

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

| | |
|--|---|
| <i>А.В. Миронов</i> | |
| Признаки урока, ориентированного на новый образовательный стандарт | 3 |
| <i>Н.В. Федянинова, И.С. Хирьянова</i> | |
| Методические аспекты использования информационных технологий в проектной деятельности младших школьников | 6 |

НА ТЕМУ НОМЕРА

| | |
|---|----|
| <i>Н.В. Белякова, Н.В. Нестерова</i> | |
| Формирование культуры здоровья в условиях перехода на ФГТ к дошкольному образованию и ФГОС начального образования | 12 |
| <i>М.А. Козюренко, Г.С. Базанова, Е.И. Сальникова</i> | |
| Оценка сформированности коммуникативных УУД с помощью метода наблюдения | 15 |
| <i>Н.К. Яшина</i> | |
| К проблеме коммуникативной игры в педагогическом дискурсе | 19 |
| <i>И.Г. Ефимчук</i> | |
| Формирование информационной культуры младших школьников | 22 |
| <i>И.Е. Сюсюкина</i> | |
| Формирование УДД младших школьников в оценочной деятельности | 26 |

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

| | |
|---|----|
| <i>Н.А. Давидьянц</i> | |
| Как оценить учебные достижения без отметки | 30 |
| <i>Т.В. Голубева</i> | |
| Использование технологий «Достижение прогнозируемых результатов» в подготовке к проверочным работам | 34 |
| <i>Х.Г. Сыйразова</i> | |
| Работаем по новым стандартам | 38 |
| <i>И.А. Кравченко</i> | |
| Интеллектуальные разминки. (Из опыта работы) | 40 |
| <i>Е.И. Руднянская, Л.Б. Черезова</i> | |
| Урок-экскурсия «Жизнь зимнего леса» | 41 |

УЧИТЕЛЮ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

| | |
|---|----|
| <i>Т.Ю. Перова</i> | |
| Коммуникативная деятельность учителя-словесника в условиях введения ФГОС и проблемного обучения | 45 |

| | |
|---|----|
| <i>М.А. Васильева</i> | |
| Содержание обучения пунктуации в школе и новые стандарты общего образования | 49 |
| <i>С.В. Паршина</i> | |
| Проектная деятельность как средство достижения нового образовательного результата | 53 |

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

| | |
|--|----|
| <i>В.В. Паскал</i> | |
| Психологическая помощь ребёнку, пережившему смерть близкого человека | 57 |

МОЯ КАРЬЕРА

| | |
|--|----|
| <i>З.И. Курцева</i> | |
| Преимственность в обучении риторике: исторический аспект | 61 |

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

| | |
|---|----|
| <i>В.В. Садырин, Н.В. Уварина</i> | |
| Современный младший школьник: условия творческой самоактуализации личности | 65 |
| <i>Л.Ю. Комиссарова</i> | |
| Особенности применения проблемно-диалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка | 68 |
| <i>Г.И. Веденеева</i> | |
| Правила нравственного поведения и их выполнение: детская рефлексия и педагогическая оценка | 73 |
| <i>С.В. Борисова</i> | |
| Стратегии чтения иноязычных текстов у младших школьников | 77 |
| <i>Ю.М. Симеева</i> | |
| Воспитательные возможности уроков хореографии в школе | 80 |
| <i>Е.В. Евплова</i> | |
| Блиц-игры, или Как сделать учебный процесс интересным | 84 |
| <i>И.В. Стародубцева</i> | |
| Организация зарядки в младших группах детского сада с привлечением старших дошкольников | 87 |
| <i>Л.А. Гриднева</i> | |
| К проблеме поиска путей и способов решения задач образовательной области «Коммуникация» в ДОУ | 91 |

| | |
|---------------|----|
| Summary | 94 |
|---------------|----|

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

Дорогие коллеги!

Обеспечение преемственности образовательного процесса на различных его ступенях – задача, решение которой объединяет исследователей, методистов, практикующих педагогов, администрацию учебных учреждений всех типов и уровней.

Не раз доводилось слышать сетования на то, что дети, развитие которых шло опережающими темпами в детском саду и начальной школе, затем резко тормозили, поскольку отсутствовали необходимые учебные пособия и были недостаточно разработаны соответствующие педагогические технологии. И хотя работа в этих направлениях продолжается, положительные результаты уже имеются. **Выпускаются современные УМК, разрабатываются передовые технологии, например проблемно-диалогическая, технология продуктивного чтения, технология оценивания и др., обеспечивающие непрерывность и преемственность обучения и воспитания ребёнка, а затем подростка и студента.**

Этому во многом способствовало внедрение в практику новых Федеральных государственных образовательных стандартов, что особо подчёркивают наши авторы. В своих статьях они поднимают самые разные проблемы – это и организация урока, ориентированного на новый стандарт, и развитие проектной и исследовательской деятельности и информационных технологий, и формирование у обучающихся культуры здоровья, коммуникативных умений, способности оценивать себя. Общая черта этих статей – стремление воплотить в педагогическую практику требования современности, нашедшие отражение в новом стандарте, и принципы лично ориентированного развивающего образования, которое должно активнее внедряться в настоящее и за которым, я верю, будущее.

Успехов вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

Признаки урока, ориентированного на новый образовательный стандарт

А.В. Миронов



С 1 сентября 2011 г. первые классы школ России начинают работать, ориентируясь на требования нового образовательного стандарта начального общего образования (далее Стандарт). Говорить о том, что учителя начальных классов в полной мере приступят к реализации нового стандарта, можно будет лишь тогда, когда каждое учебное заведение разработает и примет Основную образовательную программу начального общего образования и приступит к её реализации.

Данная программа для каждой школы в определённой степени (примерно на 20%) индивидуальна. Это достаточно объёмный документ, разработка которого потребует значительных усилий всего коллектива и, вероятно, займёт некоторое время. Но в любом случае – и при наличии такой программы, и при условии, что она находится в стадии разработки, – ориентация на Стандарт будет проявляться главным образом в перестройке содержания уроков.

Не вдаваясь в детальное обсуждение всех требований Стандарта и возможных путей их реализации, остановимся лишь на некоторых наиболее очевидных требованиях, ориентируясь на которые учитель мог бы строить свои уроки по-новому.

Какими же признаками должен обладать урок, ориентированный на новый стандарт?

Цели урока выводятся из заданных в Стандарте планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы. Планируемые результаты начального общего образования в качестве приложений к Стандарту изданы отдельными книгами [1; 2]. Выделяют следующие **три уровня описания планируемых результатов**, заданных в виде целей.

1. Цели-ориентиры – такие общие цели образования, как формирование ценностных и мировоззренческих установок, развитие интереса, познавательных потребностей.

В Стандарте эти цели заданы в виде требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы. Оценка достижений данных целей ведётся, как правило, в ходе анонимных процедур и лишь для получения информации о работе образовательного учреждения в целом. Учителю, приступившему к работе по новому Стандарту, не грозит «опасность» проверки у его подопечных «сформированности основ гражданской идентичности», «развитости этических чувств» и других качеств личности, названных в требованиях к личностным результатам освоения программы. Поскольку эти цели достигаются не на одном уроке, то не обязательно пытаться точно сформулировать их при составлении плана-конспекта конкретного урока.

2. Цели, относящиеся к основному (опорному) изучаемому материалу, которые приводятся в блоке «Выпускник научится» Примерных программ [5].

Например, при изучении раздела математики «Числа и величины» школьник научится «вести счёт как в прямом, так и в обратном порядке от 0 до 10, 20, 100». Обращаем внимание: планируемые результаты включают умения («ученик научится»), но не знания, к чему привык учитель. В идеале это должны быть компетенции как обобщённый результат образования, проявляющийся в способности и готовности выполнять ту или иную деятельность.

Однако компетенция – категория трудно диагностируемая, а результат урока должен быть известен уже на самом занятии, и не только учителю, но и самим ученикам. Ближе всего к понятию «компетенция» в деятельностном подходе стоит понятие «умение» – оно тоже в определённой степени синтетическое, поскольку включает в себя и способ деятельности, и соответствующие знания.

Таким образом, каждый современный урок в качестве целей (задач) должен включать формирование тех или иных умений, которые можно легко проверить.

3. Цели, касающиеся изучения более сложного материала, чем тот, который задан системой опорных знаний и умений. В Примерных программах эти цели приводятся в блоках «Выпускник получит возможность научиться» и требуют реализации индивидуального подхода.

Итак, сделаем вывод из сказанного: при определении целей (задач) урока внимание учителя обращается в первую очередь на **формируемые умения**, причём эти цели должны быть сформулированы таким образом, чтобы умения могли быть диагностированы как учителем, так и самими учениками.

Содержание урока ориентируется прежде всего на указанные в Стандарте требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы – к освоению математики, русского языка и др. При этом следует иметь в виду, что эти требования, как правило, включают нечто новое по сравнению с традиционным содержанием учебных дисциплин.

Например, в требованиях к освоению дисциплины «Окружающий мир» записано: «...освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, опыт, сравнение, классификация и др.)...». Новизна заключается в том, что если раньше и наблюдения, и опыты, и классификация использовались учителем в качестве методов обучения, то сейчас требуется, чтобы этими способами овладели сами школьники. А это предполагает новый подход к содержанию уроков и методам

обучения. Некоторые аспекты обучения методам познания природы затронуты в одной из наших статей [3].

В требованиях к освоению математики можно выделить такие сравнительно новые компетенции, как «использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений... приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности» и др.

В данном случае признаками «правильного» урока будет акцентирование внимания учителя на **новые, нетрадиционные для учебной дисциплины элементы**.

Особого разговора заслуживает **реализация требований Стандарта к метапредметным результатам** освоения основной образовательной программы. Речь идёт о **формировании универсальных учебных действий**. Это принципиально новый элемент Стандарта. Универсальность учебных действий состоит в том, что они формируются и используются школьниками при изучении всех или почти всех учебных дисциплин.

В работе «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» [2], изданной в качестве приложения к Стандарту, выделено более тридцати видов универсальных учебных действий, которые объединены в следующие группы: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. В самом же Стандарте универсальные учебные действия представлены в форме требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, и перечень этих действий заметно сокращён. Определяя содержание урока по той или иной дисциплине, учитель уже не может, как ранее, включать в него только формирование учебных умений, характерных для данной дисциплины, но должен включать и умения, являющиеся универсальными (метапредметными). **Наличие в содержании урока элементов обучения школьников универсальным учебным действиям** – ещё один признак урока, ориентированного на новый Стандарт.

Рассмотрим метапредметные компетенции подробнее.

В качестве одной из таких компетенций в Стандарте называется «овладение школьниками способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности». Формирование этой компетенции может идти по-разному. При традиционном подходе учитель определяет цели урока для себя, школьники о целях урока не информируются. Другой вариант: цели урока определяют учителя, но ориентированы на школьников и доводятся до них. Третий вариант: цели урока определяют самими школьниками исходя из соответствующей проблемной ситуации. Очевидно, что овладению названной компетенцией в наибольшей степени будет способствовать третий вариант.

В перечне требований к метапредметным результатам называется также «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач». Речь идёт об овладении школьниками элементами знаково-символического моделирования. Использовать знаково-символические модели тоже можно по-разному.

Вариант первый: ученики воспринимают готовую модель-схему изучаемого объекта или явления. Например, после рассказа учителя о перемещении воды с океана на сушу и возвращении её снова в океан на доске появляется нарисованная учителем схема круговорота воды.

Вариант второй: ученики участвуют в составлении модели-схемы. Например, после изучения материала по теме «Ледяная пустыня» учащимся предлагается дополнить недостающие звенья пищевой цепи водной экосистемы Ледовитого океана: *водоросли (фитопланктон) → ? → ? → ? → белый медведь*. (Вариант: *водоросли → зоопланктон (рачки) → рыба мойва → рыба треска → тюлень → медведь*.)

Вариант третий: ученики сами составляют модель-схему на основе имеющейся и получаемой информации об изучаемом объекте, явлении.

Очевидно, что в свете названного выше требования Стандарта к овладению учениками знаково-символическими средствами для создания моделей изучаемых объектов или процессов наиболее продуктивными являются второй и особенно третий варианты.

В Стандарте называются и другие метапредметные компетенции, над формированием которых должен постоянно работать учитель: овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, классификации, установления причинно-следственных связей и др. (всего 16 позиций). Возможности для этого не ограничены. Варианты их использования показаны нами на примере изучения воды и водных экосистем [4].

Важнейшим признаком урока по новому Стандарту является наличие в его методическом арсенале **деятельностного метода**. При работе с младшими школьниками реализуются три основных вида деятельности: учебная, игровая и учебно-исследовательская. Учебная и игровая деятельности для практики работы начальной школы традиционны. Учебно-исследовательская деятельность – явление сравнительно новое.

Общая схема организации учебно-исследовательской работы выглядит следующим образом: постановка проблемы → выдвижение гипотез → поиск способа решения проблемы (наблюдения, опыты и др.) → реализация способа → подготовка полученной информации к обсуждению (составление таблиц, графиков) → анализ полученных результатов и вывод.

В некоторых случаях учебно-исследовательская деятельность может принимать форму проектной деятельности. Возможности трансформации традиционной учебной работы в учебно-исследовательскую деятельность показаны выше на примерах организации систематических наблюдений в природе, учебного экспериментирования.

Учебно-исследовательская деятельность является средством достижения такой метапредметной компетенции, как «владение способами решения проблем творческого и поискового характера». Таким образом, в качестве ещё одного признака работы

по Стандарту является **включение детей в учебно-исследовательскую деятельность.**

Деятельностный метод в разных образовательных системах имеет свою специфику. В то же время можно вывести **общий формальный признак деятельностного урока:** деятельность учащихся (реализация схемы: осознание школьниками учебной цели → выполнение тех или иных действий для её достижения → оценка результатов) должна занимать большую часть урока, а реализация учителем объяснительно-иллюстративных методов – соответственно, меньшую.

В статье рассмотрены лишь некоторые аспекты работы учителя по новому Стандарту, касающиеся организации урока. В целом же перечень признаков такой работы учителя гораздо больше. Они касаются и внеклассной работы, и работы с родителями, и организации информационно-образовательной среды, и оценки достижений планируемых результатов.

Литература

1. *Алексеева, Л.Л.* Планируемые результаты начального общего образования // Л.Л. Алексеева [и др.] ; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009.
2. *Асмолов, А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : От действия к мысли : пос. для учителя // А.Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2010.
3. *Миронов, А.В.* Окружающий мир : освоение учащимися доступных способов изучения природы и общества / А.В. Миронов // Начальная школа. – 2010. – № 6.
4. *Миронов, А.В.* Стандарт второго поколения : изучаем воду, водные экосистемы / А.В. Миронов // Начальная школа Плюс До и После. – 2010 – № 8.
5. Примерная основная образовательная программа : Начальная школа (Образовательная система «Школа 2100»). – М. : Баласс, 2011.
6. Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. – Ч. 1. – М. : Просвещение, 2009.

Анатолий Владимирович Миронов – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой начального образования Набережночелнинского государственного университета, г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

Методические аспекты использования информационных технологий в проектной деятельности младших школьников

*Н.В. Федяинова,
И.С. Хирьянова*

Метод проектов занимает прочное место в отечественной и зарубежной системах образования благодаря возможности органично интегрировать познания учащихся из различных предметных областей, применять их в практической деятельности, редуцируя при этом новые знания, идеи, ценности. Проектный метод позволяет внести в учебно-воспитательный процесс целостность и системность, сориентировать учащихся на решение социально значимых проблем. Формируемая при этом проектная культура как часть общей культуры современного активного члена общества способствует развитию у школьников целостных представлений о взаимосвязи созидательного труда и роли человека в созидании.

Целенаправленное формирование оптимальных комплексов знаний и способов действий, обеспечивающих универсальность школьного образования, становление активной жизненной позиции ребёнка, его социализацию в современном обществе, начинается на ранних этапах обучения в общеобразовательной школе. Именно начальная школа закладывает образовательный фундамент, определяющий эффективность дальнейшего обучения, что подтверждается позицией многих отечественных психологов (Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.). Приобретению оптимальных комплексов знаний и умений во многом способствует введение метода проектов в учебно-воспитательный процесс.

Проектная деятельность основывается на гибкой организации образовательного процесса, увеличении доли самостоятельной работы учащихся в ходе приобретения знаний, формирования умений и навыков. В результате проектной деятельности реализуются современные требования к развитию личности школьника, учитываются его индивидуальные интересы и способности, при этом осваиваются не только конкретные практические навыки, но и приобретает умение решать различные конструкторско-технологические и технические задачи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую) в течение определённого времени и предполагает решение какой-либо проблемы. В основу данного метода положена идея, составляющая суть понятия «проект», его направленность на результат, который получается при решении практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая знания из разных областей, прогнозируя результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливая причинно-следственные связи.

Учебный проект представляет собой организационную форму работы, которая, в отличие от занятия или учебного мероприятия, ориентирована на освоение законченной учебной темы или учебного раздела и составляет часть стандартного учебного курса или нескольких курсов. В школе проекты можно рассматривать как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнёров, имеющую общую цель, согласованные методы, способы действий, направленных на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы и значимых для участников проекта [6].

Непременным условием организации проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о её конечном

продукте и определение содержания этапов создания и реализации проекта.

Особенность реализации метода проектов в начальной школе состоит в том, что **проектная деятельность является альтернативой** по отношению к ведущей в данном возрасте учебной деятельности с использованием игровых методов обучения. Организация проектной деятельности позволяет, таким образом, создать ситуацию, в которой дети учатся делать выбор и нести ответственность, в частности доводить до конца (до получения продукта) начатое дело, а также рефлексировать свои действия [1; 2]. В начальной школе организация проектной деятельности тесно связана с различными аспектами социализации учащихся: преодолением свойственного этому возрасту эгоцентризма, освоением социально приемлемых форм поведения, сотрудничеством.

В сфере выстраивания отношений со взрослым (руководителем проекта) появляется новый тип отношений – как с равноправным партнёром, поэтому для младших школьников особую значимость имеют групповые проекты. Индивидуальные проекты могут быть объединены общей темой или формой презентации (книга, выставка, викторина, панно и т.п.).

Психологические особенности младшего школьного возраста не позволяют использовать абстрактные приёмы деятельности в отрыве от конкретного содержания проекта. Перед руководителем стоит задача оказания помощи ребёнку в освоении новых, надпредметных способов действий. При этом на данной ступени обучения происходит существенный рост самостоятельности учащихся при выполнении тех или иных действий, касающихся проектного замысла и его реализации.

Темы проектов младших школьников должны быть тесно связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, характерное для этого возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих про-

блем. Поэтому значительная часть учебного времени, отведённого в начальной школе на повторение и закрепление изученного материала, может быть использована для организации проектной деятельности [1; 2].

