный план по системе «Школа 2100».
Начальная школа
(Шестидневная учебная неделя)**

Учебные предметы	Количество часов в неделю				Всего
	1	2	3	4	
Русский язык	4	4	4	4	16
Литературное чтение	4	4	4	4	16
Иностранный язык		2	2	2	6
Математика	4	4	4	4	16
Окружающий мир	2	2	2	2	8
Музыка	1	1	1	1	4
Изобразительное искусство	1	1	1	1	4
Технология	1	1	1	1	4
Информатика и ИКТ		1	1	1	3
Физическая культура	2	2	2	2	8
Максимальная учебная нагрузка	19	22	22	22	85
Региональный (национально-региональный) компонент и компонент образовательного учреждения		4	4	4	12

Учебные предметы	Количество часов в неделю				Всего
	1	2	3	4	
Риторика	1	1	1	1	4
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при шестидневной учебной неделе*	20	27	27	27	101

* В соответствии с Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами (СанПиН п. 2.4.2. № 1178-02) «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях», зарегистрированными в Минюсте России 5 декабря 2002 г., регистрационный номер 3997, при 35-минутной продолжительности уроков во 2–4-м классах максимально допустимая недельная нагрузка при шестидневной учебной неделе составляет 27 часов.

Примерный учебный план по системе «Школа 2100».
Начальная школа
(Пятидневная учебная неделя)

Учебные предметы	Количество часов в неделю				Всего
	1	2	3	4	
Русский язык	4	4	4	4	16
Литературное чтение	4	4	4	4	16
Иностранный язык		2	2	2	6
Математика	4	4	4	4	16
Окружающий мир	2	2	2	2	8
Музыка	1	1	1	1	4
Изобразительное искусство	1	1	1	1	4
Технология	1	1	1	1	4
Информатика и ИКТ		1	1	1	3
Физическая культура	2	2	2	2	8
Максимальная учебная нагрузка	20	22	22	22	86
Региональный (национально-региональный) компонент		2	2	2	6
Компонент образовательного учреждения					
Риторика	1	1	1	1	4
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при пятидневной учебной неделе**	20	25	25	25	95

** В соответствии с Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами (СанПиН п. 2.4.2. № 1178-02) «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях», зарегистрированными в Минюсте России 5 декабря 2002 г., регистрационный номер 3997, при 35-минутной продолжительности уроков во 2–4-м классах максимально допустимая недельная нагрузка при пятидневной учебной неделе – 25 часов.

Ольга Васильевна Чиндилова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ПРО, г. Москва;
Елена Владимировна Борзова – учитель МОУ «Гимназия № 15», г. Клин Московской обл.

Проект клятвы и кодекса чести учителя

С.С. Зорин

С древних времен и по сей день врачи во всех странах принимают «клятву Гиппократа». В нашей стране уже принят кодекс чести психолога. Не настало ли время принять кодекс чести учителя?

Мы считаем своевременным вновь поднять этот вопрос и обсудить проект кодекса чести учителя публично. В нашей стране десятки вузов готовят учителей. Получая диплом, каждый выпускник вуза должен принять «клятву учителя».

Клятва учителя

Получая диплом и высокое звание российского учителя, торжественно клянусь: всю свою жизнь, знания и силы посвятить ученикам, воспитывая их в духе гуманизма, опираясь на принципы гуманистической педагогики, педагогики успеха и творчества; беззаветно любить детей, дорожить их доверием, охранять их права на достойную жизнь в нашем государстве, всемерно охранять их психическое и физическое здоровье; систематически совершенствовать свои профессиональные знания и педагогическое мастерство, использовать в своей работе знания и опыт педагогической науки, своим практическим трудом способствовать прогрессу педагогической науки; свято хранить и развивать благородные традиции отечественной педагогики, во всех своих действиях руководствоваться принципами гуманистической морали, всегда помнить о высоком призвании учителя, о своей высокой миссии и ответственности перед подрастающим поколением, которое мы воспитываем и обучаем, тем самым определяя будущее России. Торжественно обещаю пронести незапятнанным через всю свою жизнь благородное звание учителя России.

Кодекс чести учителя

(Этический кодекс поведения учителя)

1. Профессиональная деятельность учителя в системе образования характеризуется особой ответственностью перед детьми.