Существуют разнообразные классификации учебных проектов. При определении типа проекта выделяется доминирующий в нём аспект. В реальной практике чаще всего приходится встречаться со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследования и творчества.

Исследовательские проекты полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближённую или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием. Учащиеся начальной школы выступают в таких проектах в ролях первооткрывателей, наблюдателей, экспертов, участвуют в поисковой деятельности, цель которой – найти что-то новое в привычном, раскрыть тайны окружающего мира.

Проекты данного типа предполагают аргументацию актуальности выбранной темы; формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта; обозначение задач в последовательности принятой логики; определение методов работы и источников информации; выдвижение гипотез и разработку путей решения проблемы, в том числе экспериментальных, опытных; обсуждение полученных результатов и выводов; оформление результатов работы и обозначение новых проблем для дальнейшего исследования.

Применение информационных технологий в проектной деятельности помогает учащимся осваивать новые способы работы с источниками информации (Интернет, мультимедиа энциклопедии и т.д.). В результате самостоятельной работы у детей возрастает мотивация к изучению школьных предметов. Положительные эмоции, полученные младшими школьниками при проведении проекта с применением информационных технологий, повышают уверенность в себе, способствуют развитию познавательной активности.

Организацию проектной деятельности (исследовательских проектов) в школе с использованием

информационных технологий в соответствии с общенаучным методологическим подходом [1; 4–6] можно представить в виде последовательности этапов (см. таблицу на с. 9).

Организация проектной деятельности в начальной школе требует использования множества вспомогательных дидактических материалов (памяток, инструкций, шаблонов), помощи со стороны родителей и учителей-предметников. Именно поэтому **подготовительный этап** проекта является довольно продолжительным и трудоёмким. На этом этапе учитель должен продумать замысел и разработать структуру проекта; создать организационные, дидактические и методические материалы.

В оформлении грамот и благодарственных писем можно отразить тематику проекта, сделать их уникальными, если использовать инструментальное средство MS Publisher или текстовый процессор MS Word.

Текстовый процессор MS Word на данном этапе применяют преимущественно для создания дидактических материалов, способствующих эффективной организации проектной деятельности: инструкций к заданиям, публикаций для дополнительного чтения, шаблонов для заполнения результатов исследовательской и практической деятельности учащихся.

Инструментальное средство MS Publisher используется для создания Web-сайта проекта (совместно с учителем информатики), содержащего информацию о ходе работы: сроки проведения, темы исследований, примеры организационных материалов (карточки на участие, грамоты) и др.

Для разработки контролирующих материалов учитель может применять такие программные средства информационных технологий, как MS Excel и MS Word. Комплект дидактических материалов, созданных в электронных таблицах MS Excel, может включать в себя проверочные тесты, кроссворды, таблицы «линии времени», социологические диаграммы, контрольные задания, карточки, анкеты с автоматической обработкой данных. Контролирующие материалы, разработанные в среде MS Word: кнопочные и флажковые тесты,

| Этапы проектной деятельности | Программные средства ИТ | Примерные виды проектной деятельности |
|-------------------------------|--|--|
| Подготовительный этап проекта | Создание замысла проекта и разработка структуры | MS Word Заполнение шаблона разработки проекта (идея, тема, цель проекта, основополагающий вопрос и проблемные вопросы, ход проекта) |
| | Разработка и создание организационного материала | MS Word, MS Excel, MS Publisher 1. Разработка маршрута исследования. 2. Оформление пригласительных билетов для родителей и педагогов, дипломов (почётных грамот, медалей и т.д.) |
| | Разработка и создание дидактического материала | MS Word, MS Excel, MS Publisher 1. Разработка входной и выходной анкет для первичного и итогового анализа знаний по изучаемой проблеме (тест, опрос и т.д.), контролирующих материалов. 2. Создание шаблонов, необходимых для реализации проекта со школьниками (для проведения опроса, описания результатов наблюдений, обработки статистических данных и пр.). 3. Разработка раздаточного материала (инструкций к заданиям, памяток, бланков для рефлексии), рабочей тетради, дневника проектной деятельности |
| | Разработка и создание методического материала | MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, MS Publisher 1. Создание учебной презентации по теме исследования. 2. Создание Web-сайта проекта. 3. Определение критериев оценивания проектов учащимися, родителями, педагогами |
| Этап реализации проекта | Организационный этап (подготовка) | MS PowerPoint, MS Paint, MS Word, MS Publisher, MS Excel 1. Демонстрация на уроке презентации проекта. 2. Создание визитки исследовательской группы. 3. Заполнение входной анкеты. 4. Проведение первичного среза знаний по теме исследования |
| | Этап текущей рефлексии | MS Paint, MS Word Заполнение шаблонов рефлексии |
| | Этап планирования | MS Word Корректировка маршрута исследования учителем совместно с учащимися |
| | Изыскание | Internet Explorer, мультимедиа технологии Поиск информации в мультимедийной энциклопедии, справочнике, сети Internet, электронном каталоге |
| | Промежуточные результаты и выводы | MS PowerPoint, MS Word, MS Excel, MS Publisher 1. Обработка информации, полученных данных с использованием электронных шаблонов. 2. Создание отчёта о проделанной работе (презентация, стенгазета, альбом и др.). 3. Заполнение выходной анкеты, итоговый срез знаний по теме исследования |
| | Этап текущей рефлексии | MS Paint, MS Word Заполнение шаблонов рефлексии |
| | Защита проекта | MS PowerPoint, MS Word, MS Publisher 1. Представление отчёта о проделанной работе. 2. Вручение грамот, дипломов |
| Рефлексия результатов проекта | | MS Paint, MS Word Заполнение шаблонов рефлексии |

электронные карточки-задания – позволяют оценить уровень усвоения темы учеником при непосредственном анализе учителем качества их выполнения.

Далее работа над проектом строится совместно учителем – координатором проекта и учащимися по следующим этапам.

Организационный этап включает выбор темы проекта, его типа, количества участников. Выбор те-

матики в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях учителя определяют тематику с учётом учебной ситуации по своему предмету, профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В других случаях тематика проектов, особенно предназначенных для внеурочной деятельности, может быть предложена и самими учащимися, которые ориентируются при этом на собственные интересы, не только по-

знавательные, но и творческие, прикладные. Обычно темы проектов затрагивают практические вопросы, актуальные для повседневной жизни и требующие привлечения знаний школьников не по одному предмету, а из разных областей, активизации творческого мышления, применения исследовательских навыков.

На данном этапе можно эффективно использовать инструментальное средство MS Publisher для создания визиток, отражающих деятельность конкретного ученика в исследовательской группе. Целесообразно провести входной срез знаний с использованием контролирующего материала, разработанного в текстовом либо табличном процессорах.

Этап текущей рефлексии необходим для того, чтобы ученик увидел схему организации проекта, осознал рассматриваемую проблематику и оценил промежуточные результаты. На данном этапе происходит осознание школьниками способов деятельности и обнаружение её смысловых особенностей. Формы образовательной рефлексии различны: устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений проекта. Учащимся начальной школы нравится графическая рефлексия, требующая изобразить своё настроение в ходе проекта.

Этап планирования имеет целью определение возможных вариантов проблем, которые важно исследовать в рамках выбранной темы. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с помощью учителя, который использует такие методические приёмы, как наводящие вопросы; ситуации, способствующие определению проблем; «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением. Школьники участвуют в первоначальном выборе предмета деятельности, в обсуждении рабочих методов решения проблемы, в составлении расписания работы над проектом и в выборе «конечного продукта». Текстовый процессор MS Word можно использовать для уточнения и конкретизации маршрута, плана исследования.

Этап поиска информации предполагает распределение задач по группам и обсуждение возможных

методов исследования, поиска информации, принятия творческих решений. На этом этапе осуществляется работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским и творческим задачам. Программа для просмотра Web-страниц MS Internet Explorer используется для поиска необходимой информации в Internet по теме проекта. Возможности электронной почты позволяют привлечь к участию в проекте другие образовательные учреждения.

Промежуточные результаты и выводы. Этот этап является важным в организации внешнего оценивания всех проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность и выявлять недочёты, определять необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от его темы (содержания) и условий проведения.

Учащиеся под руководством учителя – координатора проекта в среде MS Word и MS Excel могут заполнить шаблоны результатов исследований, разработанные учителем на подготовительном этапе. Шаблоны, созданные в табличном процессоре MS Excel, позволяют автоматически обрабатывать внесённую учащимися числовую информацию и представить её для последующего анализа в виде графиков и диаграмм. Инструментальное средство MS PowerPoint целесообразно применять на данном этапе для наглядного представления исследуемого объекта (видео-, фотоматериалов) в ходе организации обсуждения проблемы. Целесообразно также провести выходной срез знаний с использованием контролирующего материала, разработанного в текстовом либо табличном процессоре.

Этап текущей рефлексии помогает ученикам сформулировать полученные результаты, уточнить цели дальнейшей работы и образовательный путь. Рефлексия выступает как источник личного опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления. Рефлексивная деятельность позволяет ученику осознать свою индивидуальность, которая раскрывается посредством анализа его предметной деятельности и её продуктов, по-

тому что ребёнок проявляет себя в тех приоритетных для него областях и способах деятельности, которые при- сущи его индивидуальности [5].

Защита проекта, отчёт, оценка результатов. Работа над учебным проектом завершается коллективным обсуждением, экспертизой, объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов. Результаты выпол- ненных проектов должны быть «осяза- емыми». Если в ходе выполнения про- екта рассматривалась теоретическая проблема, то результатом является её конкретное решение: советы, рекомен- дации, выводы. Если выдвигалась практическая проблема, то результа- том служит конкретный продукт, гото- вый к внедрению: видеофильм, аль- бом, компьютерная газета, альманах, доклад и т.п.

Мультимедийная презентация, разработанная в среде MS Power Point, формирует у младших школь- ников навыки публичного выступ- ления и обеспечивает наглядное представление результатов исследо- вательской работы (видеозаписи опы- тов, снимки полевых изысканий, ка- лендарные графики замеров темпера- туры и др.). Отчёт также можно представить с помощью компьютер- ной газеты, выполненной в текстовом процессоре MS Word, или буклета, созданного с помощью инструмен- тального средства MS Publisher.

Особенностью проведения учебных проектов в начальной школе является активное родительское участие в ис- следовательской деятельности детей, поэтому защиту проектов целесооб- разно проводить во время открытых внеклассных мероприятий с пригла- шением родителей и награждением их благодарственными письмами.

Рефлексия результатов проекта является важным заключительным этапом проектной деятельности, спо- собствующим осмыслению учеником собственных действий. Школьник осознаёт не только сделанное, но и применённые им способы действий, анализирует весь ход проведения ис- следования. Рефлексия на данном этапе подразумевает анализ уже осуществлённой деятельности с це- лью фиксации результатов и по- вышения её эффективности в

дальнейшем. По итогам рефлексии можно не просто обдумывать буду- щую деятельность, но выстраивать её структурную основу, напрямую выте- кающую из особенностей предыду- щей деятельности [5].

Работая над проектом с использо- ванием информационных техноло- гий, учащиеся получают доступ к бо- гатым информационным ресурсам и могут обсуждать проблемы с любым заинтересованным человеком. Такая работа способствует формированию стимула для поиска дополнительной информации, для ознакомления с различными точками зрения и оцен- ки собственного результата.

Умелое сочетание в преподавании предмета метода проектов и инфор- мационных технологий позволяет учителю органично осуществлять обучение на интегративной основе. При этом информационные техноло- гии служат универсальным связу- ющим звеном интеграции знаний учебных дисциплин и формирования системно-информационной картины мира младших школьников.

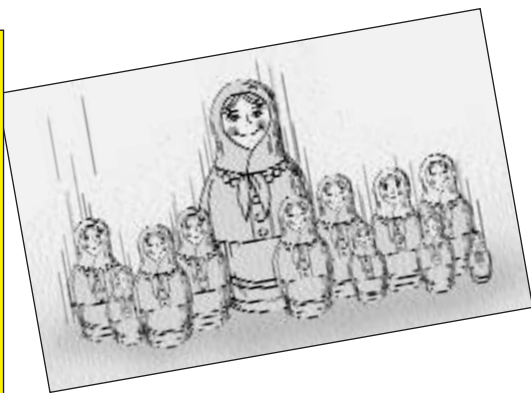
Литература

1. Аркадьева, А.В. Исследовательская дея- тельность младших школьников / А.В. Ар- кадьева // Начальная школа Плюс До и По- сле. – 2005. – № 2.
2. Иванова, Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе / Н.В. Иванова // Начальная школа. – 2004. – № 2.
3. Лернер, И.Н. Дидактические основы ме- тодов обучения / И.Н. Лернер. – М. : Педагоги- ка, 1981.
4. Полат, Е.С. Новые педагогические и ин- формационные технологии в системе образова- ния / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2000.
5. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учеб. пос. / А.В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007.
6. Intel «Обучение для будущего» (при под- держке Microsoft) : учеб. пос. – М. : Изд.-торг. дом «Русская редакция», 2004.

Наталья Витальевна Федянинова – канд. пед. наук, доцент кафедры естественно- научных дисциплин Омского государствен- ного педагогического университета;
Ирина Сергеевна Хирьянова – ст. пре- податель кафедры естественно-научных дисциплин Омского государственного педа- гогического университета, г. Омск.

Формирование культуры здоровья в условиях перехода на ФГТ к дошкольному образованию и ФГОС начального образования

*Н.В. Белякова,
Н.В. Нестерова*



В настоящее время происходят серьёзные изменения в определении целей образования, а также способах их достижения, осуществляется обновление значимых элементов системы образования на всех уровнях. На наш взгляд, следует на местах детально анализировать опыт действующих инновационных площадок, который позволяет определить значимость и необходимость формирования культуры здоровья, рассматривая её как перспективное направление деятельности любого образовательного учреждения в условиях перемен в системе российского образования.

А.П. Лиферов и О.Е. Воронова считают, что «при выработке национальных стратегий инновационного развития систем образования очень важно учитывать значимость ментальных механизмов» [7]. Как известно, менталитет и ментальность взаимосвязаны и представляют собой две стороны одного явления: менталитет – это совокупность устойчивых характеристик народа, а ментальность – конкретно-историческое качество менталитета, его историко-генетическая модификация, характеризующаяся изменчивостью, подвижностью и зависимостью от конкретных социально-исторических условий.

Подразумевая под инновационным обучением, вслед за Е.Ю. Рогачёвой, «целенаправленно проектируемый, осознанно организуемый процесс обучения, управление которым осуществляется на основе использования научных и культурологических знаний» [9, с. 7], коллективом МОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Прогимна-

зия № 73» г. Владимира была организована экспериментальная работа по формированию культуры здоровья субъектов образовательного пространства. Эта работа опирается на опыт различных учреждений Владимирского региона и г. Владимира, соответствует требованиям нового ФГОС для школы первой ступени и направлена на создание развивающей образовательной среды, способствующей укреплению физического и духовного здоровья воспитанников и обучающихся.

В опытно-экспериментальной работе активно используется УМК образовательной системы «Школа 2100» и Комплексной программы «Детский сад 2100». Инновационно-деятельностный образовательный процесс реализуется с учётом принципов целостности и преемственности от дошкольного образования к школьному обучению и воспитанию, являющихся приоритетными в системе «Школа 2100», с обязательным вовлечением во всё происходящее в прогимназии родителей воспитанников и учащихся.

Модель педагогической технологии формирования культуры здоровья строилась на основе рекомендаций, содержащихся в материалах национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006–2026 гг. и характеристики здоровьесформирующей функции образования. Их автором является доктор биол. наук, член-корреспондент РАО В.К. Балсевич, отмечавший следующее: «Катастрофическое ухудшение качественных характеристик народонаселения Российской Федерации (низкая рождаемость, высокая смертность от сердечно-сосудистых заболе-

ваний, наркотизма и алкоголизма, снижение общего уровня духовности и нравственности, устойчивая динамика ухудшения показателей физического развития, подготовленности, физической и интеллектуальной работоспособности) становится всё более значимым признаком нарастающего кризиса качества жизнедеятельности значительных масс населения как одного из важных факторов риска для национальной безопасности и надёжности условий интеллектуального, нравственного, духовного развития населения, а также экономического прогресса, политической стабильности и роста международного авторитета Российской Федерации» [5, с. 78].

Изучение фактов (см. [1–4; 6; 8] и др.), подтверждающих актуальность формирования культуры здоровья, привело к необходимости изыскивать возможности создания соответствующей материально-технической базы и санитарно-гигиенических условий, разрабатывать надлежащее программно-методическое обеспечение. Анализ опыта применения технологий стимулируемого развития физического потенциала человека, отработанных в спорте высших достижений и в системе подготовки его резервов, эффективность которых превосходит результативность традиционного школьного физического воспитания, проведение систематического мониторинга предрасположенности воспитанников к тому или иному виду спортивной или общеразвивающей и оздоровительной тренировки позволили педагогическому коллективу грамотно подходить к организации спортивно-оздоровительных мероприятий не только во время уроков, но и во внеурочное время.

Общий смысловой и методологический формат исследовательской гипотезы, выдвинутой педагогами, состоит в том, что общеизвестный и подтверждённый многими учёными алгоритм сензитивностей в процессе морфологического, функционального и моторного развития человека может оказаться природно детерминированным «расписанием» адекватности педагогических воздействий специфического содержания,

объёма и интенсивности физических нагрузок здоровьесформирующей направленности на этапах интенсивного становления его кинезиологической индивидуальности.

Опираясь на различные научные данные о преимуществе людей, активно занимавшихся спортом в детском, юношеском и пожилом возрасте, по сравнению с их сверстниками, по разным причинам лишённых этих возможностей, педагоги сделали предположение о том, что увеличение числа детей и подростков, активно осваивающих ценности физической и спортивной культуры, позволит в короткий срок существенно улучшить качественные характеристики здоровья, психофизического состояния и общей социально-позиционной, поведенческой, интеллектуальной, нравственной и этической культуры жизнедеятельности с их последующей положительной динамикой в контингентах населения среднего, старшего и пожилого возраста.

Было учтено, что этапы поиска инновационных технологий физического воспитания детей, подростков и молодежи, начатого в России ещё в 1996 г. в Проблемном совете по физической культуре и спорту, соотносятся с этапами воплощения в образовательную практику «Концепции физического воспитания и спортивной подготовки детей, подростков и молодежи России». Кроме того, отмечалось, что новая парадигма физического воспитания и развития культуры здоровья в образовательных учреждениях разного типа носит масштабный характер и реализуется сегодня на уровне реальной и эффективной модернизации национальной системы физического воспитания с приданием ей статуса национального проекта и выделением данного направления в рамках отдельной составляющей национальных проектов «Здоровье» и «Образование». Соответственно был сделан вывод о том, что это способствует обеспечению политической, информационной, правовой, финансовой, проектной и материально-технической поддержки реализации инновационных организационно-управленческих моделей и новых форм деятельности государ-

ственных, муниципальных, учреждений систем, а также коммерческих и общественных структур по массовому привлечению к активным занятиям физической культурой и спортом детей, подростков и молодежи России в государственной системе обязательного физического воспитания.