2. В случае когда личные интересы ребенка вступают в противоречие с интересами учебно-воспитательного учреждения, других людей, взрослых и детей, учитель обязан выполнять свои функции с максимальной беспристрастностью.

3. Работа учителя строится на основе любви к детям, на принципах гуманизма, профессиональной ответственности за учебно-воспитательный процесс, который должен формировать гуманистическую, рефлексивную, высокоинтеллектуальную, активную, творческую личность.

4. Учитель в своей работе должен соблюдать принцип ненанесения ущерба, который требует от учителя, чтобы ни процесс его работы, ни его результаты не наносили какого-либо ущерба (физического, морального или социального) личности ребенка.

5. В работе с детьми учитель руководствуется принципами толерантности, альтруизма, честности, доброжелательности, искренности и уважения личности ребенка.

6. Для того чтобы быть в силах помочь детям, учитель сам нуждается в доверии и соответствующих правах. Он в свою очередь несет персональную ответственность за адекватное использование данных ему прав.

7. Работа учителя в системе образования направлена на достижение исключительно гуманных целей, предполагающих снятие ограничений на пути свободного интеллектуального и личностного развития каждого ребенка.

8. Учитель строит свою работу на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности ребенка, уважает и активно защищает его основополагающие человеческие права, определяемые Всеобщей декларацией прав человека.

9. Учитель выступает одним из основных защитников интересов ребенка перед обществом, всеми людьми.

10. Учитель должен быть осторожен и осмотрителен в выборе и применении методов обучения и воспитания, психодиагностических и психокоррекционных методов, а также в своих выводах и рекомендациях по обучению и воспитанию детей.

11. Учитель не должен принимать участия в том, что ограничивает развитие ребенка, его человеческую свободу, физическую и психологическую неприкосновенность. Наиболее тяжким нарушением профессиональной этики учителя представляется его личное содействие или непосредственное участие в делах, наносящих ребенку вред. Лица, однажды замеченные в подобных нарушениях, раз и навсегда лишаются права работы с детьми, пользования дипломом или иным документом, подтверждающим квалификацию профессионального учителя, а в определяемых законом случаях подлежат суду.

12. Учитель обязан информировать тех, кому он подчинен, а также профессиональные объединения педагогов о замеченных им нарушениях прав ребенка другими лицами, о случаях негуманного обращения с детьми.

13. Учитель должен противодействовать любым политическим, идеологическим, социальным, экономическим, религиозным и другим влияниям, способным привести к нарушению прав ребенка.

14. Учитель обязан оказывать лишь такие образовательные услуги, для которых он имеет необходимое образование и квалификацию.

15. В случае вынужденного применения учебно-воспитательных, психодиагностических или коррекционных методик, не прошедших достаточной апробации или не полностью отвечающих всем научным стандартам, учитель обязан предупреждать об этом заинтересованных лиц и быть особенно осторожным в своих выводах и рекомендациях.

16. Учитель не имеет права использовать сам и передавать учебно-воспитательные, психодиагностические, коррекционные методики, не прошедшие научную апробацию и экспертизу, для пользования некомпетентным лицам.

17. Учитель обязан препятствовать

использованию методов обучения и воспитания, психодиагностики и психолого-педагогического воздействия профессионально не подготовленными людьми, предупреждать об этом тех, кто по незнанию пользуется услугами таких людей.

18. Учитель должен применять индивидуальный и дифференцированный подход в обучении и воспитании детей на основе личностно ориентированного образования.

19. Учитель в процессе учебно-воспитательной деятельности должен активно сотрудничать с психологами, врачами, родителями для развития личности и сохранения психического, психологического и физического здоровья детей.

20. Работа учителя должна опираться прежде всего на следующие принципы:

- гуманизма;
- ненасилия;
- успеха обучения и воспитания;
- индивидуально-личностного подхода;
- творчества;
- комплексности и системности;
- духовно-нравственного воспитания;
- формирования рефлексивной личности.

21. При приеме на работу в образовательное учреждение руководитель должен оговорить, что учитель имеет право действовать в пределах своей профессиональной компетенции на основе этического кодекса учителя, и ознакомить учителя с содержанием этического кодекса.

22. Нарушение положений этического кодекса поведения учителя рассматривается судом чести педагогического коллектива и администрации образовательного учреждения, а при необходимости – более высокой профессиональной организацией, включающей в свою структуру данное учреждение системы образования.

Сергей Степанович Зорин – канд. психол. наук, доцент Глазовского государственного педагогического института, Удмуртская Республика.

Давайте учить детей открывать знания

Г.А. Рейс,
Т.А. Лихачева

Учителям, работающим в рамках Образовательной системы «Школа 2100», хорошо известно требование реализации деятельностного подхода к урокам изучения нового.

Как же построить работу на уроке, чтобы дети не получали готовых знаний, а сами «открывали» их? Как учить первоклассников ставить перед собой цели? Как организовывать деятельность, чтобы достигнуть этих целей? Как строить проблемный урок письма? И не рано ли делать это в 1-м классе? Попробуем ответить на эти вопросы, приведя **фрагменты уроков письма, на которых открываются новые знания**. Сразу заметим, что все виды письменных заданий, связанных с открытием новых знаний, учащиеся делают в рабочих тетрадях, затем переходят к работе в прописях. И второе. Темы уроков, фрагменты которых мы приводим, безусловно, не сообщаются детям в начале урока. Темы обозначены для читателей.

Итак, **урок письма. Тема «Способы обозначения звука [э] на письме»**.

Учитель актуализирует цепочку знаний, связанных с написанием буквы **е** после мягких согласных. Дети в индивидуальных карточках вставляют пропущенные буквы в словах *лес, мел, лев*. Объясняют, что для звука [э] после мягкого согласного на письме используется буква **е**.

Учитель предлагает детям использовать имеющиеся у них знания при написании слов *поэт, поэма, дуэт*. Два ученика работают у доски, остальные – на карточках.

Вот что получилось на доске:

поэт	поет
поэма	поема
дуэт	дует

плюс до
«после»

В классе оживление, шепот, поднимаются руки. Учитель:

– Итак, задание было дано одинаковое, а выполнили его по-разному...

Выясняется, что в классе есть еще дети, которые сделали ошибки или затруднились с написанием.

Учитель заостряет противоречие:

– У нас в классе сложились разные мнения о том, как обозначить звук [э] на письме. Одни написали так, другие иначе. Почему же ребята выполнили задание по-разному? Чего мы не знаем? Какой вопрос следует обсудить?

Ученик:

– Нам нужно обсудить вопрос о том, какую букву брать для гласного звука [э] на письме.

Ответ учащегося совпадает с темой урока. Открывается заранее написанная на доске тема: «Способы обозначения звука [э] на письме».

Учебная проблема поставлена. Далее учитель направляет работу так, чтобы ученики открывали новое знание:

– Какую же букву берем для звука [э]? Какие у вас есть идеи?

Путь к открытию лежит через гипотезу. Первоклассник сразу же предлагает ошибочную гипотезу:

– Если в середине слова слышится звук [э], пишем букву **е**.

Учитель не торопится со своими контраргументами, обращается к классу:

– Так... А вы как думаете? Все согласны с таким утверждением?

Несколько учеников выражают свое несогласие, аргументируя его тем, что буква **е** пишется после мягкого согласного, а в этих словах звук [э] находится после гласного. Таким образом ошибочная гипотеза опровергнута.

– Какие еще есть мнения?

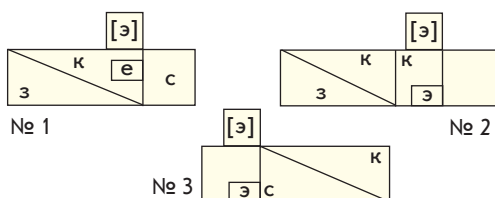
Класс молчит. Тогда учитель использует подсказку, «нажимая» голосом: «По-э-э-ма, по-э-э-т, ду-э-э-т». Дети быстро откликаются на такой прием:

– Для звука [э] в сильной позиции берем букву **э**.

Эта гипотеза также проверяется и принимается в качестве решающей, так как слова с буквой **э** «звучат правильно». Далее высказываются пред-

положения относительно использования гласной буквы **э** в начале слов *эму*, *эхо*, *эта*. Высказанная гипотеза также проверяется самими детьми.

Учитывая то, что одни дети лучше усваивают материал зрительно, другие – на слух, учитель дает задание на создание зрительной опоры. На правом крыле доски составляются опорные схемы, отражающие способы обозначения [э] на письме (в период обучения грамоте для моделирования слов использовались звуковые схемы авторов В.Г. Горецкого, В.А. Корюшкина, А.Ф. Шанько) (зеленый цвет символизирует в карточках мягкий согласный, синий – твердый, а красный – гласный звук):



По опорным сигналам ребята еще раз повторяют, углубляют понимание открытого знания и только после этого переходят по заданию учителя к работе в прописях.