Знакомство с развёрнутым планом активизации здоровьесформирующей функции образования в РФ [1] способствовало созданию педагогических условий для апробации программы «Формирование культуры здоровья у всех субъектов образовательного пространства прогимназии», которая осуществляется с опорой на новые тенденции государственной политики по здоровьесбережению в российском образовании.

Кратко обозначим только те задачи, которые предстоит решить педагогическому коллективу прогимназии в ближайшее время.

1. На основе анализа «Закона о физическом (и спортивном) воспитании подрастающего поколения населения Российской Федерации» разработать стратегический план обеспечения правовой и финансовой поддержки мероприятий по формированию культуры здоровья у субъектов образовательного пространства прогимназии.

2. Обосновать технологию организации процесса интенсивного освоения ценностей физической и спортивной культуры в условиях физического воспитания и спортивной подготовки членов педагогического коллектива, воспитанников и их родителей.

3. Согласовать систему управления механизмами и регламентом конструктивной совместной деятельности администрации прогимназии с органами управления образования г. Владимира, попечительским советом учреждения и родительским комитетом по повышению здоровьесформирующей и здоровьесберегающей эффективности физического и спортивного воспитания детей, посещающих учреждение на разных ступенях личностного и возрастного развития.

4. Определить стимулы деятельностного формирования новой инфраструктуры физического воспитания и спортивной подготовки воспитанников прогимназии для реализа-

ции высокотехнологичных, наукоёмких подходов к построению учебно-тренировочного и воспитательного процессов.

5. Реализовать систему мероприятий по обмену инновационным опытом с представителями образовательного пространства Владимирского региона, заинтересованными в процессах модернизации физического воспитания и формирования культуры здоровья в образовательных учреждениях.

6. Осуществить оперативную разработку, издание и распространение научных и методических материалов, обобщающих опыт деятельности учреждения по формированию культуры здоровья, для обогащения созданного Комитетом по социальной политике и Департаментом образования Владимирской области информационного пространства поддержки развития инновационных процессов в физическом и спортивном воспитании в образовательных учреждениях Владимирского региона и за его пределами.

Основными организационно-методическими принципами деятельности педагогического коллектива являются: принцип гармоничности развития личности; принцип конверсии; принцип активного здоровьесформирования; принцип накопления потенциала социальной активности и толерантности; принцип свободы выбора; принцип функциональной интеграции управленческих структур.

Организация процесса внедрения инновационной педагогической технологии здоровьесформирующего спортивно ориентированного физического воспитания субъектов образовательного процесса прогимназии и культуры их здоровья осуществляется путём конструктивного взаимодействия учреждения с административными структурами региона и города, ответственными за образование, здравоохранение, физическую культуру и спорт. Всё это способствует освоению культурологического потенциала физического и спортивного воспитания, созданию новой социально-психологической ситуации в учреждении, повышению деятельностной активности воспитанников прогимназии и их родителей, заинтересованных в физическом, нравственном и духовном

оздоровлении, а также коренному изменению родительского отношения к школе и пониманию новых граней её работы на благо их ребёнка и семьи в целом.

Литература

1. Бальсевич, В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации / В.К. Бальсевич // Гуманитарные проблемы современной цивилизации : VI Междуна. Лихачёвские науч. чтения. 26–27 мая 2006 г. – СПб. : СПбГУП, 2006.

2. Бальсевич В.К. Проблемы физического воспитания младших школьников / В.К. Бальсевич // Сов. педагогика. – 1983. – № 8.

3. Бальсевич, В.К. Региональные особенности поведения и здоровья детей школьного возраста Российской Федерации / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Здоровье и поведение школьников : Тр. междуна. симпозиума. – СПб : СПбНИИФК, 2004.

4. Бальсевич, В.К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе : монография / В.К. Бальсевич. – М. : НИЦ «Теория и практика физ. культуры и спорта», 2006.

5. Бальсевич, В.К. Феномен физической активности человека как социально-биологическая проблема / В.К. Бальсевич // Вопросы философии. – 1981. – № 8.

6. Инновационные технологии модернизации физического воспитания школьников : Спортивно-ориентированное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, А.Г. Комков, О.М. Шелков. – СПб : СПбНИИФК, 2006.

7. Лиферов, А.П. Новая российская ментальность как инновационный ресурс модернизации образования / А.П. Лиферов, О.Е. Воронова // Педагогика. – 2007.

8. Никитюк, Б.А. Принципы и приоритеты физического воспитания детей дошкольного возраста (с учётом данных генетики и психобиологии развития) / Б.А. Никитюк // Теория и практика физ. культуры. – 1994. – № 7.

9. Рогачёва, Е.Ю. Инновационные процессы в современной школе : отечественный и зарубежный опыт // Инновационное образовательное пространство города Владимира : опыт, проблемы, перспективы / Е.Ю. Рогачёва. – Владимир : Город. информ.-метод. центр, 2008.

Оценка сформированности коммуникативных УУД с помощью метода наблюдения

М.А. Козюренко,
Г.С. Базанова,
Е.И. Сальникова

Введение новых ФГОС в начальной школе с 1 сентября 2011 г. приводит к переосмыслению основной парадигмы образования и переходу от оценки знаний, умений и навыков к оценке универсальных учебных действий (УУД), или умения учиться.

Работа гимназии № 1592 в составе ГЭП «Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту и проекту "Российская школа будущего в Москве" (на примере Образовательной системы "Школа 2100")» подготовила учителей к введению новых стандартов, однако формирование коммуникативной компетенции и особенно её оценивание вызывают некоторые затруднения.

В Примерной основной образовательной программе «Школы 2100» записано, что некоторые УУД могут быть оценены только через наблюдение. К ним в первую очередь относятся коммуникативные УУД.

В «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения» в разделе «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования», опубликованной на сайте www.standart.edu.ru, указывается: «Проверочные задания, требующие совместной работы обучающихся на общий результат, позволяют оценить сформированность коммуникативных учебных действий <...> В ходе текущей оценки целесообразно отслеживать уровень

Наталья Васильевна Белякова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Владимирского государственного гуманитарного университета;

Наталья Витальевна Нестерова – отличник народного просвещения, директор МОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Прогимназия № 73», г. Владимир.

сформированности такого умения, как "взаимодействие с партнёром": ориентация на партнёра, умение слушать и слышать собеседника; стремление учитывать и координировать различные мнения и позиции в отношении объекта, действия, события и др.». В процитированном тексте используется понятие «отслеживать», однако представляется, что термин «наблюдение» более точно отражает необходимый способ оценивания коммуникативных УУД. Открытым остается вопрос о схеме наблюдения. Таким образом, **целью нашей работы является оценка сформированности некоторых коммуникативных УУД с использованием метода наблюдения.**

Задачи работы:

- 1) разработать методику наблюдения (выделить критерии наблюдения);
- 2) провести первичное наблюдение и оценку результатов;
- 3) провести анализ первичных данных и внести необходимые изменения;
- 4) апробировать методику в новом варианте (провести повторное наблюдение);
- 5) оценить сформированность коммуникативных УУД у учащихся 3-х, 5-х и 6-х классов.

Предметом нашей работы является оценка коммуникативных УУД. В глоссарии, опубликованном на сайте www.standart.edu.ru, коммуникативная компетентность определяется как «умение ставить и решать определённые типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнёра (партнёров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» (Л.А. Петровская).

В «Портрете выпускника начальной школы гимназии № 1592», составленном на основе «Программы развития универсальных учебных действий 3–4-го и 5–6-го классов (Образовательной системы "Школа 2100" и ФГОС)», перечислены следующие коммуникативные УУД:
«...умение сотрудничать с другими людьми: работать в группе в

разных ролях (лидера, исполнителя, критика); распределять роли, организовывать взаимодействие, вырабатывать и принимать коллективные решения; предвидеть (прогнозировать) последствия коллективных решений; предотвращать и преодолевать конфликты; уважительно относиться к позиции другого, идти на взаимные уступки, влиять на поведение друг друга через взаимный контроль и оценку действий; уметь взглянуть на ситуацию с иной позиции и договариваться с людьми иных позиций».

В соответствии с методиками проведения наблюдения, описанными в работах Б.Г. Ананьева, В.Н. Дружинина, Л.А. Регош, Е.Ю. Савина, А.Е. Фомина [1; 2; 6; 7], наблюдение должно быть формализованным, т.е. иметь единообразие наблюдаемой ситуации, схем, способов фиксации данных, их анализа и интерпретации.

В первую очередь необходимо определить и описать ситуации, в которых будет проводиться наблюдение. Наша работа ограничивается только наблюдением взаимодействия «ученик – ученик» на уроке и во время внеурочной учебной деятельности – на интеллектуально-личностном марафоне «Твои возможности». Наблюдение проводится во время групповой работы учащихся. Работа длится 5–15 минут и должна быть направлена на достижение цели, которая обычно ставится учителем.

Группа учащихся должна составлять не более 10 человек в связи с субъективными трудностями наблюдения. В случае применения видеосредств фиксации работы в группе возможно увеличение количества её участников. Однако в этом случае велика вероятность того, что группа распадётся на более мелкие подгруппы.

Наблюдение не включённое, и ученики должны быть предупреждены о том, что успешность их работы будет оцениваться по определённым критериям. Однако сами критерии школьникам не сообщаются.

Перед началом наблюдения проводится инструктаж с наблюдателями по описанию, которое прилагается к листу наблюдения, либо наблюдатели

самостоятельно знакомятся с описанием.

Разработка схемы наблюдения включает чёткое определение **категорий наблюдения** и **признаков поведения испытуемого**, которые соответствуют этим категориям. Категории схемы наблюдения формулируются так, чтобы они однозначно понимались разными наблюдателями и не вызывали разночтений в интерпретации.

Для повышения надёжности наблюдения в апробации методики участвовали психологи и преподаватели разных предметов, а на одном из этапов – педагоги и психологи из разных школ. При этом ещё на этапе первоначальной разработки схемы были исключены поведенческие признаки, вызывавшие максимальную степень разногласия в оценках.

Критерии, выделенные с учётом психологических особенностей младшего школьного и младшего подросткового возраста, представлены в табл. 1.

Описание схемы (карточки) наблюдений. Каждому участнику группы по каждому критерию должен быть однозначно присвоен знак «+» (соответствие данному критерию) или «-» (несоответствие данному критерию). В случае отсутствия какого-либо знака в клеточке участнику автоматически будет присвоен знак «-» по этой позиции.

По мнению О.А. Карабановой, коммуникативные умения могут быть сформированы только в диалогиче-

ской речи (с автором текста при чтении, во внутреннем диалоге или при общении) [8]. Оценка умения вести диалог формируется критериями 1–5 и – частично – 9. Критерии 6–10 оценивают умения учащихся ставить цели и распределять роли. Критерий 12 относится скорее к регулятивным умениям, и впоследствии мы от него отказались.

Для того чтобы наблюдение носило не описательный характер, необходимо ввести математическую обработку результатов.

Анализ результатов наблюдения. При обработке результатов баллы высчитываются по формуле $\Sigma (+) - \Sigma (-)/n$, где $\Sigma (+)$ – сумма плюсов участника по всем критериям, $\Sigma (-)$ – сумма минусов участника по всем критериям.

Интерпретация. После того как баллы подсчитаны, можно определить уровень сформированности коммуникативных умений учащихся. Мы выделили три уровня сформированности этих умений при работе в группе:

1-й уровень (от –12 до –8 баллов) – низкий (коммуникативные умения не сформированы);

2-й уровень (от –7,9 до +7,9) – средний;

3-й уровень (от +8 до +12) – высокий.

Первичное наблюдение проходило на уроках биологии, литературы и истории в 5-х и 6-х классах, чтения и окружающего мира в 3-м классе, а также на внеклассном мероприятии,

Таблица 1

Карточка наблюдений (первый вариант)

| № п/п | ФИО участников | Критерии наблюдения | | | | | | | | | | | |
|-------|----------------|------------------------|---------------------------|---------------------|------------------|------------------------------|--------------------|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------|--------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| | | Задаёт вопросы по теме | Задаёт вопросы не по теме | Отвечает на вопросы | Высказывает идеи | Отстаивает свою точку зрения | Ставит цель работы | Ставит задачи (определяет этапы) | Определяет исполнителей | Просит дать ему задание | Ждёт, пока ему дадут задание | Соглашается с ролью | Следит за временем |
| 1 | | | | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | |

Схема (карточка) наблюдений (второй вариант)

| № п/п | ФИО участников | Критерии наблюдения | | | | | |
|----------|-------------------|------------------------------|------------------------|---------------------|------------------------------------|---|----------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | | Задаёт вопросы по теме | Отвечает на вопросы | Высказывает идеи | Отстаивает свою точку зрения | Ставит задачи (определяет этапы) | Определяет исполнителей |
| 1 | | | | | | | |
| ... | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |

которое было организовано в виде тренировочной игры интеллектуально-личностного марафона «Твои возможности», где встретились три команды из разных школ. В каждую группу входили 6–10 человек, и за каждой из них наблюдал один или несколько экспериментаторов.

В ходе анализа результатов было выявлено, что предложенный лист наблюдения требует корректировки, так как некоторые критерии неинформативны и усложняют наблюдение. Скорректированный лист наблюдений представлен в табл. 2.

Описание наблюдения и обработка результатов проводится так же, как и в первом варианте.

Интерпретация результатов. Было предложено три уровня сформированности коммуникативных умений учащихся при работе в группе:

1-й уровень (от –6 до –3 баллов) – низкий (у большинства участников группы коммуникативные умения не сформированы);

2-й уровень (от –2,9 до +2,9) – средний (коммуникативные умения сформированы у некоторых участников группы);

3-й уровень (от +3 до +6) – высокий (у большинства участников группы коммуникативные умения сформированы).

Повторное наблюдение проходило также на уроках биологии, литературы и истории в 5-х и 6-х классах, чтения и окружающего мира в 3-м классе. На первом этапе наблюдения в каждом классе группы были сформированы по гендерному признаку. Результаты представлены в табл. 3.

На втором этапе наблюдения группы были сформированы в случай-

Таблица 3

Число учащихся с разным уровнем сформированности коммуникативных умений (1-й этап)

| Класс | Уровни (%) | | |
|-------|------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий |
| 3-й | 21,7 | 65,2 | 13,4 |
| 5-й | 26 | 69,6 | 4,40 |
| 6-й | 37,5 | 45,9 | 16,6 |

Таблица 4

Число учащихся с разным уровнем сформированности коммуникативных умений (2-й этап)

| Класс | Уровни (%) | | |
|-------|------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий |
| 3-й | 18,6 | 69,3 | 12,1 |
| 5-й | 21 | 65,8 | 13,2 |
| 6-й | 32,3 | 58,9 | 8,8 |

ном порядке. Полученные результаты приведены в табл. 4.

Анализ полученных результатов показывает, что больше всего учащихся (более 45% на первом этапе и более 58% на втором) имеют средний уровень сформированности коммуникативных умений. Независимо от того, какое количество человек присутствует в группе и в каком соотношении, всегда есть учащиеся, активно работающие на протяжении всего времени выполнения задания (т.е. являющиеся лидерами) и поддерживающие лидеров в выполнении задания, и учащиеся, которые практически самоустраиваются от выполнения задания, – т.е. состав группы не влияет на проявление коммуникативных умений.

Таким образом, групповая работа может быть показателем сформированности коммуникативных умений. Используя метод наблюдения, мы можем оценить уровень коммуникативной компетенции учащегося.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001.
2. *Дружинин, В.Н.* Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002.
3. *Иванов, Д.А.* Компетентностный подход как новое качество образования / Д.А. Иванов, Л.Ф. Иванова, В.К. Загвоздкин, А.Г. Каспржак. – М., 2001.
4. Ключевые компетенции 2000 : Программа : Уровни 1, 2, 3, 4, 5. – Key skills L87 0005 (OCR. RECOGNISING ACHIEVEMENT). – Oxford, Cambridge and RSA Examinations.
5. Компетентностный подход как новое качество образования. – М. : Ин-т новых технологий, 2003.
6. *Регуш, Л.А.* Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л.А. Регуш. – СПб. : Питер, 2008.
7. *Савин, Е.Ю.* Педагогическая психология / Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин. – Калуга, 2007.
8. *Карабанова, О.А.* Формирование универсальных учебных действий в начальной школе : лекция / О.А. Карабанова [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=3729>
9. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru>

Марина Анатольевна Козюренко – педагог-психолог ГОУ «Гимназия № 1592»;
Галина Сергеевна Базанова – директор ГОУ «Гимназия № 1592»;
Елена Игоревна Сальникова – канд. биол. наук, учитель биологии, зам. директора по научно-экспериментальной работе ГОУ «Гимназия № 1592», г. Москва.

К проблеме коммуникативной игры в педагогическом дискурсе

Н.К. Яшина

Система формирования коммуникативной культуры школьников на уроке с позиций педагогического дискурса является крайне важной с философской, культурологической, психологической, дидактической и других точек зрения. Рассматривая коммуникативную игру в данном контексте, следует исходить из того, что «в многогранной реальной жизни, в её разносторонних публичных и частных сферах мы являемся субъектами и адресатами различных и многих дискурсов – обиходного, официального, образовательного, научного, политического, публицистического, религиозного, эстетического и многих других» [4, с. 136].

Взгляды современных исследователей на природу дискурса различны, но они, как правило, являются не взаимоисключающими, а взаимодополняющими. **Дискурс** – это текст, взятый в совокупности с экстралингвистическими факторами – прагматическими, социокультурными, психологическими, т.е. связанный с процессом порождения и восприятия. Дискурс включает в себя и паралингвистические порождения речи (мимику, жесты, взгляд). Анализируя высказывания учителя и учащихся в игре, можно обнаружить, что многие реплики участников понятны лишь в связи с соответствующими жестами и мимикой. Так, например, ученики отвечают на вопросы учителя кивком головы; поднимают руки, выражая желание быть в жюри; реагируют репликами на смех игрока и т.п.

Под дискурсом понимается наблюдаемое проявление языка в речи: «Дискурс в широком смысле слова является сложным единством языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события

или коммуникативного акта. Преимущество такого понятия состоит в том, что дискурс... не ограничивается рамками конкретного языкового высказывания, т.е. рамками текста или самого диалога» [1, с. 57].

В научной литературе последних лет предпринимаются попытки охарактеризовать педагогический дискурс с разных точек зрения, причём авторы осознают сложность такого описания и связывают это с тем, что «дискурс, понимаемый как и текст в ситуации реального общения, допускает различные измерения» [2, с. 238].

Таким образом, под **педагогическим дискурсом** мы понимаем объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, которая функционирует в образовательной среде, включает в себя участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающую приобретение учащимися личностного опыта. При характеристике педагогического дискурса анализируются его цель, участники, образовательная среда, содержательная составляющая, условия общения, стилистическая специфика педагогического взаимодействия [6].

Проблема описания коммуникативной игры в свете теории дискурса состоит, по мнению методистов, в следующем.

Во-первых, необходимо рассмотреть названное явление (событие) в рамках педагогического дискурса.

Во-вторых, важно учесть, что «совершенно иной подход к изучению дискурса требуется при исследовании игрового и суггестивного общения, которые представляют собой не ситуативно обусловленные типы коммуникативного поведения, а особую тональность общения, пронизывающую различные виды персонального и институционального дискурса» [2, с. 238].

В-третьих, следует учесть, что мы сталкиваемся с игровым дискурсом «в объединённом и художественном общении, в определённых видах массово-информационного, политического, педагогического общения» [Там же, с. 240], а следовательно, представление об особенностях поведения

в рамках игрового взаимодействия сложилось как у обучающихся, так и у педагога – организатора игры.

Очевидно, что на первый план при описании коммуникативной игры выходит **характеристика участников общения**. С методических позиций чрезвычайно важной является классификация дискурса по В.И. Карасику, в которой учитываются статусно-ролевые характеристики участников общения, их цель. Особенность описания коммуникантов с этих позиций заключается в том, что в процессе коммуникативной игры мы имеем дело с личностно ориентированным общением, так как для эффективного взаимодействия необходимо «раскрыть свой внутренний мир адресату и понять адресата как личность во всем многообразии личностных характеристик», и в то же время – со статусно ориентированным дискурсом, так как учитель – организатор игры выполняет роль «предписываемую коммуникативной ситуацией» [Там же, с. 239].

Назначение игрового дискурса – «освобождение человека от детерминизма природы и себе подобных, речевое лидерство, опрокидывание устоявшихся стереотипов восприятия и поведения» [Там же, с. 231].

Освещая современное состояние исследования дискурса, В.И. Карасик обращает внимание на понятие «ключ» или «переключение», являющееся центральным в концепции Э. Гофмана, где оно понимается «как серия условных перекодирований той или иной деятельности, имеющей свой смысл в некотором исходном сценарии, но воспринимаемой участниками общения в новом смысле. К числу таких действий относятся игры (действия "понарошку"), игровые соревнования, церемонии, изменения в формировании действий, изменения в мотивировках» [3, с. 236]. Такое «переключение», «вхождение в роль» возможно на речевом уровне только с помощью учителя, который, несмотря на сложность игровых отношений, сохраняет коммуникативное лидерство на протяжении всей игры.

Здесь важным является тот факт, что определяющую роль в личностно

ориентированном общении играет лидер, который определяет асимметричность связанных с процессом общения контакта. Например, Т.И. Лукьяненко в своём исследовании отмечает, что «инициатива в общении даёт возможность педагогу решать ряд стратегических и тактических учебно-психологических задач: обеспечить управляющую роль познавательным поиском на уроке в совместной творческой деятельности педагогов и обучаемых, придать педагогически целесообразное направление формам обучения и соответственно настроениям, чувствам и деятельности детей, создать нужный социально-психологический климат, настраивающий на соответствующую ситуацию учебно-познавательной деятельности» [3, с. 18–19].

Как показывает анализ литературы и опыт работы, в процессе коммуникативной игры возникают два плана (уровня) отношений между игроками: **организационные** (по поводу организации игры) и **собственно игровые** (в соответствии с принятой игровой ролью).

С одной стороны, во взаимодействие вступают учитель как организатор игровой деятельности и ученики как зрители, судьи, игроки, реализующие игровой замысел. Общение во время коммуникативной игровой деятельности на уроке предполагает создание атмосферы свободы, открытости, раскрепощённости. Особенность такого общения состоит и в том, что успех коммуникации напрямую зависит от качества коллективного речевого сотрудничества, т.е. совместной игры.

С другой стороны, между коммуникантами возникают отношения непосредственно в процессе игровой деятельности (игровые): официальные (директор и родители, пассажиры и кондуктор и т.п.) или неофициальные (общение друзей и т.п.). Характер отношений партнёров зависит от того, какие роли принимают игроки. Именно этот уровень отношений находит отражение в сценарии игры (и в тексте сценарного плана).

Независимо от того, какую роль определяет для себя учитель (ведущий, участник, член жюри и

др.), он остаётся коммуникативным лидером на всех этапах организации игры на речевом уроке: направляет, поддерживает общение в соответствии с выбранной коммуникативно-речевой стратегией, способствует установлению благоприятных отношений между участниками игры. В то же время с помощью учителя воплощается один из важнейших принципов организации игры на уроке – **принцип коммуникативного сотрудничества**, который помогает создать атмосферу комфортного общения, стимулирует речевую активность всех игроков. Наиболее продуктивной для его реализации в процессе игры является стратегия «гармоничного, корпоративного общения», которая в реальной речевой практике достигается с помощью ряда коммуникативно-речевых приёмов.

Вопрос о коммуникативно-речевых стратегиях и тактиках в педагогическом общении мало изучен, не выработан и терминология, позволяющая описать набор коммуникативных тактик в процессе организации игры на уроке. В частности, могут быть названы тактики речевой поддержки, которые сигнализируют о подтверждении слушающим прав говорящего и наделении слушающего статусом активного слушателя. Кроме того, «будучи не информативными в содержательном плане, сигналы-поддержки становятся прагматически значимыми в плане организации социативной стороны общения, служат целям солидаризации коммуникантов, создания между ними доверительных отношений, психологической синхронизации» [5, с. 104].

Однако можно ли на уроке создать атмосферу игрового общения для овладения моделями эффективного речевого взаимодействия? По мнению многих практиков, это возможно, если учитель освоил специфические умения, необходимые для организации коммуникативной игры:

– психологическими – может создать доброжелательную обстановку (атмосферу), организовать сотрудничество или сотворчество (не доминировать над учащимися), быть заинтересованным в процессе и результате игры коммуникантом;

– коммуникативными – способен адекватно реагировать на изменение речевой ситуации, изменять сценарий игры и своё речевое поведение в соответствии с игровым замыслом, т.е. ориентироваться на собеседника.

Опыт проведения коммуникативных игр показывает, что граница между личностно ориентированным и статусно ориентированным дискурсом весьма прозрачна и зависит не только от возраста участников, но и от уровня их коммуникативной компетенции, опыта взаимодействия и др.

Коммуникативная игра, являясь частью педагогического дискурса и обладая его особенностями, имеет специфические, присущие только игровому дискурсу черты, исследование которых позволит не только полнее охарактеризовать названный вид дискурса, но и существенно обогатит педагогическую практику.

Литература

1. Дейк Ван, Т.А. Анализ новостей как дискурса / Т.А. Ван Дейк // Коммуникативные стратегии культуры : хрестоматия. – Новосибирск, 1999.
2. Карасик, В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс : [монография] / В.И. Карасик; Научно-исслед. лаборатория «Аксиологическая лингвистика». – М. : ГНОЗИС, 2004.
3. Лукьяненко, Т.И. Структура коммуникативных умений учителя и психологические условия её формирования у студентов педвуза : дисс. ... канд. пед. наук / Т.И. Лукьяненко. – М., 1991.
4. Силантьев, И.В. Дискурсивное пространство современной России : к постановке исследовательской задачи / И.В. Силантьев // Критика и семиотика. – 2003. – Вып. 6.
5. Чхетиани, Т.Д. Метакоммуникативные сигналы слушающего в фазе поддержания речевого контакта / Т.Д. Чхетиани // Языковое общение : единицы и регуляторы. – Калинин, 1987.
6. Ежова, Т.В. Педагогический дискурс и его проектирование [Электронный ресурс] / Т.В. Ежова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm

Нина Кузьминична Яшина – доцент кафедры иностранных языков исторического факультета Владимирского государственного университета, г. Владимир.

Формирование информационной культуры младших школьников

И.Г. Ефимчук

Изучение содержания Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее Стандарт) заставляет каждого учителя «проинвентаризировать» всё, чем он владеет, определить собственный уровень готовности к реализации Стандарта.

В частности, среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования особое место занимает «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе – умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить своё выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета» (<http://standart.edu.ru>).

Читая данную выдержку, учитель, естественно, осознаёт возросшую роль компьютера в образовании младших школьников, использования информационных и коммуникационных технологий – ведь именно компьютер обрабатывает различные виды информации: числовую, текстовую, изобразительную, звуковую.

Однако вернёмся к началу цитаты, где говорится об «использовании различных способов поиска в справочных источниках». **Справочные источники** – это литература, предоставляющая читателю возможность быстрого получения справки по инте-

ресующему его в данный момент вопросу. От смежных видов литературы она отличается тем, что предназначена не для сплошного чтения, а для использования время от времени, по мере возникновения потребности для получения ответа на возникший вопрос.

Уже в начальной школе мы знакомим школьников с разными видами справочной литературы и систематически работаем с ними: детскими энциклопедиями («Почемучка», «Я познаю мир»), детскими словарями (толковыми, орфографическими, словообразовательными), со словарями синонимов, антонимов и т.д. Акцент делаем на освоение рациональных способов поиска и нахождения нужной информации. Между тем каждый учитель начальных классов понимает, что это самые сложные виды литературы для детей 6,5–11 лет и формирование информационной культуры начинается не с этих источников. И здесь возникают закономерные вопросы.

Во-первых, что мы понимаем под термином «информационная культура»? Это элемент общей культуры человека, связанный с потреблением, созданием информационных ресурсов и выполнением информационной деятельности. Во-вторых, какие источники информации должны преобладать в деятельности учеников начальных классов: книги или компьютер? Позиция учителей нашей гимназии однозначна – книги! Без работы с ними невозможно формирование общей культуры человека.

Задача любого учителя – профессионально передать детям умение пользоваться книгой, показать, как правильно следует это делать. Необходимо приучить и приохотить своих учеников к САМОстоятельному выбору и чтению книг, чтобы затем с помощью книги они могли всю жизнь заниматься САМОсовершенствованием, САМОВОспитанием в соответствии со спецификой своих особенностей и запросов. Такова позиция Н.Н. Светловской, Т.С. Пиче-Оол и авторов многих изданий, посвящённых проблемам развития культуры чтения младших школьников.

Для решения этой задачи требуется немало сил, внимания и специально выделенного времени, поэтому мы не случайно оставили в учебном плане предмет «Внеклассное чтение», рассматривая данную дисциплину как гимназический компонент. Именно на этом уроке главным предметом изучения являются **книги и детская периодика** (журналы и газеты). Главная цель уроков внеклассного чтения – знакомство детей с литературой во всём её многообразии, повышение интереса к книге, периодике, формирование положительного отношения к самостоятельному чтению.

В результате последовательной систематической работы ребёнок получает представление о классификации книг: художественные, научно-популярные, учебные, справочные. Первый раздел программы «Круг чтения» указывает на то, с какими книгами нужно познакомить детей на каждом этапе обучения. Второй раздел – «Работа с детской книгой» обозначает знания, умения, навыки, которые формируются на данном учебном материале.

Знания о книгах, об их авторах, первичные навыки работы с информацией приобретаются в процессе непосредственной практической деятельности с книгами и среди книг. На начальном этапе ведущим методом является **метод чтения-рассматривания**.

Содержание нашей программы, её концептуальные положения, методы и приёмы работы с печатными источниками выстроены на основе теории и методики Н.Н. Светловской, однако мы внесли в них коррективы с учётом Стандарта второго поколения. Работу с информацией, как предложено в Стандарте, ведём по четырём направлениям:

- 1) получение, поиск и фиксация информации;
- 2) понимание и преобразование информации;
- 3) применение и представление информации;
- 4) оценка достоверности полученной информации.

С нашей точки зрения, главное – научить ребёнка понимать примерное содержание незнакомой книги по её

выходным данным. Какую информацию о содержании книги может получить ребёнок, глядя на иллюстрацию на обложке (или переплёте) книги? Так, на обложке книги С.Я. Маршака «Усатый полосатый» дано крупное изображение котёнка. О ком может быть эта книга? Конечно, о котёнке. Но только ли о нём? Смотрим на четвертую страницу обложки: там изображена девочка. Значит, книга не только о котёнке, но и о девочке. Заглядывая внутрь книги и перелистывая её, рассматривая иллюстрации, уточняем содержание, сравниваем первые иллюстрации, изображающие котёнка, с последней, изображающей кота: «А потом, а потом стал он умным котом». Эта информация особенно важна для первоклассников, некоторые из которых ещё не научились читать. Рассматривание книги в классическом оформлении вызывает у ребёнка интерес и желание узнать её содержание.

Какую информацию несёт заглавие? Заглавие – первое слово, словосочетание, предложение, с которого начинается знакомство с любым речевым произведением. Мы наблюдаем за тем, что в некоторых произведениях прослеживается взаимосвязь заглавия и содержания текста.

- «Дядя Фёдор, пёс и кот», «Маша и медведь»: заглавия дают ребёнку информацию о будущих главных героях, персонажах произведения.

- «Моя Родина», «Космос»: заглавия позволяют ребёнку предположить, о каком пространстве пойдёт речь.

- «Вместе тесно, а врозь – скучно»: заглавие обозначает главную идею, основную мысль произведения.

- В книгах, текстах под заглавиями «Кто чем поёт?», «Кем быть?» ребёнок ищет ответ на вопрос.

- Заглавия типа «Зима вьюжная», «Осень» помогают предположить, что это скорее всего будет текст-описание, а «Лес – источник здоровья» – рассуждение.

- Если у книги заглавие «Сказки», то это уже сборник, в котором собраны произведения одного жанра.

Заглавие и название книги – надо ли ребёнку их различать? Есть

много текстов с одинаковыми заглавиями («Осень», «Весна»), но авторы и содержание их разные. Название книги включает фамилию автора и заглавие. Фамилия автора важна, так как она тоже даёт информацию о содержании издания: например, фамилии М. Пришвина, И. Соколова-Микитова «подсказывают» ученику, что в книге можно найти полезную информацию к уроку окружающего мира на тему «Книга о растениях». А книги А. Барто в этом случае не помогут, так как этот автор пишет о детях.

На обложке книги Беллы Дижур «От подножия до вершины» изображены минералы, нефтяные вышки, извергающаяся лава... По фамилии автора, по заглавию, по иллюстрации на обложке сложно предположить, каково содержание книги. На помощь читателю придёт одно из выходных данных содержания. Читая его, мы видим, что заглавия рассказов даются в алфавитном порядке: алмаз, апатит, берилл, боксит, вулкан, геология, геосфера и т.д. – т.е. обнаруживаем главный признак справочной литературы: расположение материала в алфавитном порядке (для быстроты нахождения нужной информации).

Содержание и оглавление – это одно и то же? Какую информацию они несут? Рассматривая с детьми различные книги, убеждаемся в том, что если в них помещено содержание, то в книге опубликовано не одно произведение, а два и больше – это сборник. Если же есть оглавление, то это перечень глав одного произведения, помещённого в данную книгу.

Так шаг за шагом мы учим детей познавать книгу, задумываться над ролью аннотации, титульного листа, шмуцтитула, форзаца, предисловия и послесловия, примечаний, сносок, корешка.

В процессе развития культуры чтения, информационной культуры формируются умение классифицировать источники информации по темам (книги о родине, о детях, о животных и т.д.), по авторам, по темам и авторам, по жанрам, по авторам и жанрам; умение узнавать знакомые

книги (несмотря на различия в их оформлении).

Особую роль в работе детей с информацией играет **учебный курс «Основы информационной культуры»**. Специфика организации обучения основам информационной культуры определяется возрастными и психофизиологическими особенностями обучающихся. Особое внимание уделяется созданию условий для освоения базовых понятий курса: «информация», «документ», «информационный ресурс», «поиск информации». В тематическое планирование курса включены разделы «Представление об информации», «Виды информации», «Сущность понятий "библиотека", "читатель" и т.д.», «Адресный поиск информации и алгоритм его выполнения», «Заголовок и заглавие как элементы библиографического описания книги», «Художественные и учебные книги для ученика начальной школы», «Знакомство со справочными изданиями для младших школьников».

Таким образом, на уроках по этому курсу мы обучаем младших школьников рационально работать с учебной литературой, сокращать интеллектуальные и временные затраты на выполнение домашних заданий, повышать качество знаний за счёт овладения более продуктивными приёмами учебного труда.

Результатом систематической работы с книгами и являются детские проектные и исследовательские работы, которые создаются сначала с помощью родителей, под руководством учителя, а затем самостоятельно. Мало провести исследование или создать проект – необходимо подготовить его мультимедийную презентацию. Важно сформировать у детей осознанность в этой трудной деятельности. Преимущества мультимедийных презентаций школьники выявляют в своей практической учебной деятельности: обеспечение наглядности (фотографии, рисунки, графики, карты); возможность демонстрации динамических процессов; одновременное сообщение текстовой, графической, аудиовизуальной информации.

Как грамотно отобрать содержание слайдов и как их оформить?

Путём сравнения приходим к выводу: слайды необходимо оформлять в едином стиле, нельзя перегружать их текстом и рисунками, размер шрифта должен быть крупным (читаемым), фон должен контрастировать с цветом шрифта. Далее учимся продумывать текст и форму защиты проекта: **для кого** ученик будет говорить, **что** нужно донести до слушателя, **зачем** автор проекта хочет рассказать слушателям о своей работе, **как** сказать понятно, интересно, убедительно, **как** построить ответы на вопросы слушателей или членов комиссии конкурса. Для этого проводим специальные тренинги, которые помогают детям обрести уверенность в публичном представлении результатов своего труда.

Творческие работы (индивидуальные и групповые) создаются учащимися нашей гимназии на различные темы: «Пословицы в современном мире» (1-й класс), «Никто не забыт, ничто не забыто» (2-й класс), «Такие разные "Теремки"» (2-й класс), «Рождение легенды» (3-й класс), «С чего начинается Родина?» (4-й класс) и др.

Защита работ проводится сначала в классе, затем лучшие работы представляются на гимназический конкурс «Юный академик» в начальной школе, далее – на районный и городской конкурсы «Хочу стать академиком». Ежегодно наши ученики входят в число победителей городского конкурса, активно участвуют в российских интеллектуальных конкурсах («Золотое Руно», «Русский Медвежонок», «Человек и природа» и др.)

Интерес к составлению проектов и исследовательской деятельности растёт постепенно и при условии системности работы не только с учащимися, но и с их родителями. В этом направлении мы также проводим целенаправленную индивидуальную, групповую, коллективную работу.