Остановимся на **фрагменте урока письма на тему «Мягкий знак как показатель мягкости согласных»**.

Учитель начинает урок с этапа актуализации опорных знаний:

- Повторим то, что необходимо для открытия нового.
- Из чего состоят записанные слова?
- А из чего состоят произносимые слова?

Затем по заданию учителя первоклассники обсуждают в парах, что им известно о гласных и согласных звуках. При обсуждении согласных звуков акцент делается на соотносительных парах по твердости – мягкости, способах обозначения их на письме с помощью гласных букв.

С большим энтузиазмом дети включаются в работу, направленную на соотношение звуков и букв, обозначение твердости и мягкости со-

гласных гласными буквами. У каждого ребенка заготовлены карточки-слияния с твердыми и мягкими согласными.

По заданию учителя ученики поднимают нужные карточки-слияния. Вызванный первоклассник выполняет работу «главного звуковика». В произнесенном слиянии он называет согласный и гласный звуки. Ученик, стоящий у доски, записывает выделенные звуки буквами. Третий ребенок выстраивает на доске обобщенную схему обозначения твердости и мягкости согласных на письме.

Работа идет слаженно, синхронно. Задания напоминают игру.

Учитель произносит слово:

– Антон.

Дети показывают звуковую карточку-слияние, где согласный твердый.

«Звуковик»:

– Слышу согласный твердый [т], гласный [о].

Ответственный за буквенное обозначение:

– Беру буквы **т** и **о**. Пишу слияние **то**.

Ученик у доски обобщает:

– Буква **о** обозначает твердость согласного.

Подобная работа проводится со словами *Артем*, *рад*, *ряд*, *лук*, *люк*, *мэр*, *мерка*.

Завершается двадцатая минута актуализации опорных знаний «ловушкой» для невнимательных: «Можно ли сказать, что буквы **е, ё, ю, я, и** смягчают предшествующий согласный звук?» Большинство детей правильно отвечает, что буквы – это значки. Они ничего не могут смягчать. Мягкий звук произносят органы речи. Учитель добавляет, что если средняя часть языка поднимается к нёбу, то согласный звук произносится мягко. Нет подъема языка – нет мягкого звука.

Вторую часть урока, направленную на открытие нового, первоклассники уже не могли одолеть. Они отвлеклись, зевали, говорили невпопад. Урок был скомкан, учитель раздосадован, недоволен собой, детьми. Почему так произошло? Ведь отбор материала ин-

интересен, дети содержательно и мыслительно подготовлены к этапу открытия нового... Мы специально так подробно описали этот фрагмент урока, чтобы показать типичную ошибку тех, кто стремится «объять необъятное». Уже много раз говорилось о распределении времени на уроке. Подчеркивалось, что введение нового должно происходить в первой половине урока. Задачи на повторение можно решать в конце урока, на этапе закрепления. Отметим, что приведенный фрагмент мог бы быть полноценным уроком обобщения способов обозначения твердости и мягкости согласных на письме, а не громоздким этапом актуализации опорных знаний на проблемном уроке.

Для сравнения предлагаем **фрагмент урока по этой же теме, где учитель использует подводящий, без проблемы, диалог**. Перед детьми сразу ставятся практические задания. Работа проводится в тетрадях, прописи пока лежат в стороне.

Сначала ребята читают записанные на доске слова: *кони, лоси, рыси, олени, волки, кроты*. Устно распределяют их по группам (по количеству слогов, с ударением на первый, второй слог, с мягкими и твердыми согласными на конце слов и т.д.). Затем по заданию учителя выписывают в левый столбик слова с мягкими согласными на конце.

Цепочка вопросов и заданий последовательно подводит первоклассников к открытию нового:

– Подчеркните одной чертой согласные буквы, которые вы берете для обозначения мягких согласных звуков.

– Двумя чертами подчеркните гласные буквы, которые показывают мягкость согласных.

Детям предлагается вспомнить, какие еще гласные буквы показывают мягкость согласных на письме. И, наконец, предлагается записать транскрипцию первых трех слов так, чтобы они обозначали одно животное.