Приоритетной темой работы с родителями является «Книга в жизни семьи и ребёнка». Рассуждаем, как воспитывать у ребёнка интерес к книге, как его знакомить с новой книгой; как комплектовать домашнюю детскую библиотеку; как работать дома

со школьным учебником; как отвечать на детские вопросы «почему?», «зачем?»; как возродить традицию семейного чтения; в чём должна состоять родительская помощь в создании проекта, в процессах исследования, оформления работы. Чтобы помочь в решении данных проблем и добиться тесного сотрудничества с родителями в образовательном процессе начальной школы, учителя нашей гимназии используют активные формы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: литературные конференции с участием родителей; праздник «Посвящение в читатели»; конкурс презентаций «Моя любимая книга» и «Самая старая книга в нашей семье»; совместные практические занятия («Как правильно выбирать телепрограмму», «Как готовить мультимедийную презентацию»); экскурсии в литературные музеи города; совместный просмотр детских спектаклей и совместное написание отзывов о них; литературные конкурсы знатоков пословиц, загадок, сказок...

Нельзя допустить, чтобы компьютер вытеснил из школы книгу, с помощью которой развиваются познавательные интересы младших школьников, расширяются читательский кругозор и ценностно-смысловая сфера личности, растёт любознательность, стимулируются познание и творчество, формируются способности и совершенствуются компетенции ученика.

Ирина Германовна Ефимчук – учитель начальных классов, зам. директора по учебно-воспитательной работе начальной школы МБОУ «Гимназия № 2», г. Екатеринбург.

Формирование УУД младших школьников в оценочной деятельности

И.Е. Сюсюкина

В настоящее время, когда компетентностный подход становится не только способом, но и необходимым условием повышения качества российского образования, особое значение приобретает формирование универсальных учебных действий (УУД). В современных условиях инициатором учебной деятельности, активным субъектом образовательного процесса, самостоятельно или во взаимодействии с другими субъектами процесса обучения расширяющим границы своих знаний, умений и способностей, присваивающим новый социальный опыт и стремящимся к саморазвитию и самосовершенствованию, становится сам ученик.

Представляем разработанную нами **методику поэтапного формирования УУД младших школьников в оценочной деятельности.**

При определении этапов данной методики учитывалось следующее.

1. Очерёдность формируемых учебных действий.

Так, из четырёх основных блоков УУД нами выделены две группы:

а) учебные действия, которые являются приоритетными, формируемыми на начальном этапе обучения, без которых практически невозможно освоение всех остальных общих способов действий;

б) УУД, являющиеся относительно независимыми, формирование которых может осуществляться на различных этапах обучения.

К первой группе отнесены регулятивные, ко второй – познавательные и коммуникативные УУД.

2. Последовательность включения общих способов действий, отражающая соответствующий этап их формирования.

3. Цикличность, предполагающая закономерность формирования общепознавательных учебных умений в рамках годичного цикла, этапами которого являются учебные четверти. При этом сам учебный год выступает основным элементом цикла, внутри которого на определённом уровне формируются УУД.

4. Невозможность одновременного формирования всех УУД.

Важно отметить, что формирование УУД, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития учащихся необходимо осуществлять в рамках целостного образовательного процесса в контексте усвоения разных предметных дисциплин, в метапредметной деятельности, при организации форм учебного сотрудничества и решении важных задач жизнедеятельности учащихся.

Изложенное определило последовательность и содержание разработанной нами методики. Для каждого этапа определены учебное содержание, критерии и показатели сформированности УУД и оценочной деятельности учащихся.

Основными этапами формирования УУД младших школьников в оценочной деятельности становятся следующие.

1. Ориентировочный этап (1-й класс) направлен на создание теоретической базы для формирования УУД младших школьников (учащиеся на специально подобранном материале осваивают деятельность оценивания).

В ходе обучения вводятся модели оценочных действий, формируются приоритетные регулятивные учебные действия, основу которых составляет одно из возрастных новообразований младшего школьника – произвольность (как сознательная, преднамеренная, опосредованная регуляция действия в соответствии с изменяющимися условиями).

На последующих этапах обучения в начальной школе работа по формированию регулятивных учебных действий учащихся продолжается. Данный компонент обобщённых способов учебных действий совершенствуется, включается в состав

других учебных действий и отрабатывается в их составе.

2. Формирующий этап совпадает с переходом учащихся во 2-й класс и по своей продолжительности охватывает основную ступень обучения в начальной школе (2–4-й классы). Большое внимание на данном этапе уделяется включению школьников в оценочную деятельность через осуществление ими самооценки учебных достижений. Подчеркнём, что действиями самооценки дети овладевают постепенно: сначала учитель и ученик определяют оценку сообща, затем ученик – самостоятельно.

Младшие школьники овладевают умениями определять и воспринимать предмет оценки; устанавливать критерии оценки; сопоставлять предмет оценки с критериями оценки; каждой качественной оценке своей работы ставить соответствующую отметку по десятибалльной шкале. Учащиеся также овладевают соответствующими данной шкале эмоционально-оценочными суждениями («очень хорошо», «прекрасно», «великолепно» и т.д.) и умением дифференцировать уровень успешности изучения учебного материала.

Овладению данными умениями сопутствуют не менее важные процессы «научения» думать, размышлять, принимать либо отвергать то или иное суждение; самостоятельно реагировать на внешние оценки, высказывая и отстаивая свои суждения; адаптации к неудаче или успеху, критическому отношению к своей деятельности и оценкам других людей. Всё это, в свою очередь, способствует формированию коммуникативных свойств личности школьников, к которым относятся действенное общение; риторические умения (построение фраз, умение убеждать и т.п.); умение вести диалог, ставить вопросы; умение слушать и слышать, вести спор, приводить аргументы; умение вставать на точку зрения другого; умение работать в команде для достижения общей цели.

Таким образом, работа по совершенствованию действий самооценки в оценочной деятельности предполагает усиление коммуникативного компонента обобщённых способов

действий, которые отрабатываются посредством оценочного диалога между субъектами оценочного взаимодействия, направленного на поиск результата учебной деятельности школьников.

Отметим также существенное влияние аргументативно-оценочных действий на формирование познавательных учебных действий. Отсюда следует, что на данном этапе пристальное внимание также уделяется формированию и отработке в деятельности оценивания познавательных и коммуникативных УУД младших школьников.

3. Рефлексивный (заключительный) этап по своей продолжительности занимает второе полугодие 4-го года обучения в начальной школе.

Особую значимость на данном этапе приобретает работа по формированию рефлексивных умений сопоставления прогнозируемых и реально полученных результатов, а также анализ причин успехов и неудач в учебной деятельности и поиск путей преодоления трудностей. Как известно, возникновение и развитие рефлексии является базовым возрастным новообразованием личности младшего школьника, движущей силой формирования УУД и основой оценочной деятельности.

Данный этап посвящён совершенствованию первично приобретённых УУД и применению усвоенных действий в учебной деятельности и в различных реальных ситуациях для решения жизненных проблем. Этому существенно способствует систематическое использование на уроках заданий и упражнений, тесно связанных с жизненной практикой и реальными проблемами ученика. Применение усвоенных обобщённых способов действий в учебной деятельности проверяется педагогом посредством моделирования ситуаций реальной жизни.

Поскольку все учебные предметы начальной школы имеют потенциальные предпосылки для формирования обобщённых способов действий, то данная методика может применяться в преподавании разных дисциплин.

Её потенциал реализуется в использовании соответствующего

содержательно-методического материала, специфика которого предполагает активное взаимодействие учеников и учителя: сотрудничество, обмен информацией, обсуждение разных точек зрения и т.д.

Содержательно-методическое наполнение формируется из дидактических заданий, ориентированных на развитие оценочных умений; специальных упражнений и заданий, дифференцированных по уровням успешности и ориентированных на самопроверку и самооценку по десятибалльной шкале; заданий и упражнений, находящихся в тесной связи с непосредственной практикой и реальными жизненными проблемами учащегося.

Заметим, что содержательно-методическое наполнение процесса формирования УУД в оценочной деятельности является для младшего школьника не только средством тренировочной практической работы, требующей применения имеющихся знаний, отработки конкретного вида учебного действия, но и объектом познания.

Согласно разработанной нами методике, значительная роль в процессе формирования УУД младших школьников отводится родителям. Поэтому мы организовали также систему работы с родителями учащихся, включающую индивидуальные консультации, проверку тетрадей школьников и т.д. Приобщение родителей к процессу оценивания способствовало их погружению в учебный процесс, помогло увидеть реальные трудности и успехи детей, представленные не в форме готовой отметки учителя, а в виде результатов учебного труда, оценить которые предстоит совместно с ребёнком. Такая работа сближала родителей с детьми, повышала уверенность ребёнка в собственных силах и значимость результатов его труда.

Об эффективности методики поэтапного формирования УУД младших школьников в оценочной деятельности свидетельствуют полученные результаты. Так, в классах, где была апробирована данная методика, существенно повышается комфортность обучения: у учащихся форми-

руется ясное понимание смысла их пребывания в школе; возрастает мотивация к учению и познанию; повышаются работоспособность и организованность; растёт способность к самостоятельному получению новых знаний и овладению новыми умениями; усиливается ответственность за процесс и результат непрерывного самообразования; формируется мотивация саморазвития, самосовершенствования, достижения. Учащиеся быстрее и легче адаптируются к жизненным условиям, умеют находить решения в нестандартных ситуациях. Наблюдается повышение уровня развития мыслительных операций. Школьники более осознанно

воспринимают отметку. Отмечается динамика сформированности самооценки и снижение уровня тревожности. Возрастают показатели сформированности УУД младших школьников.

Ирина Егоровна Сюсюкина – канд. пед. наук, Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск, Челябинская обл.

Уважаемая редакция!

В журнале «Начальная школа плюс До и После» № 7 за 2011 г. была опубликована статья М.С. Каневой и Г.И. Чадаевой «Экологическое воспитание дошкольников». В её основу был положен проектный материал М.С. Каневой. По недоразумению из содержания и из списка литературы был убран важный источник, использованный при составлении проекта. Просим дать исправленный вариант текста.

1. Вместо предложения «В этой связи предлагаем вниманию коллег интегрированное занятие-развлечение для старших дошкольников "Как живёшь, червячок?"» необходимо напечатать «В этой связи интересными являются материалы методического пособия М.А. Руновой, А.В. Бутиловой "Ознакомление с природой через движение" [6]. Эти разработки успешно используются для развития экологического мышления старших дошкольников. Одна из них – интегрированное занятие-развлечение «Как живёшь, червячок?»».

2. В список литературы следует добавить источник:

6. *Рунова М.А. Ознакомление с природой через движение : интегрированные занятия для работы с детьми 5–7 лет / М.А. Рунова, А.В. Бутилова. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 112 с.*

Авторы статьи приносят читателям журнала и его редакции свои извинения.

Как оценить учебные достижения без отметки

Н.А. Давидьянц



Современной начальной школой с её пристальным вниманием к становлению личности взят курс на безотметочное обучение. Однако имеется целый ряд затруднений в выборе способа и средств процессуального оценивания, выделения критериальной базы для оценки достижений детей, выстраивания схемы анализа результатов.

Оцениваться должны ведь не только знания, умения и навыки учащихся, но и столь же весомо творчество и инициатива во всех сферах школьной жизни. Оцениванию между тем не подлежат личные качества ученика (темп работы, особенности памяти, внимания, восприятия). Оценивается работа, а не её исполнитель.

Учитель должен создать определённое общественное мнение в классе: каким требованиям отвечает работа на «отлично», правильно ли она оценена, каково общее впечатление от неё. Таким образом, система контроля и оценки становится регулятором отношений школьников и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, но и стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего достиг, а что ему ещё предстоит преодолеть.

При отказе от выставления отметок учащимся 1-х классов нужно **перестроить всю оценочную деятельность**. Отметка как цифровое оформление оценки вводится учителем только тогда, когда школьники знают основные характеристики разных отметок. До их введения не рекомендуется применять никакие другие знаки оценивания – звёздочки, цветочки, разноцветные полоски и пр., поскольку они принимают на себя функции отметки и отношение ребёнка к ним адекватно цифровой оценке. Кроме того, отметкой оценивается результат

какого-либо этапа обучения. Пока дети только начинают познавать азы чтения, письма, счёта, пока не достигнуты сколько-нибудь определённые результаты обучения, отметкой больше оценивается процесс обучения, отношение ученика к выполнению конкретной учебной задачи, фиксируются неустоявшиеся умения и малоосознанные знания. Поэтому оценивать отметкой этот этап обучения нецелесообразно. Оценочную деятельность учителю здесь необходимо сосредоточить вокруг развёрнутого словесно-описательного анализа процесса учения школьника и формирования его самооценки.

Словесная оценка (оценочное суждение) позволяет показать ученику динамику результатов учебной деятельности, проанализировать его возможности и прилежание. Словесная оценка должна быть содержательной, с анализом работы, чёткой фиксацией успешных результатов и раскрытием причин неудач. Оценочное суждение на первых этапах обучения заменяет, а далее сопровождает любую отметку в качестве заключения по существу работы, раскрывающего как положительные, так и отрицательные её стороны, а также способы устранения недочётов и ошибок.

Особая роль в оценивании учебной деятельности начинающих учеников отводится **самооценке**. Это не простое выставление себе отметок: при самооценке ученик даёт содержательную и развёрнутую характеристику своих результатов по заданным критериям, анализирует свои достоинства и недостатки, а также ищет пути устранения последних, выстраивает собственную программу дальнейшей деятельности.

Процедура самооценки включает:

- разработку учителем чётких этапов оценивания и ознакомление с ними обучающихся;

- создание необходимого психологического настроя учеников на анализ собственных результатов;

- обеспечение ситуации, когда этапы оценивания учащимися известны и они самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты;

- составление учениками собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов.

Предлагаю для ознакомления свой опыт организации оценивания учебных достижений в условиях безотметочного обучения.

Оценивание деятельности ребёнка веду с начала обучения. Главным требованием его организации на первых порах является опора на успех. Начиная с оценивания готовности детей к уроку, соблюдения ими правил школьной жизни, проявления навыков культурного общения и поведения. Обязательно подчеркиваю, что надо хорошо готовиться к уроку, объясняя, что это значит.

Очень важно выделять именно успехи каждого ребёнка в течение каждого дня, так как они помогают эмоциональному благополучию детей и позволяют лучше понять требования школьной жизни.

Уже на второй неделе обучения сферу оценочной деятельности стараюсь расширять. Кроме успехов маленьких учеников в учебном труде, оцениванию уже подлежат правильность, аккуратность, старательность при выполнении работы, соответствие результатов труда образцу. При этом каждый раз ввожу чёткие критерии оценивания: что значит «аккуратно», «правильно».

И только на третьем этапе оценочной деятельности, после усвоения детьми вышеназванных критериев, учитель может вводить параметры фиксации трудностей ребёнка («А вот здесь тебе ещё нужно поработать»). При этом приоритетными остаются опора на успехи ребёнка и акцент на положительных сторонах его учебной деятельности.

На этом этапе важно обозначить перспективу: что именно и как нужно сделать. Фиксируя трудности, вселяя в ребёнка веру в то, что у него всё обязательно получится, и максимально помогаю ему в этом.

Успешность оценивания определяется систематичностью. Важно, чтобы оценён был каждый вид деятельности ребёнка, на каждом этапе, чем обеспечивается понимание критериев и создается база для самооценивания детьми своего труда.

Таким образом, организация оценивания в условиях безотметочного обучения базируется на следующих **требованиях**:

- 1) оценивание должно начинаться с первого дня обучения;

- 2) при оценивании необходимо опираться на успехи ребёнка;

- 3) оценивание нужно осуществлять последовательно от оценки организационной стороны деятельности к оценке её содержания;

- 4) оценка обязательно должна рисовать ребёнку перспективы;

- 5) оценка должна осуществляться на основе чётких, понятных ребёнку критериев;

- 6) оценочная деятельность должна распространяться не только на предметные ЗУН, но и учебную деятельность, общеучебные навыки, познавательную активность ребёнка, его прилежание и старание;

- 7) оценивание должно проводиться в системе.

Сегодня существует целый набор хорошо зарекомендовавших себя **форм и способов оценки**, позволяющий реализовать все требования к оцениванию. Я остановлюсь на тех, которые непосредственно применяю в своей работе.

1. Оценочные суждения должны быть построены на поощрении тех шагов, которые удалась ребёнку, и обозначении ближайших шагов, которые необходимо сделать. Строя такие суждения, опираюсь на памятку:

- 1) выдели то, что должен делать ребёнок;

- 2) найди и подчеркни то, что у него получилось;

- 3) похвали его за это;

- 4) выяви то, не получилось, определи то, на что можно опереться, чтобы получилось;

5) сформулируй то, что ещё нужно сделать, чтобы получилось, что из этого ребёнок уже умеет (найди этому подтверждение), чему надо научиться, что (кто) ему поможет.

Подобные оценочные суждения позволяют показать ученику динамику результатов его учебной деятельности, проанализировать его возможности и прилежание.

Оценочными суждениями чётко фиксируются прежде всего успехи («Твоя работа может служить образцом», «Какие красивые буквы ты написал», «Как быстро ты решил задачу», «Ты очень постарался сегодня» и т.д.). При этом результат, полученный учеником, сравнивается с его же прошлыми показателями для подтверждения прогресса («Какой сложный пример ты сегодня решил сам»; «Как хорошо ты понял правило, вчера оно вызывало у тебя затруднения. Я вижу, что ты очень хорошо поработал»).

Необходимо отмечать и поощрять малейшее продвижение школьника вперёд, постоянно анализируя причины, которые этому способствуют или мешают. Поэтому, указывая на недостатки в работе, я оценочным суждением обязательно определяю, на что можно опереться, чтобы в дальнейшем всё удалось («Ты старался прочитать выразительно, но не всё учел. Вспомни правила точного, выразительного чтения, открой памятку. Попробуй прочитать еще раз, у тебя обязательно получится»; «Ты старался писать аккуратно. Вот эта буква (слово, предложение) написана по всем правилам красивого письма. Попробуй написать так же все остальное»).

При указании на недостатки на определённых этапах работы одновременно обязательно отмечаются даже незначительные положительные моменты («Ты порадовал меня тем, что не допустил ни одной ошибки, осталось только приложить усилия и выполнить правила красивого письма»).

2. Поощрения применяю от более простых видов к сложным:

1) мимические и пантомимические (аплодисменты, улыбка, ласковый одобряющий взгляд, пожатие руки, поглаживание по голове и др.);

2) словесные («Умница», «Ты сегодня лучше всех работал», «Мне приятно было читать твою работу», «Я радовалась, когда проверяла тетрадь» и т.п.);

3) материализованные (поощрительный приз, значок «Грамотейкин», «Лучший математик», «Спасибо за работу», «Магистр чистописания», «Друг словарных слов» и др.);

4) деятельностные («Ты сегодня выступаешь в роли учителя», «Тебе даётся право выполнить самое трудное задание», «Ты получаешь право писать в волшебной тетради», «Сегодня работу ты будешь выполнять волшебной ручкой», выставка лучших тетрадей).

Поощряются не только успехи в учебной деятельности, но и старание ребёнка (присваивается звание «Самый старательный», вручается приз за участие в конкурсе «Самая аккуратная тетрадь» и др.), взаимоотношения детей в классе (приз «Самой дружной семейке», звание «Самый лучший друг»).

В результате успешного применения поощрений возрастает познавательная активность, повышается работоспособность, усиливается стремление к творческой активности, улучшается общий психологический климат в классе, ребята не боятся ошибок, помогают друг другу.

3. «Линеечки» как инструмент небаллированной оценки (Г.А. Цукерман) тоже в моём арсенале. Линеечки – это педагогический инструмент оценки и самооценки. Они представляют собой вертикальные отрезки высотой 4 или 6 клеточек.

При выполнении любых заданий ученик рисует 3–4 вертикальные линеечки, вместе с классом выбирает, за что будет оцениваться та или иная работа и отдельными буквами озаглавливает линеечки: К – красота, П – правильность, С – старание, А – аккуратность и т.д.

Озаглавив работу, ученик ставит крестик: сверху, если работа выполнена правильно и красиво; в середине, если работа сделана не совсем правильно; внизу, если неправильно. Обводя крестики, учитель соглашается с учеником, если не соглашается – ставит крестики на другом уровне.

Самооценка с помощью линейки может быть двух типов: ретроспективная (обращенная в прошлое) и прогностическая (предсказывающая).

Ретроспективная самооценка – это оценка уже выполненной работы. Она проще, поэтому начинать формировать самооценку следует с неё. И только тогда, когда использование линейки становится привычной нормой работы (не раньше, чем с середины 1-го класса), можно переходить к формированию прогностической самооценки. Поясню, как это происходит.

1-й класс. Ретроспективная оценка.

1-й шаг: ребёнок оценивает свою работу после того, как учитель её проверил, т.е. исправил ошибки. Получив свою тетрадь с исправлениями, но без учительской оценки, ребёнок сам себя оценивает по тем шкалам, которые выбирает учитель.

2-й шаг: ребёнок оценивает себя сразу после выполнения задания, до учительской проверки. Такая самооценка стимулирует ученика к самоконтролю.

Прогностическая самооценка труднее ретроспективной, так как является «точной росой» самой способности младших школьников к оцениванию себя. Предлагается лишь тогда, когда ретроспективная самооценка осознанна, адекватна, дифференцирована.

После прочтения диктанта детям предлагается оценить умение проверять нужные орфограммы. Те, кто уверен, ставит крестик вверху, кто не уверен – внизу.

Если задание на прогностическую самооценку даётся впервые, не стоит просить детей оценивать себя после диктанта до учительской проверки. Нужно раздать проверенные диктанты и попросить поставить второй крестик по результатам учительской проверки.

Наиболее выразительные расхождения следует прокомментировать индивидуально или разъяснить смысл прогностической оценки (без термина): «Надо учиться рассчитывать свои силы. Оценивая свои возможности перед диктантом, ставьте себе такую планку, которой можно достичь, напрягая все силы. Только так ваши знания будут расти».

4. Диагностические карты завожу для объективного и систематического оценивания учебных до-

стижений ученика, диагностирования качества образовательного процесса, сопоставления реально полученных на отдельных этапах результатов в усвоении умений, необходимых для формируемых навыков.

В карту заносятся основные программные требования по каждому учебному предмету, которые должен освоить ребёнок в ходе обучения (достижения). Целесообразно заводить подобные карты отдельно по каждому учебному предмету на каждый учебный год. Требования к ЗУН и показатели развития выступают в качестве критериев оценки достижений детей.

Регулярно отслеживаются успехи в обучении и поступательное развитие всех учеников с начала и до конца учебного года. Первая диагностическая работа (входная) проводится в начале учебного года. Итоги входной диагностики определяют стартовый уровень развития ребёнка до обучения, сигнализируют, какой учебный материал необходимо повторить, какие вопросы требуют специальной проработки с отдельной группой учащихся.

Промежуточная диагностика позволяет учителю оценить надежность усвоения учебного материала. Диагностические карты заполняются учителем и учениками.

Лист индивидуальных достижений заводится на каждого ученика по четвертям, в нем фиксируется продвижение младших школьников в освоении всех умений, необходимых для формирования навыков. Лист заполняется сначала ребёнком, а потом учителем.

Родителю важно знать о проблемах и успехах своего ребёнка, и он вправе получить от учителя нужную ему информацию. А вот как эту информацию донести до родителя, как сделать её доступной его пониманию, зависит от учителя. Родители моего класса получают «Листы индивидуальных достижений», в которых фиксируются все маленькие победы и трудности детей при обучении.

Я всегда сравниваю результаты каждого ребёнка только с его же результатами: каким он был, что знал и умел и каким стал, что нового узнал, чему научился. С каждым родителем поддерживается индивидуальный контакт. Это делает родителей моими со-

юзниками и поддерживает желание учеников учиться. А успехи детей радуют всех: и меня, и ребенка, и его семью.

Большую роль в моих контактах с родителями играет первое родительское собрание, на котором я рассказываю об учебном плане и программах, о смысле и сути оценивания детей, об организации жизни первоклассников, о тех трудностях, которые их ждут в связи с привыканием к новому для них виду деятельности.

Привожу несколько суждений родителей первоклассников.

- Мы считаем, что безотметочное обучение является перспективным и своевременным. На наш взгляд, будущее всего образования именно за этой системой, ведь безотметочное образование развивает в детях креативное мышление.

- Мы уверенно можем сказать, что на сегодня наш ребёнок может оценивать, сравнивать свои успехи и трудности.

- Я отношусь к безотметочному обучению положительно! Это даёт моей дочери возможность быть самостоятельной, ответственной. А я вижу все её успехи и пробелы, знаю, над чем нам поработать.

- Мы видим преимущества данной работы в следующем:

- снижается уровень тревожности школьника;
- развивается внутренний рефлексивный контроль;
- стимулируется активизация учебной деятельности;
- закрепляется вера в свои силы;
- отслеживается динамика развития ребёнка.

Считаю что успех в учёбе – основа становления личности. Пусть ребёнок радуется учению, а такую радость обязана доставить ему я – учительница.

Использование технологии «Достижение прогнозируемых результатов» в подготовке к проверочным работам

Т.В. Голубева

В 3-м классе по русскому языку (Образовательная программа «Школа 2100») предусмотрено 12 тематических проверочных работ. Для достижения более высокого уровня обученности и подготовки к проверочным работам мы вместе с детьми разрабатываем карту темы на основе технологии «Достижение прогнозируемых результатов». Карта содержит понятийный аппарат, состоящий из известных и новых понятий, предметных действий, и позволяет зафиксировать всю информацию, которую предстоит усвоить учащимся.

Благодаря карте у школьников складывается целостное представление об изучаемых понятиях, что позволяет лучше ориентироваться в материале, наглядно видеть взаимосвязи между понятиями и умениями. Работа с картой темы также имеет большое значение в формировании логического мышления, экономит время на ознакомление и отработку теоретического материала, в результате увеличивается время на практическую работу по формированию умений и навыков.

Чтобы ребёнок освоил какие-либо действия, создаётся алгоритм, применяя который учащиеся успешно решают поставленные учебные задачи и достигают прогнозируемых результатов. Качественная отработка алгоритма – залог усвоения материала, поэтому на уроке я стараюсь использовать как можно больше заданий, структурированных с учётом поэтапной отработки действия, в которых сочетается коллективная и самостоятельная работа детей.

Преимущество данной технологии состоит в том, что на каждом этапе урока устанавливается обратная связь между учащимися и учителем, причём

*Нонна Анатольевна Давидьянц – учитель
начальных классов МОУ «НОШ № 55»,
г. Калининград.*

педагог постоянно контролирует степень и правильность освоения учебного материала. Использование этой технологии в течение года повысило каче-

ство усвоения учебного материала и активность школьников на занятии.

Приведу в качестве примера одну из технологических карт урока.

Карта темы «Части слова. Корень. Правописание проверяемых букв согласных в корне»

| Действия | Орфограмма | Понятия |
|---|--|---|
| Написание букв парных согласных в корне слова | «Проверяемая буква согласного в корне» | Известные: 1) звуки на конце слова; 2) согласные, гласные; 3) парные, непарные согласные; 4) звонкие, глухие согласные Новые: 1) корень; 2) проверяемая буква согласного в корне |

Процедура определения буквы парного согласного в корне слова

| | | |
|---|---------------------------|--|
| 1. Прочитай слово. | Слово. | Слово. |
| 2. Представь, что оно обозначает. | | |
| 3. Определи смысл слова. | Смысл. | |
| 4. Подбери и запиши однокоренные слова, измени форму слова. | Однокоренные слова. | Однокоренное слово. |
| 5. Выдели корень слова. | Корень. | |
| 6. Выдели букву, обозначающую парный согласный в корне слова. | Буква парного согласного. | |
| 7. Подбери такие однокоренные слова, чтобы после согласного звука шёл гласный или звонкий согласный звук. | Проверочное слово. | После согласного звука слышим гласный или звонкий согласный. |
| 8. Запиши нужную букву. | Написание нужной буквы | |
| 9. Подчеркни букву согласного | | Написание нужной буквы |

Основные обобщённые прогнозируемые результаты изучения темы.

1. Учащиеся должны знать правила написания букв парных звонких и глухих согласных.

2. Учащиеся должны уметь:

а) правильно писать слова с проверяемыми буквами согласных;

б) владеть способами проверки;

в) подбирать однокоренные слова, в том числе с чередующимися согласными в корне.

Итоговая работа

| Задания I уровня | Задания II уровня | Задания III уровня |
|--|--|--|
| 2. Прочитай. Выпиши только однокоренные слова. Выдели в них корень. Подчеркни буквы чередующихся согласных в корне. <i>Лужок, луга, лужа, луговой, слуга.</i> <i>Друг, подруга, дружок, другой.</i> <i>Смешной, смех, меховой, смешинка</i> | 4. Подумай, какую букву надо написать на месте пропуска. Сначала напиши проверочное слово, затем вставь букву. Обозначь орфограмму. -сугро- -бума-ка -взгля- -коро-ка -подви- -про-ьба -сле- -сва-ьба -алма- -мя-кий 5. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного на конце или в середине слова». Подчеркни эту орфограмму. <i>Изморось, салат, весёлый, багаж, увезти, цветочный, редкий, вагончик, подружки, поезд</i> | 3. Продолжи ряд. Запиши ещё по два однокоренных слова. Выдели корень. <i>Вижу, вид, ...</i> <i>Сторож, ...</i> |

Таблица взаимосвязи прогнозируемых результатов

| Уроки по теме \ № заданий итоговой работы | Уровень I. Задание 2 | Уровень II. Задания 4 5 | Уровень III. Задание 3 |
|--|-------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| 1. Правописание проверяемых букв согласных в корне | + | + + | |
| 2. Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму | | + + | + |
| 3. Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму | | + + | + |
| 4. Проверочная работа по теме | | | |
| 5. Анализ ошибок и коррекция знаний, умений | | | |

Разработка системы уроков

Урок № 1

Тема «Правописание проверяемых букв согласных в корне».

Основная часть, общий смысл.

– О чём идёт речь?

– Что называется корнем?

– Какие слова называются однокоренными?

| № | Прогнозируемые результаты урока | Срезовые работы |
|--------|---|---|
| 1 2 | Учащиеся знают понятия «звонкие и глухие согласные в корне слова». Умеют находить в словах парные звонкие и глухие согласные по заданному образцу. Умеют писать слова с буквой парного звонкого и глухого согласного в корне слова с использованием развёрнутой схемы алгоритма | 1. Напиши слова по образцу: <i>Лапа – ла_ка</i> <i>Фляга – фля_ка</i> <i>Короба – коро_ка</i> <i>Глаза – гла_ки</i> 2. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного в корне слова». <i>Хлебный, морковь, больной, сыроежка, скучный, редкий, узкая.</i> 3. Найди однокоренные слова. <i>Белка, беленький, белить.</i> <i>Водяной, вода, водить.</i> <i>Лист, лиса, лисёнок.</i> <i>Лось, лоскут, лосёнок.</i> <i>Горный, горка, городок</i> |

| Упражнения | | |
|------------|-----------|--|
| I уровня | II уровня | III уровня |
| Упр. № 47 | Упр. № 48 | Найди группу однокоренных слов: <i>сосна сосняк</i> <i>сосны сосновый</i> <i>сосне сосенка</i> |

Урок № 2

Тема «Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму».

| № | Прогнозируемые результаты урока | Срезовые работы |
|--------|---|--|
| 1 2 | Учащиеся владеют способами проверки написания буквы парного согласного в корне. Отличают слова с буквой парного согласного в корне слова от слов, в которых нет этой орфограммы. Умеют графически обозначать орфограмму | 1. Вставь нужную букву, проверь правильность написания: <i>ре_кий –</i> <i>лё_кая –</i> <i>подру_ки –</i> <i>Зу_кова –</i> <i>зага_ка –</i> 2. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного в корне слова». <i>Дорожка, рыбный, кукла, низкий, глазной, булавка, лисичка, сыроежка.</i> 3. Запиши однокоренные слова, выдели корень. <i>Сказка, ...</i> <i>Книжка, ...</i> |

| Упражнения | | |
|-----------------|---------------|------------|
| I уровня | II уровня | III уровня |
| Упр. № 1, с. 41 | Упр. № 50, 52 | Упр. № 49 |

Урок № 3

Тема «Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму».

| № | Прогнозируемые результаты урока | Срезовые работы |
|---|---|---|
| 1 | Учащиеся умеют находить в группе слов слова с буквой парного согласного в корне. | 1. Вставь нужную букву, проверь правильность написания: <i>морко_ка –</i> <i>яго_ка –</i> <i>лѐ_кий –</i> <i>кру_ка –</i> <i>верху_ка –</i> <i>бли_кий –</i> <i>фура_ка –</i> |
| 2 | Владеют способами проверки слов с парным согласным звуком в корне слова. Умеют подбирать однокоренные слова и выбирать их из группы слов | 2. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного в корне слова». <i>Холодный, рожки, ласковое, сливки, сочная, грядка, берёзка, холод.</i> 3. Запиши однокоренные слова, выдели корень. <i>Дубки, ...</i> <i>Краска, ...</i> |

| Упражнения | | |
|------------|-----------|------------|
| I уровня | II уровня | III уровня |
| Упр. № 51 | Упр. № 54 | Упр. № 55 |

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Русский язык : учебник для 3-го класса / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 2010.

2. Бунеева, Е.В. Русский язык : 3-й класс : метод. реком. для учителя / Е.В. Бунеева, М.Н. Яковлева. – М. : Баласс, 2010.

3. Лебедев, В.В. Технология развития образовательной деятельности учителя : учеб. пос. / В.В. Лебедев. – М. : ACADEMIA АПК и ППРО, 2008.

4. Рыбьякова, О.В. Развёрнутое тематическое планирование : 3-й класс : Образовательная система «Школа 2100» / О.В. Рыбьякова. – М. : Учитель, 2008.

Татьяна Васильевна Голубева – учитель начальных классов Христианской гимназии «Свет миру», г. Кострома.

Работаем по новым стандартам

Х.Г. Сыйразова

В Федеральном компоненте государственного стандарта подчёркивается необходимость создания качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. В связи с этим приоритетной становится развивающая функция обучения, которая должна обеспечить, во-первых, становление личности младшего школьника, во-вторых, раскрытие его индивидуальных возможностей.

Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить ученика фиксированным набором знаний, но сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации. Конструктивно решать эти задачи помогает деятельностный метод обучения, при котором ребёнок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам. По мнению А. Дистервега, деятельностный метод обучения является универсальным.

В своей педагогической работе мы включаем детей в поисковую деятельность с целью стимуляции их интереса при усвоении правил русского языка. Рассмотрим возможности реализации этой деятельности на конкретных занятиях.

Урок русского языка в 4-м классе*

Тема урока «Изменение имён прилагательных по падежам».

Тип урока: ОНЗ.

Задачи:

1) сформировать представление об изменениях имён прилагательных по падежам, выявить особенности склонения этой части речи;

2) обобщить знания об имени прилагательном как части речи, разви-

вать умение распознавать имена прилагательные в тексте;

3) совершенствовать первоначальные навыки исследовательской работы, стимулировать познавательный интерес с помощью проблемных вопросов.

Оборудование: мультимедийный проектор, ноутбук, презентация к уроку.

Ход урока.

I. Организационный момент.

Прозвенел звонок весёлый
Мы начать урок готовы.
Будем слушать, рассуждать
И друг другу помогать.

II. Самоопределение к учебной деятельности (слайды 2–3).

Цель: мотивировать учащихся к учебной деятельности и определить содержательные рамки урока.

Учитель (У.): Как вы думаете, какая часть речи могла рассуждать вот так:

У существительных подчас
Не жизнь, а просто скука!
Ни цвета нет у них без нас,
Ни запаха, ни звука!
Но если нас к ним приложить,
Им веселее станет жить.

Дети (Д.): Имя прилагательное.

У.: С какой частью речи будем работать сегодня на уроке?

Д.: С именами прилагательными.

III. Актуализация опорных знаний.

У.: Используя план, расскажите об имени прилагательном (слайд 4).

План рассуждения.

1. Что такое имя прилагательное? На какие вопросы отвечают имена прилагательные?

2. Что обозначают имена прилагательные?

3. Каким членом предложения являются?

У.: Открыли тетради... Проведём минутку чистописания. Спишите, вставляя пропущенные окончания имён прилагательных.

Зимн__ солнечн__ день. Небо чист__ и
ясн__. Стоят морозн__ дни.

* Учитель работает по Образовательной системе «Школа 2100».

У.: Какие окончания вы написали в пропущенных местах? (Ответы детей.) Почему? Обоснуйте свой ответ.

У.: В чём согласуются имена прилагательные с именами существительными?

Д.: Имя прилагательное стоит в том же роде и числе.

IV. Постановка проблемы.

Цель: организовать коммуникативное взаимодействие для построения нового способа действия.

У.: Как вы думаете, изменяются ли имена прилагательные по падежам? (Предположения детей.)

V. Проектирование и фиксация нового знания.

У.: Какую цель мы поставим перед собой? Чему мы должны сегодня научиться?

Д.: Сегодня мы будем искать ответ на вопрос, изменяются ли имена прилагательные по падежам.

(Ответ фиксируется на доске.)

У.: Сформулируйте тему нашего урока (открывается тема урока, слайд 5).

Исследование.

У.: Кто хочет попробовать просклонять у доски прилагательное *лесной*? (У детей не получается.)

У.: А если мы подставим существительное *ручей*, и от него будем задавать вопрос к прилагательному? Ведь имена существительные мы умеем склонять. Попробуем...