На доске и в тетрадях делается запись:

кони – [кон'] лоси – [лос']
рыси – [рыс']

Учитель (У.): Что интересного вы заметили?

Дети (Д.): Каждое слово заканчивается мягким согласным. Мягкий согласный вне слияния.

У.: Как обозначить мягкий согласный на конце слов?

Лес поднятых рук.

Д.: Нужно взять букву мягкий знак.

Далее задача учителя состоит в том, чтобы дети глубже осознали алгоритм действий в способах обозначения мягкости согласных с помощью особой буквы – мягкого знака и гласных букв.

Поэтому звучит следующий вопрос:

– Прежде чем обозначить мягкость согласного, что делаем?

Д.: Слушаем и выделяем мягкий согласный звук.

– Думаем, какую согласную букву пишем для мягкого звука.

– Выбираем способ обозначения мягкости согласного на письме:

а) с помощью букв **е, ё, ю, я, и;**

б) особой буквы – **ь**.

До сих пор в течение урока тема не была озвучена. И только после введения нового знания детям предлагается вопрос:

– Над какой темой мы работали?

Д.: Обозначение мягкости согласного с помощью особой буквы – мягкого знака.

Вся остальная работа, связанная с написанием буквенного знака, со способами его соединений, с решением учебных задач, поставленных в алгоритме, воспроизведение знаний, составление опорных схем, – все проводится на материале прописей.

Кстати, на данном уроке имели место такие продуктивные виды заданий, как постановка первоклассниками вопросов друг другу, например:

– На какую работу ходит мягкий знак?

– Обозначать мягкость согласных.

– А когда его увольняют с работы, он не обижается?

– Нет. Он отдыхает. Вместо него работают буквы **е, ё, ю, я, и**. Они его друзья.

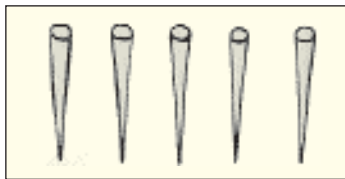
Конечно, налицо преимущество второго урока. Правильно распределено

время. Поставленные цели достигнуты. Обеспечивается интеллектуальное развитие учащихся, их внимание, память, речь. Мажорный тон урока, интерес детей к учебному материалу, хорошее настроение – все говорит в пользу последнего урока.

Рассмотрим **фрагмент урока по теме «Употребление разделительного мягкого знака для обозначения звука [j] после согласных»**. Слов нет, материал сложный для первоклассников.

Понимая это, учитель с самого начала урока использует прием «яркого пятна», стараясь захватить внимание учащихся рассказиком из жизни, в котором все так близко и понятно детям. Рассказ сопровождается показом картинок:

– Семья приехала на дачу. Мальчик Коля носит колья (вывешиваются картинки).



Одна сестра сказала: «Чур, я полюю грядки!» Присела и стала вырывать сорняки.



Другая сестра улыбнулась и сказала: «Тогда я полью грядки». Взяла лейку и начала поливать.



Мама удивилась: «Смотрите, какое большое семя у тыквы!» А папа посмотрел ласково на всех и сказал: «Какая у нас дружная семья!» И все рассмеялись.

Дети увлечены. На лицах улыбки.

У.: Какие слова в этом рассказике «играют» и «сравниваются»?

Д.: *Коля и колья, полю и полью, семья и семья.*

Открывается часть доски, и ребятам предлагается в тетрадях и на доске записать транскрипцию целых слов или их части.

Вот результаты этой работы:

[кóл'а]	[кóл'j'а]
по[л'ý]	по[л'j'ý]
[с'эм'а]	се[м'j'á]

У.: Что интересного вы заметили?

Д.: Тут одинаковые слова записаны.

У.: Кто еще хочет высказать свое мнение?

Д.: Нет, мы с Ваней не согласны. В правом столбике в каждом слове есть звук [j'], а в левом его нет.

У.: Запишите слова левого столбика буквами.

Ребята легко справляются с заданием, комментируют свои действия:

– После мягкого согласного [л'] пишут букву **я**. Это имя собственное, пишу с большой буквы, и т.д.

Затем дети получают задание, направленное на создание проблемной ситуации с затруднением:

– Запишите слова второго столбика.