У.: Просклоняйте словосочетания из упражнения 195 и наблюдайте за тем, как изменяются имена прилагательные (слайд 6: склонение словосочетания *лесной ручей*). Что вам помогло выбрать окончание имён прилагательных?

Д.: Имя существительное *ручей*.

У.: Какой вывод вы можете сделать?

Д.: Имена прилагательные изменяются по падежам.

У.: Давайте проверим, прочитайте правило (слайд 7):

Имена прилагательные изменяются по родам и склоняются, то есть изменяются по падежам и числам. Имя прилагательное стоит в том же роде, числе и падеже, что и существительное, к которому оно относится.

У.: Как вы думаете, согласование прилагательных с существи-

тельными в роде, числе и падеже – это закон языка или правило письма? (Предположения детей.)

У.: А может быть, и то, и другое? Почему?

VI. Первичное закрепление.

Выполнение упражнения 196.

VII. Включение нового в систему знаний и повторение.

Упражнение 197. Выпишите словосочетания «сущ. + прил.», укажите род, число и падеж.

У.: Прочитайте слова в рамке. Какие это цвета? Какие из этих слов являются синонимами?

Д.: Багровый, багряный.

У.: Почему поэт называет осень «тихой вдовой»? (Ответы детей.)

У.: Что интересного вы заметили в прилагательном *пёстрый*?

Д.: В словосочетании *пёстрой стеной* прилагательное в женском роде, а в словосочетании *пёстрый терем* – в мужском.

У.: Каким признаком является род для существительных?

Д.: Постоянным.

У.: А для прилагательных?

Д.: Непостоянным.

VIII. Итог урока. Рефлексия.

Учитель спрашивает учащихся:

– Что нового вы узнали о словоизменении прилагательных?

– Какие цели перед собой ставили? достигли ли мы их?

– Как узнать падеж имени прилагательного?

– У кого и какие были трудности?

– Кто сегодня доволен собой?

– Почему?

Затем учитель предлагает школьникам самим оценить их работу на уроке, выбрав соответствующий магнит (слайд 9).

IX. Домашнее задание.

Используя прилагательные, написать сочинение-миниатюру на тему «Прогулка по лесу».

Хамдия Галихановна Сыйразова – учитель начальных классов МОУ «Комсомольская СОШ», п. Комсомolec, Тукаевский р-н, Республика Татарстан.

Интеллектуальные разминки

(Из опыта работы)

И.А. Кравченко

Вам пишет учитель начальных классов с 18-летним стажем. Только сейчас я понимаю, как много зависит от опыта преподавания и общения с детьми. Ежедневное повторение материала по всем предметам даёт очень хороший результат, тем более что современные требования к развитию ребёнка обращены к его разностороннему и быстрому реагированию на ситуацию, вопрос, предлагаемую задачу. Интеллектуальные разминки содержат в себе большой потенциал для развития ученика начальной школы.

Каждый учитель может дополнить материалы по своему усмотрению. Результативность обучения существенно повышается: дети уверенно побеждают в интеллектуальных марафонах, олимпиадах, конкурсах.

Хочу предложить вашему вниманию разминки, которые я провожу с детьми в течение двух лет. Начала я эту работу с 1-го класса. Работаю по Образовательной системе «Школа 2100». Каждый урок математики, русского языка, окружающего мира и литературного чтения начинаю с разминки, на которую отводится 3–5 минут. Разминка включает в себя вопросы и задания по многим темам из различных предметов. Цель любого задания предполагает мгновенное решение вопроса. Отвечают дети хором, но не крича. Я слышу каждый ответ, поскольку опыт работы делает ухо учителя чувствительным и восприимчивым. «Слабые» ученики сначала слушают ответы, но со временем они также включаются в работу, так как задания и вопросы могут повторяться из урока в урок.

Мне очень помогли материалы книг О.А. Холодовой и Н.К. Винокуровой для учеников начальной

школы. Особо подчеркну, что в разминку можно включать неизвестные понятия. После разминки вы можете к ним вернуться, провести минуту развития речи.

Количество вопросов зависит от уровня развития детей именно вашего класса. От 10 вопросов в начале такого опыта в 1-м классе мы с ребятами перешли уже на 40–45 (!) вопросов к концу 2-го класса.

Разминки помогают включить детей в работу, актуализировать уже имеющиеся знания перед получением новых. Разминки не занимают много времени, но дают только положительные результаты.

Разминка к уроку литературного чтения.

1-й класс
(IV четверть)

1. Название русской народной сказки из 1 слова из 5 букв.
2. Отгадай загадку: «Сто одежек и все без застёжек».
3. Главный герой произведения о золотом ключике.
4. Какая по характеру лиса в русских народных сказках?
5. Назови писателя, который написал много рассказов о животных.
6. Как называется первая страница книги?
7. Книга состоит из 10 листов. А сколько страниц в книге?
8. Как называют часть текста, которую мы пишем с красной строки?
9. Имя поэтессы Барто.
10. Назови вторую часть фамилии писателя: Мамин-... .

Разминка к уроку окружающего мира.

2-й класс
(I четверть)

1. Назови адрес нашей школы.
2. Сколько дней в феврале раз в 4 года?
3. Назови трёх домашних животных.
4. Какая птица первая прилетает к нам весной?
5. Какое растение мы кладём в суп?
6. Какая пища самая полезная для зубов?
7. На какой сигнал светофора переходят улицу?

8. Какие ягоды в лесу нельзя есть?
9. Какой овощ считается самым большим по размеру?
10. Сколько дней в году?

**Разминка к уроку русского языка.
2-й класс
(III четверть)**

1. Сколько букв в слове *каракули*?
2. Скажи, сколько гласных в слове *параллелограмм*.
3. Сколько колёс у трёх автомобилей?
4. У мальчика Коли маму зовут Ира, а папу Виталий. Как будет у мальчика полное имя и отчество?
5. Как называют город, где ты родился?
6. Назови 5 дней недели.
7. Как называют принадлежность компьютера и животное одним словом?
8. Как разделить 6 яблок трём детям поровну?
9. Как предлог пишется со словом?
10. Назови столицу Франции.

За два года обучения у меня накопилось множество таких разминок. Могу с уверенностью сказать, что их составление творчески развивает и самого учителя. В разминки легко можно ставить самые различные вопросы – например, по правилам дорожного движения или здоровому образу жизни – это актуально и необходимо повторять постоянно.

**Урок-экскурсия
«Жизнь зимнего леса»***

*Е.И. Руднянская,
Л.Б. Черезова*

Задачи урока:

1. Обобщить знания детей о явлениях в неживой природе.
2. Развивать умения в проведении наблюдений за животными.
3. Продолжить формирование понятия «лес» как экологической системы.
4. Учить находить признаки отличия в живой природе зимой в сравнении с осенью.
5. Продолжить формирование навыков экологически грамотного поведения в природе.
6. Воспитывать эстетическое восприятие природных объектов и явлений.

Оборудование: лопатка, бинокль, линейка.

Ход урока-экскурсии.

Учитель:

– Вот и снова мы пришли в лесную сказку. Однако природа не любит сразу выдавать свои секреты. Значит, наша задача... (*Наблюдать за всем, что нас окружает.*)

– Верно, только делать это надо с осторожностью:

Тишина в лесу стоит,
Молодой снежок блестит...

(Т. Волгина)

Посмотрите на эту чудесную полянку. Давайте внимательно её изучим. Что вы видите? (*Её окружают могучие деревья. На ветках замёрзшие листья. Почему они не облетели?*)

– Ответу вам четверостишием:

...И только дуб назло ветрам
Листвой чугунною рокошет,
Её он сбросит только сам,
Когда он сам того захочет.

(А. Мааров)

Ирина Александровна Кравченко – учитель начальных классов ГОУ «СОШ № 531», г. Москва.

* Продолжение публикации серии статей. См. № 9 и 11 за 2009 г., № 3 за 2010 г. и № 7 за 2011 г.

Конечно, сказано образно. Листья обязательно упадут, но позже. Сейчас нам кажется, что лес мёртв. Однако он жив, только спит. Как готовились деревья к зиме? *(Деревья осенью перегоняют питательные вещества из листьев в середину стволов и в корни. Это их запас до весны, до появления молодых листочков.)*

– Сейчас все растения находятся в оцепенении, но ждут тепла и готовы начать развёртывать свои почки. Какое самое сильное, самое могучее дерево в лесу? *(Конечно, это дуб. У него сильный ствол и много крепких ветвей. И даже буря его не ломает.)*

– Послушайте загадку:

Стоят старички,
На них белы колпачки –
Не шиты, не мыты, не вязаны.

(Какая трудная загадка! Старички – старые деревья. А вот что это за колпачки? Наверное, снеговая шапка.)

– Ответ близок к истинному, но я предлагаю вам в качестве отгадки слова поэта М.Ю. Лермонтова:

Зима! Из глубины снегов
Встают, чернея, пни дерёв.

Давайте осмотрим стволы старых деревьев и поищем в них отверстия. Кто их делает? *(Осенью мы наблюдали за дятлами – это они делают клювами такие отверстия.)*

– Мелкие птицы устраивают в них свои гнёздышки для зимних ночевок. Им там тепло и уютно – и от ветра защита, и от чужих глаз скрытаны. Подойдём к дереву. Как оно называется? Каковы его признаки? *(Это тополь. У него прямой ствол, крона раскидистая. Почки расположены по очереди. Они заострённые, блестящие, покрыты клейкими чешуйками.)*

– Очень точное описание. Слышите стук? Обратите внимание, как интересно делает дупло дятел. Видите, оно расположено под шляпкой гриба трутовика. Осторожно, он выталкивает наружу содержимое гриба. Давайте понаблюдаем за работой труженика леса!.. Что вы обнаружили? *(Мы нашли под деревом горку листьев. Можно их разобрать?)*

– Нет, этого делать не следует. Это убежище ежа. Вы знаете, что у

него есть колючки, но они зимой не греют, поэтому ёж для спячки очень старательно готовит жильё – утепляет его сухими листьями, травой, мхом. А когда завьюжит, зверёк плотно закупоривает вход в своё жильё и впадает в оцепенение. С виду он вроде бы погиб, ведь температура его тела падает до +2 °С, но на самом деле ёж находится в глубоком сне. В тёплых краях зверёк спит всего месяц, а в местах с холодным климатом он может спать до семи месяцев.

Ученик:

– Можно я прочитаю стихотворение о еже?

На тёплых листьях
Крепким сном
Он спит в норе
Под старым пнём.
Все пни метелью замело,
Кругом сугробы – всё бело.
Ищи-свищи, где скрытан ёж...
Ежа под снегом не найдёшь.

(В. Мусатов)

Учащиеся:

– Какая красивая птица пролетела! Смотрите, смотрите! А какие странные звуки она издаёт.

Учитель:

– Что напоминают эти звуки? *(Так скрипит дверца шкафа или половицы.)*

– Прислушайтесь, мне кажется, что эта птица свистит «фью-фью». *(Да, мы тоже слышим такие звуки.)*

– Давайте попробуем описать эту птицу. Что очень хорошо заметно? *(У неё ярко-красная грудка, крылья и хвост – чёрные. А спинку плохо видно, кажется, она голубоватого цвета.)*

– Хорошее описание! Может быть, назовёте эту птицу? Мы учили о ней стихотворение. Кто помнит? *(Это снегирь.)*

Один из учеников читает стихотворение:

Ах, до чего мороз сердит!
Кругом снежок, снежок...
Снегирь на веточке сидит,
Снегирь пылает и горит,
Как маленький флажок.
И сад, и роща, и пустырь...
Всё в тихом зимнем сне.
– О чём ты думаешь, снегирь?
– Конечно, о весне!

(И. Беляков)

– На уроке в классе мы сделаем аппликацию и, глядя на неё, будем вспоминать эту удивительно красивую птицу.

На уроке изобразительного искусства или технологии перед выполнением рисунка или аппликации необходимо провести беседу о признаках снегиря, которые дети увидели на экскурсии: размер в сравнении с воробьём, окраска оперения грудки, брюшка, спинки, шейки, форма клюва. Шаблоны деталей аппликации делаются для каждого ученика.

– Продолжим обсуждение наблюдений за птицами. Итак, мы увидели самца снегиря. А вот самочка выглядит скромно. У неё серовато-бурая окраска, на голове – чёрная шапочка. Давайте понаблюдаем, что будут делать птицы. *(Они клюют ягоды рябины.)*

– К какой группе птиц относятся снегири? *(К зиме они постепенно перемещаются в тёплые места из северных лесов, а весной возвращаются обратно на север.)*

– Значит, их можно назвать кочующее-перелетными птицами. Со второй половины зимы снегирей можно увидеть в городских скверах, где они отыскивают сохранившиеся на деревьях плоды. Семена ясеня – их любимая еда. Эти птицы могут умело разгрызать крылатки клёна, а также питаться семенами сирени.

Кто-то из учеников заглядывает в дупло и видит там сбившихся в комок животных с длинными хвостами. Дети задаются вопросом, кто же это может быть.

– Ребята, что можно делать в дупле? *(Спать. А с длинным телом и хвостом может быть змея.)*

– Правильно. Чтобы согреться, змеи сплетаются в тугой клубок и засыпают. Не будем их тревожить. Солнышко весной пригреет, и они расползутся. К какой группе животных относится змея? *(Змея, уж, ящерица – пресмыкающиеся, они передвигают своё тело близко к земле.)*

– Ещё этих животных называют «дети солнца». Как вы думаете, почему? *(Пресмыкающиеся любят тёплое время года, а зимой они спят.)*

– Температура их тела зависит от температуры окружающей среды. Помните, что некоторые змеи ядовиты, поэтому нужно быть осторожными при встрече с ними. А теперь осмотрим следы на снегу. Давайте измерим самый крупный и самый маленький, а также их сфотографируем. На уроке поиграем в игру «Чей это след?» и постараемся запомнить следы, принадлежащие разным лесным жителям. Продолжим наше путешествие. Идём молча по тропочке, друг за другом. Возможно, заметим зайца. Каких вы знаете? *(Русака и беляка. Почему их так называют?)*

– Русак называется так не потому, что он живет на Руси, а потому, что он покрыт серой шерстью. А беляк назван так по белизне своей шерсти в зимнее время. Какую особенность вы можете отметить в его поведении? *(Он очень легко прыгает. Почему?)*

– Задние ноги у зайца сильнее передних и снабжены эластичными, крепкими сухожилиями. Присев на задние ноги, он с силой и быстротой разгибает их и бросает своё тело в воздух. *(Заяц не поворачивает голову. Почему?)*

– Шея у зайца неподвижна, поэтому он не может оглянуться назад и, услышав шум сзади или сбоку, перекидывает всего себя в ту сторону, откуда слышались звуки. М.Ю. Лермонтов написал так:

...На заре
Лишь заяц крадется к норе
И, прыгая назад, вперед,
Свой след запутанный кладёт.

Заяц всегда бдителен. Приближаясь к месту лёжки, он делает сложные петли, прыгая вперед и назад, попадая задними лапами точно в следы передних, повторяя этот маневр несколько раз. Только окончательно запутав след, зверёк совершает большой резкий скачок в сторону, стараясь держаться по ветру, и забивается в укрытие.

Куда ведут следы зайца? Давайте немного пройдем рядом с ними. Они привели нас к ивовым зарослям. Любят косые погрызть кору. А ещё здесь на ночь устраиваются сороки. Они

часто спят на одних и тех же ветках. Откуда вы об этом узнали? *(Мы видим испачканные нижние ветви, и снег тоже грязный. А вот лежат черно-белые перья. Почему на ветке висит варёжка?)*

– Это гнездо синицы – ремеза. Видите, сбоку есть вход в виде длинной трубочки, напоминающий большой палец. Маленькая птичка легко про-скальзывает в это отверстие. Обратите внимание на то, как далеко над водой висит гнездо. Никто, кроме хозяев, не сможет туда проникнуть.

Дети обнаруживают на поверхности коры пушистую белую муфточку. Возникает вопрос, что это может быть.

– Осенью в лесу похозяйничала бабочка – дубовый шелкопряд, это она отложила яички на стволах деревьев и кустарников. Чтобы они не погибли от мороза, насекомое укутало их в плотное пушистое покрывало. Скажите, что появится из яиц весной? *(Мы изучали развитие насекомых и знаем, что из яиц появляются личинки – гусеницы. Они будут есть листья, а потом замрут и превратятся в куколок.)*

– На весенней экскурсии мы обязательно понаблюдаем за жизнью гусениц и куколок. Обратите внимание на перелетающую с ветки на ветку птицу с черно-белым хохолком. Это сойка. Что ещё отличает эту птицу? *(У неё ярко-голубые пёрышки на крыльях. Как красиво! Остальное оперение рассмотреть трудно.)*

– Эти птицы очень осторожны. Нам повезло, что мы смогли их увидеть. На зиму сойки делают запасы корма. Они собирают желуди и прячут их, а в периоды бескормицы поедают плоды.

Условия полёта в лесу отличаются от условий полёта на открытых пространствах. Это привело к формированию особых внешних и внутренних признаков строения тела птиц и особенностей их поведения. Изменилось расположение пальцев ног, появились острые цепкие коготки, широкие короткие крылья, жёсткие перья хвоста, вёрткий манёвренный полёт и способность бегать по стволам и ветвям, иногда вниз головой.

Лесные птицы умеют использовать естественные убежища, что помогает им укрываться в любое время года. Эти особенности можно проследить не только на зимней, но и на других сезонных экскурсиях.

– Итак, подошло к концу наше путешествие-экскурсия. Обратите внимание, что и в холодный зимний период вы сумели увидеть многих представителей живой природы. О них мы побеседуем в классе на уроках не только окружающего мира, но и чтения, рисования и даже математики. А закончим четверостишием Михаила Дудина:

Кусты в пушистом инее,
В сугробах даль полей,
И нет земли красивее,
И нет её родней...

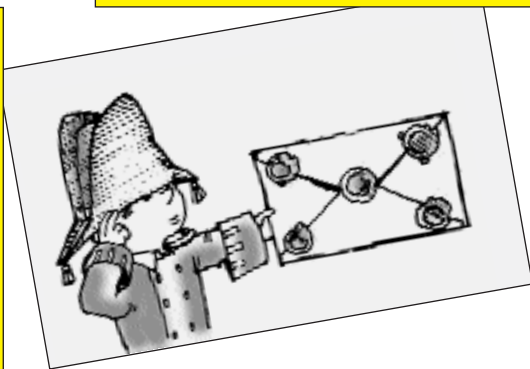
Почувствовали вы себя исследователями природы? Дома опишите свои наблюдения. Можно сделать рисунки лесных животных и растений. Кто фотографировал, может создать презентацию, мы её посмотрим и вспомним наше удивительное путешествие.