Не чувствуя подвоха, ребенок бойко рассуждает у доски, записывая слова:

– В слове *колья* слышу звуки [j'] и [а], записываю их буквой **я**, в слове *семья* слышу звуки [j'] и [а], пишу букву **я**. В слове *полюю* слышу [j'] и [у]. Пишу букву **ю**.

На лицах ребят недоумение, они переглядываются, смотрят на учителя, но тот не торопится прийти на помощь. Кто-то не выдерживает, выкрикивает: «Надо поставить мягкий знак!» Учитель заостряет противоречие, предлагая записать слова по-другому, используя имеющиеся знания. Появляются новые записи:

Кольяа, кольяа.

Недовольный шепот не смолкает: «Да не так!»

Но желающих выйти к доске не находится.

У.: Удалось нам выполнить задание?

Д.: Нет. Не удалось.

Следующее задание подталкивает детей к осознанию проблемы урока.

У.: В транскрипции мы с вами как бы «останавливаем» звуки произносимого слова. Так?

Д.: Да.

У.: В таком случае подчеркните звук, который стоит перед [j']. Что может сказать о позиции звука [j']?

Молчание в классе.

У.: Какие звуки вы подчеркнули?

Д.: Согласные.

У.: После каких звуков стоит [j']?

Д.: После согласных.

У.: Встречались мы с такой позицией [j']?

Д.: Нет, не встречались.

У.: Знаем ли мы, как обозначается звук [j'] после согласных?

Д.: Нет, не знаем.

У.: Какая же проблема нас интересует сегодня?

Д.: Как звук [j'] обозначается на письме после согласных.

На выходе из проблемной ситуации учитель использует научный факт:

– Люди придумали интересный способ обозначения [j'] на письме после согласных – писать разделительный мягкий знак.

Затем продолжается работа по осознанию разделительной и предупредительной функций данного буквенного знака.

Хочется обратить внимание на этап воспроизведения знаний данного урока. Ученики получили задание по-своему выразить вновь открытое знание. Каждый обдумывает, как его выполнить, потом обсуждает это с соседом по парте. Сёма написал свою опору на доске:

С' → [й'] → Ъ → е, ё, ю, я, и.

Обосновал он ее так:

– Если после мягкого согласного стоит [j'], то, конечно, надо поставить разделительный мягкий знак. Какой же еще? И пишется он перед гласными е, ё, ю, я, и.

Как же важен момент воспроизведения знаний!!!

Учитель, видя свою оплошность, предлагает сначала записать транскрипцию, а потом с помощью букв слова *ружьё* и *шьёт*.

На доске появляется запись:

[ружј'о]	[шј'от]
ружьё	шьёт

– Что вас удивило?

Сёма: Меня ничего не удивило. Без разделительного мягкого знака получилось бы *ружё*.

Юля: А меня удивило. Звуки [ж] и [ш] всегда твердые, а пишется разделительный мягкий знак.

Составляя опорную таблицу, ребята старались не пропустить важные детали:

– Если слышим звук [j'] после мягких или твердых согласных, пишем разделительный мягкий знак. Он дружит с гласными буквами **е, ё, ю, я, и** и предупреждает всех, что они обозначают два звука. За это его еще называют предупредительным. Он предупреждает: «Здесь спрятался звук [j']».

Подведем итоги. На ряд вопросов, поставленных нами в начале статьи, мы даем совершенно четкие и уверенные ответы. Да, безусловно, открывать знания с детьми нужно с первых же шагов их обучения в школе. Что касается уроков письма, то всегда, во все времена, они были самыми трудными в силу их специфики. И как бы мастерски ни старался учитель сделать их интересными, увлекательными, привлекательными, творчеством это назвать нельзя. Ведь на таких уроках ученики ничего не открывают. А без открытия нет творчества.

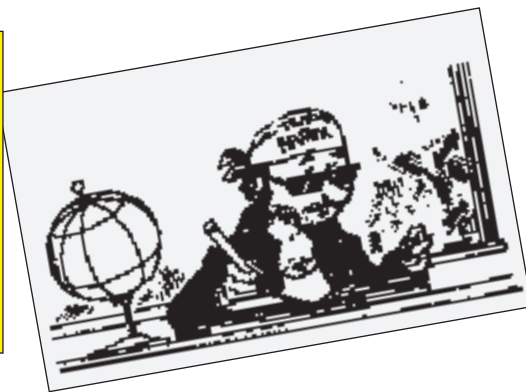
Поэтому, коллеги, давайте действовать все заодно: помогать ученикам учиться открывать новые знания!

Гертруда Аркадьевна Рейс – учитель высшей категории гимназии № 84;

Татьяна Антоновна Лихачева – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, гимназия № 84, г. Омск.

Совместная работа классного руководителя и родителей по формированию детского коллектива

Г.В. Скворцова



Обучение и воспитание – два взаимосвязанных взаимопротекающих процесса. Их нельзя разрывать. Но каждый учитель скажет: учить детей легче, чем воспитывать. Воспитание – это процесс постоянного творчества, когда учитель применяет свои знания и опыт к постоянно изменяющимся ситуациям. Родители и учитель являются основными воспитателями младших школьников. Поэтому эффективность воспитательной работы педагога во многом зависит от его умения работать с родителями, находить с ними общий язык, опираясь на их помощь и поддержку. Взаимодействие с родителями я строю на том, что не поучаю их, а советуюсь, размышляю вместе с ними. **Мы договариваемся о совместных действиях.** При общении с родителями чаще стараюсь использовать фразы: «А как вы думаете?», «Давайте вместе подумаем, как быть», «Хочется услышать ваше мнение...». Общаюсь с родителями, стараюсь показать, что они мои союзники и я не могу обойтись без их помощи и поддержки. Задача совместной деятельности учителя и родителей – создание воспитывающей среды, обеспечивающей единство требований семьи и школы.

Работа педагогических коллективов школ с родителями осуществляется в двух направлениях: с коллективом родителей и индивидуально. Формы и методы такой работы очень разнообразны: это и общие классные собрания, коллективные и индивидуальные консультации, беседы, лекции, конференции, походы и т.д. Но учитель должен помнить, что многообразие форм и методов еще не обеспечи-

вает успех в работе. Определяющим является все-таки стиль отношений, который складывается между учителем и родителями школьников. Сложившаяся в школе система воспитательной работы позволяет буквально с первых дней пребывания ребенка в школе включиться в деятельность, интересную и полезную для детей. А чтобы сформировать детский коллектив и направить его на развитие, каждый учитель с учетом своего опыта, педагогической практики ищет новые формы работы, так как каждый новый набор учащихся не похож на предыдущий и нельзя автоматически переносить одни и те же формы работы из класса в класс. Здесь надо учитывать многие факторы – это и уровень воспитанности детей, и характер складывающихся отношений между ребятами и родителями, между родителями и учителем. Формируя взаимоотношения детей в коллективе, педагог во внеурочной деятельности стремится создать ситуацию, в которой этот процесс проходит наиболее интенсивно.

Одна из важнейших и традиционных форм работы учителя с родителями – **классные родительские собрания**. Они сближают учителя и родителей, помогают определить наиболее оптимальные пути воспитания ребенка. Первая встреча с родителями может многое предопределить. Поэтому первую встречу я готовлю особенно тщательно, продумываю все этапы, заранее проигрываю различные ситуации. Даже расположение столов у меня в классе необычное – по кругу.

И собрание по форме – ситуативное: «Расскажите о своих детях самое интересное, необычное, может быть, даже странное. Можете сделать это в зарисовках, рисунках, стихах». По окончании собрания я строю план своей работы, опираясь на ответы родителей.

Родители с большим интересом и пониманием относятся к тому, что делается в классе, им интересно присутствовать на уроке, на празднике, на любом мероприятии, посмотреть, как отвечает их ребенок на уроке, какие отношения у него с ребятами в классе, участвует ли он в празднике.

Как я уже говорила выше, классные родительские собрания могут быть построены по-разному – это зависит от цели, которую ставит перед собой учитель. В 1-м классе главной целью является сплочение коллектива. Затем цели могут меняться.

Во 2-м классе на очередном собрании родители вынесли на повестку дня вопрос о ребятах, которые грубят, сквернословят, обзываются – необходимо принимать к ним какие-то меры. Поступило много предложений от родителей, и мы решили провести это мероприятие в форме КТД. Для выявления агрессивности у ребят необходимо было провести тестирование по рисунку «Моя семья»: какие сложились отношения в семье, как чувствует себя ребенок, любят ли его? Следующий тест – «Несуществующее животное»: по рисунку можно было судить о психическом состоянии ребенка, о его личностных качествах. Вот здесь и выявились 9 человек с повышенной агрессивностью. На их рисунках у животных было много шипов, когтей, игл. Что ж, начнем работать над устранением детской агрессивности. Мы собрались с родителями и составили план работы с определяющей целью: «Воспитание добра добром». В.А. Сухомлинский говорил, что «корни добра закладываются в детстве, а человечность, доброта рождаются в труде, заботах, волнениях и красоте окружающего мира».

Распределили поручения между родителями, ребятами и учителем. Наблюдаем в классе за отношениями между ребятами, но и дети – не пассивные наблюдатели, а активные участники, которые внимательны и заботливы друг к другу и в конце дня оценивают свое поведение и поведение своих товарищей жетонами разного цвета (они разложены в индивидуальные конверты и есть у каждого ребенка).

Необходимо было наладить тесное общение родителей и детей. Для этого были намечены и проведены **беседы, классные часы, мини-праздники**, которые назывались «Загляните в мамыны глаза», «Ты и твои товарищи», «Доброта в стихах и сказках». Ребята активно участвовали во всех играх, конкурсах, соревнованиях, где нужно было отметить добрые дела и поступки.

В один из выходных дней с ребятами была проведена **беседа «Что такое обида?»**, и они сами сделали вывод, что добрый человек никогда не держит обиду на кого-то. Необходимо избавиться от обидчивости, но как? Предложений было много, но выбрали мы самое оригинальное. Обиду решили сжечь на «костре прощения». Каждый участник на листочке написал свою обиду, и все вместе мы пошли на «костер прощения», который родители приготовили заранее. Соорудили «чучело обид», собрали дрова и, когда все собрались у костра, дали клятву, зажгли чучело и сожгли свои обиды.

Но что же делать дальше? Жетоны копятся, добрые дела и поступки умножаются... Как же отметить тех ребят, которые собрали наибольшее количество «хороших» жетонов? И тут родители проявили свои способности к творчеству. Решили провести бал и на нем выбрать короля и королеву добрых дел с награждением их памятной лентой. А как же отметить тех ребят, которые совсем немного «отстали» от лидеров? Придумали: пусть в классе будут Мисс скромность, Мисс очарование, Мисс заботливость, а также Благородный Рыцарь, Главный Защитник и Первый Помощник. Всем на

этом балу было весело – не осталось незамеченных ребят, все были довольны. Цели, поставленные учителем и родителями, были достигнуты.

Большое значение в воспитании доброты имеет **систематическое общение ребят с природой**, походы в Царство Берендея. Родители идут на природу с ребятами не только отдыхать, но и с тем, чтобы вырабатывать у них выносливость, наблюдательность, самостоятельность. К организации таких походов мы тоже относимся с выдумкой. Например, один из походов начинается так: накануне к нам в класс пришло письмо, в котором находилась карта с топографическими знаками. Прочитав их, ребята должны были найти место, где был спрятан клад. Надо было видеть, с каким воодушевлением мои ученики прошли все препятствия – и вот он, клад! Загляните в глаза ребят – сколько в них радости, счастья.

Сложившаяся система отношений между учителем, родителями и ребятами

позволила мне добиться главного – сплотить детский коллектив. Исполнилась моя заветная мечта: родители, учитель и дети объединились в школе, руководимые общим интересом. Я им благодарна и верю, что зернышки доброты, посеянные в нашем классе, дадут добрые всходы.

Литература

1. Богданова О.С., Петрова В.И. Методика воспитательной работы в начальных классах. – М.: Просвещение, 1986.
2. Машиева В.А. Работа с родителями. – М.: Просвещение, 1982.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Педагогика, 1981.
4. Урбанская О.Н. Работа с родителями младших школьников. – М.: Просвещение, 1986.

Галина Васильевна Скворцова – учитель начальных классов школы № 9, г. Усть-Илимск Иркутской обл.



Издательство «Баласс»

выпустило серию пособий для дополнительного образования

«Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

Новый курс поможет

педагогу

- ♦ раскрыть творческий потенциал каждого ребенка;
- ♦ воспитать театрального зрителя;

ребенку

- ♦ овладеть навыками общения и творческого взаимодействия;
- ♦ интересно и с пользой провести свободное время.

Курс соотнесен по содержанию и технологии с учебными предметами в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

http://www.school2100.ru

плюс
ДО
ПОСЛЕ