Елена Ивановна Руднянская – канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Волгоградского государственного педагогического университета;

Лидия Борисовна Черезова – канд. биол. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

Коммуникативная деятельность учителя-словесника в условиях введения ФГОС и проблемного обучения

Т.Ю. Перова



В современных условиях развития российского школьного образования особые актуальность и значимость приобретают способы формирования познавательной деятельности учащихся, универсальных учебных действий (метапредметные результаты освоения основной образовательной программы), рассмотренных в ФГОС 2009 г. как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [4].

К метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования в Стандарте отнесены умения ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение и др. [Там же].

Готов ли сегодня учитель к решению непростой задачи – формированию универсальных учебных действий? Способен ли он работать на новый результат, организовывать активный процесс обучения, использовать различные формы педагогического взаимодействия, способствующие достижению личностных, предметных и метапредметных результатов? Новый Стандарт акцентирует внимание учителей на необходимости использовать современные образовательные технологии, благодаря которым возможно эф-

фективно и результативно организовать деятельность учеников.

Какие технологии, виды обучения отвечают запросам современной школы, способствуют развитию всех групп общеучебных умений?

На наш взгляд, именно проблемное обучение способно обеспечить развитие школьников, формирование их общих учебных умений. Это и **организационные умения** – планировать свою деятельность; и **интеллектуальные умения** – результативно мыслить и работать с информацией в современном мире; и **оценочные умения** – самостоятельно делать выбор в мире ценностей и поступков и отвечать за этот выбор; и **коммуникативные умения** – общаться, взаимодействовать с людьми.

Посетив ряд уроков русского языка и литературы, мы проанализировали их и пришли к выводу, что для достижения дидактических целей обучения педагог может организовать **проблемную беседу**, которая в сочетании со словом учителя направляет школьников на поиск верного ответа или подводит его итоги. Проблемная беседа может соединяться с организованной учителем работой по решению лингвистических предметных задач, а также весь проблемный урок может быть посвящён решению лингвистических задач. Среди проблемных уроков можно выделить занятие в форме **лекции**, когда учитель особым образом строит свою речь, из которой ученики должны выделить гипотезу, аргументы, выбрать ту или иную точку зрения.

Несмотря на то что возможности проблемного обучения в плане его воздействия на развитие личности очень велики, оно не стало надёжным

инструментом деятельности учителя, частью его педагогического сознания [1, с. 5]. Педагог в полной мере не осознаёт, насколько разнообразны его коммуникативно-дидактические задачи при использовании проблемного изложения учебной информации, каковы дидактические возможности использования такого изложения в воспитательно-образовательном процессе.

Учителя выбирают преимущественно репродуктивную форму изложения сведений учебного характера, которая обеспечивает восприятие знаний в готовом виде и закрепление их действиями по образцу. Происходит это, полагаем, потому, что учитель часто не имеет представления об особенностях проблемных жанров педагогической речи (проблемного слова, проблемной лекции и др.) и испытывает сложности с их созданием. В научных источниках не определены функции проблемного высказывания, которое является эффективным методом обучения. Не учтён, в частности, факт, что проблемное слово, проблемная лекция служат для учеников образцом научно-исследовательского высказывания, содействуют формированию способностей обнаруживать проблемные, интеллектуальные «ловушки», активно усваивать учебный материал.

Немаловажно, что при рассмотрении уровней реализации проблемного обучения, основных этапов подготовки учителя к проблемному уроку, приёмов создания ситуаций, требующих нетривиальных способов выполнения предметных заданий, и др. за рамками педагогических и методических исследований нередко остаётся **речевая деятельность** самого учителя как коммуникативного лидера и инициатора – адресанта проблемного обучения. Иными словами, не рассматривается **речеведческая** составляющая профессиональной подготовки к реализации такого способа передачи сведений, которая складывается из комплекса специальных коммуникативно-методических умений. В научных источниках отсутствует качественная информация о специфике продуктивной речи учителя (в первую очередь говорения) в условиях проблемного обучения.

Из бесед с педагогами – слушателями курсов повышения квалификации мы выяснили, что на уроках они используют жанры проблемной речи, в частности слово, лекцию. Однако анализ ответов учителей о специфике проблемных жанров речи позволяет сделать следующий вывод. Учителя понимают отличие жанров проблемной речи от репродуктивных жанров («В таком высказывании каким-то образом организуется особое содержание»; «...имеют иное, в отличие от неproblemного (репродуктивного, объяснительно-иллюстративного) слова, языковое оформление»). Однако их ответы не демонстрируют осознания жанровых признаков: не проанализирована ситуация, в которой происходит проблемный монолог; не указан его объём; не отмечен характер передачи учебной информации; не обращено внимание на языковое оформление жанровых разновидностей проблемного слова и др.

Под **проблемным словом учителя** мы понимаем профессионально значимый жанр информативной педагогической речи, который представляет собой устный дискуссионный (полемический) монолог на учебную тему, основанный на внутреннем споре адресанта с самим собой, на косвенном, опосредованном присутствии в этом споре предполагаемого оппонента, которым является слушатель – учащийся.

Проблемное слово, на наш взгляд, – некая модель имитации спора на учебно-научную тему. В нём учитель мысленно взаимодействует с учениками, прогнозируя и учитывая их ответные реакции, выстраивая таким образом стратегию собственного поведения. Очевидно, участники спора – учащиеся вслед за учителем придерживаются то одной, то другой точки зрения, и успех речи зависит от активности и слаженности их интеллектуально-речевой деятельности (говорения и слушания).

Обратимся к фрагменту стенограммы аудиозаписи одного из типичных уроков, в который, по мнению педагога-автора, включено проблемное слово.

Как вы думаете / какой частью речи являются слова / записанные цифрами в

тексте // (имеются в виду следующие словосочетания: *вечером 11 октября 1492 года, на 68-й день, 8 февраля 1914 года, на 12-й минуте* и др.) Можно ли сказать / что перед нами числительные //

Оказывается / ответить на эти вопросы не так-то легко // Обратимся к мнениям учёных-лингвистов /

Одни считают / что слова «первый» / «второй» / «сотый» и т.п. / числительные // Но не количественные / а порядковые // Действительно / эти слова обозначают порядок предметов при счёте //

Другие учёные говорят / что слова «первый» / «второй» / «сотый» и т.п. по грамматическим признакам совсем не похожи на числительные // Слова первый «первый» / «второй» / «сотый» изменяются как имена прилагательные / имеют такие же грамматические признаки // Учёные называют подобные слова порядковыми прилагательными //

Если вам придётся отвечать на вопрос / числительные это или прилагательные / приводите обе точки зрения / но обосновывайте принятую вами //

Как видим, в приведённом фрагменте есть проблемные вопросы («Как вы думаете, какой частью речи являются слова, записанные цифрами в тексте?», «Можно ли сказать, что перед нами числительные?»). Однако анализ данного высказывания не позволяет считать его проблемным: учитель не показал возможные пути нахождения правильного ответа, а лишь обратился к мнениям учёных-лингвистов и тем самым представил готовую информацию учащимся, которые, в свою очередь, воспринимали её пассивно. Такая информация не вызывает потребности найти ответ на поставленный вопрос, не создаёт условия для активной творческой деятельности.

В личной беседе учителя, сумевшие создать и включить проблемное слово в урок (в основном это были те, кто получил нашу консультацию о специфике данного жанра или прошёл обучение по соответствующей теме на курсах повышения квалификации), отметили, что использование данной жанровой разновидности дидактического монолога учителя на уроке «активизировало у школьников мыслительную деятель-

ность», «позволило избежать монотонности и однообразия», «вызвало интерес, так как урок проходил живо, оставлял след в душе ребёнка».

Проиллюстрируем сказанное на примере одной из типичных работ.

Запись на доске:

касание – прикосновение
касалась – коснулась
касаемся – коснёмся
прикасаемся – прикоснулись

Учитель:

– Посмотрите внимательно на эти слова. Все ли они являются однокоренными? Да, верно, это однокоренные слова с корнем *-кос-* – *-кас-*. Это корень с чередующимися гласными *о* и *а*. Почему в одном столбике записаны слова с гласной *а* в корне, а в другом – с *о*? Давайте вместе подумаем над тем, от чего зависит написание гласных *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-*.

Может быть, написание букв *о* и *а* зависит от того, какой части речи принадлежат слова? Проверяем. <...> Мы видим, что от принадлежности слова к той или иной части речи написание *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-* не зависит. Записанные слова являются глаголами.

Может быть, написание зависит от времени глагола? Сравним: *касалась* и *прикоснулась*. Оба глагола стоят в форме прошедшего времени, но пишутся по-разному. Значит, написание *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-* от времени глагола не зависит.

Порассуждаем ещё. Может быть, всё дело в ударении, например как в корне *-гор-* – *-гар-*? Но корень безударный, а пишется то *о*, то *а*. Значит, дело не в ударении. А в чем же тогда?

Давайте обратимся к морфемному составу: может быть, здесь кроется разгадка тайны правильного написания глаголов? Чем отличается морфемный состав этих слов? Правильно, наличием и отсутствием суффикса *-а-*. Что же мы видим? В тех словах, где есть суффикс *-а-*, в корне пишется *а*, если же суффикса *-а-* нет – то *о*.

Таким образом, мы с вами объяснили правописание *о* и *а* в корне *-кос-* – *-кас-*. Сделаем вывод: в корне *-кос-* – *-кас-* в безударном положении пишется *а*, если после корня есть

суффикс *-а-*, и буква *о*, если суффикса *-а-* нет.

Чем характерен данный пример урока русского языка? Отсутствием сообщения педагогом готовых знаний, наличием вопросов и предположений, которые отвергаются / обосновываются в ходе обсуждения. При этом цель учителя – организовать работу учащихся по нахождению способов решения возникшей проблемы, выраженной с помощью проблемного вопроса «От чего зависит написание гласных *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-?*».

В рассматриваемом фрагменте урока можно выделить следующие этапы поисковой деятельности:

1) возникновение проблемной ситуации («Почему в одном столбике записаны слова с гласной *а* в корне, а в другом – с *о?*») и постановка проблемы («От чего зависит написание гласных в корне *-кос-* – *-кас-?*»);

2) выдвижение предположений («Может быть, написание букв *о* и *а* зависит от того, какой части речи принадлежат слова?»; «Может быть, написание зависит от времени глагола?»; «Может быть, всё дело в ударении?»; «Давайте обратимся к морфемному составу: может быть, здесь кроется разгадка тайны правильного написания?») и обоснование гипотезы;

3) доказательство гипотезы («В тех словах, где есть суффикс *-а-*, в корне пишется *а*, а если суффикса *-а-* нет – то *о*»);

4) проверка правильности решения проблемы.

Как отметили школьные педагоги, использование проблемного слова на уроке, где «ученики плодотворно мыслят», «сами доходят до истины и получают удовлетворение от работы», «даёт положительные и высокие результаты», «способствует прочному усвоению знаний», «создаёт особую творческую обстановку» и др.

Какова специфика коммуникативной деятельности учителя, который использует жанры проблемной речи? В стиле общения учителя при постановке проблемы, мыслительной задачи можно отметить «1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения,

иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цель и мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определённой степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее < ...>; 3) доброжелательность, позицию заинтересованности < ...> в успехе ученика, 4) рефлексия – < ...> анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс» [3, с. 61].

Беседы с педагогами-предметниками показали, что многие из них считают жанры проблемной речи эффективным средством в обучении, однако сами нечасто используют его в учебном процессе. Кроме недостаточности теоретических и практических знаний, необходимых для создания образцового проблемного слова на учебную тему, основными причинами выбора педагогами репродуктивного учебного монолога являются отсутствие качественных образцов такой речи и недостаточно чёткое представление о таком высказывании, о «спектре» его интенций, определённом объёме, особой речевой организации учебно-научной информации и других признаках.

Всё это подтвердило наше предположение о необходимости **специального обучения** жанрам проблемной речи в системе повышения квалификации педагогов.

В рамках дополнительной профессиональной образовательной программы для учителей русского языка и литературы были разработаны модуль «Проблемное обучение русскому языку и литературе», а также дидактическое обеспечение к нему – учебно-методическое пособие [2]. Слушателям предлагается практическое знакомство с приёмами создания проблемных ситуаций на уроке, методами постановки учебной проблемы, с жанрами проблемной речи учителя и основными приёмами их подготовки.

Таким образом, знания и коммуникативно-жанровые умения создавать и использовать в учебном процессе

проблемные высказывания являются востребованными в педагогической деятельности современного учителя, позволяют ему организовать активную познавательную деятельность учеников.

Эвристическая речь педагога выполняет важные дидактические функции: создаёт ситуации интеллектуального напряжения учащихся, способствует активному усвоению учебного материала, содействует формированию и развитию учебно-исследовательских способностей школьников и др. Более того, проблемное изложение развивает внимание, творческое воображение, изобретательность, находчивость, сообразительность, интеллектуальные способности и познавательные возможности учащихся, что является необходимым в учебном процессе и отвечает требованиям к результатам освоения основной образовательной программы, предъявляемым ФГОС.

Литература

1. *Кульневич, С.В.* Современный урок : научно-практ. пос. для учителей, методистов, руководителей учеб. заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 2006. – Ч. III : Проблемные уроки.
2. *Перова, Т.Ю.* Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи : учебно-метод. пос. для учителей-словесников / Т.Ю. Перова. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2009.
3. *Путляева, А.В.* Психологические аспекты проблемного обучения / А.В. Путляева // Игровые формы контекстного обучения ; Под ред. А.А. Вербицкого. – М., 1983.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru>

Татьяна Юрьевна Перова – канд. пед. наук, зав. кафедрой гуманитарного образования Института повышения квалификации, г. Новокузнецк, Кемеровская обл.

Содержание обучения пунктуации в школе и новые стандарты общего образования*

М.А. Васильева

Статья посвящена подходам к изучению авторской пунктуации в школе. Её цель – рассмотреть, как новые стандарты общего образования развивают систему уже сложившихся нормативных государственных документов и как с ними соотносится содержание обучения пунктуации в школе.

Ключевые слова: основы обучения пунктуации, нерегламентированная и авторская пунктуация, методика обучения пунктуации, пунктуационная грамотность, текстоориентированный подход.

Интерес лингвистов XIX–начала XX вв. (Е. Филимафитского, Ф.И. Буслаева, Я.К. Грота, А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, С.И. Абакумова и др.) к русской пунктуации и проблемам её изучения в школе обеспечил методистам XX в. (Г.П. Фирсову, Г.И. Блинову, А.Д. Ломизову, Л.Т. Григорян, М.Т. Баранову и др.) возможность выработать основы обучения пунктуации и тем самым создать методические условия для повышения пунктуационной грамотности школьников. Тогда же, на рубеже прошлых столетий, начали складываться подходы к изучению нерегламентированной и авторской пунктуации, под которой сегодня понимают знаки препинания, условия постановки которых, при общем соответствии пунктуационной системе, более тонко и глубоко отражают позицию автора, помогают точнее передать его эмоциональный настрой. Авторская пунктуация – составляющая часть авторского стиля, а также его выразительных и изобразительных средств.

Г.П. Фирсов обосновал значение работы над интонацией для усвоения

* Тема диссертации «Система работы по ознакомлению школьников с явлением авторской пунктуации». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор В.В. Гадалова.

синтаксиса и пунктуации в школе. Именно интонационная сторона высказывания связана со знаками препинания, условия постановки которых не соответствуют нормам. О важности наблюдений над интонацией при изучении пунктуации в школе писал и Г.И. Блинов, считавший, что такие наблюдения помогают «уточнить условия действия правил и облегчить их использование» [1, с. 29].

Приближаясь к понятию авторской пунктуации, А.Ф. Ломизов рассматривал стилистические функции знаков препинания (эта мысль позднее прозвучит у Б.С. Шварцкопфа, рассматривавшего отступления от норм пунктуации как стилистические поиски). Заявленный А.Ф. Ломизовым функционально-стилистический подход к изучению пунктуации в школе, а также попытка сформулировать специфические принципы методики обучения пунктуации (например, принцип возможности различной постановки знаков препинания в зависимости от различного понимания смысла отдельного высказывания) открыли движение методической науки в сторону осмысления авторской пунктуации как явления языка.

С 60-х годов XX в. всё большее внимание в школе стало уделяться работе с текстом на уроках русского языка, а в программе появился раздел, посвящённый развитию навыков связной речи и выразительного чтения. С этого времени началось исследование типов и причин пунктуационных ошибок учащихся.

В 1982 г. вышла в свет монография Л.Т. Григорян [4], в которой были представлены теоретические основы методики обучения пунктуации с ориентацией на задачи развития речи учащихся. В этом исследовании в качестве общего для всех четырёх этапов изучения пунктуации в школе (1–8-й классы) вслед за А.М. Пешковским, Г.П. Фирсовым, Г.И. Блиновым, А.Ф. Ломизовым обосновывался принцип развития интонационно-го слуха учащихся.

В последней четверти XX в. знаковой стала разработка методики пунктуации на основе обобщающих понятий. Процесс обновления содержания обучения пунктуации

берёт свое начало с публикации в журнале «Русский язык в школе» (1983 г., № 3) статьи М.Т. Баранова «Повышение пунктуационной грамотности учащихся IV–VIII классов», в которой впервые была высказана мысль о необходимости поиска основной единицы обучения пунктуации, так как пунктуационное правило не может быть понятийной базой формирования пунктуационных умений. В качестве такой единицы учёный предложил понятие «смысловой отрезок предложения (текста)». В 80–90-е годы XX в. под руководством профессора М.Т. Баранова велись экспериментальные исследования в области содержания обучения пунктуации, результаты которых нашли отражение сначала в учебной литературе для студентов, затем во временных требованиях к обязательному минимуму содержания основного общего образования по русскому языку, примерных программах по русскому языку для основной школы, действующих в настоящее время в основной школе программах и учебниках. Так, в «Примерной программе основного общего образования по русскому языку...» содержание обучения по пунктуации было представлено следующими дидактическими единицами: «Пунктуация как система правил правописания предложений. Основные принципы русской пунктуации. Знаки препинания, их функции. Одиночные и парные знаки препинания. Сочетание знаков препинания. Вариативность постановки знаков препинания. Авторское употребление знаков препинания» [6, с. 235]. Дидактическая единица «авторское употребление знаков препинания» выделялась курсивом, что означало: этот материал подлежит изучению, но не включается в требования к уровню подготовки выпускников, т.е. не выносится на итоговый контроль.

Однако ознакомление учащихся с авторской пунктуацией влияет на повышение их языковой и коммуникативной компетенций, а следовательно, и на развитие их пунктуационной грамотности и языкового чутья в процессе работы над постижением авторской мысли, выраженной при

помощи знаков препинания. Именно в этом направлении нами проводились исследования, результаты которых опубликованы в статье [3] и др.

Цели обучения, заложенные в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования по русскому языку 2004 г. и связанные с текстоориентированным подходом к обучению, было возможно достичь через решение следующих задач:

1) освоение знаний об основных нормах русского литературного языка на примере авторской пунктуации через противопоставление нормативных и ненормативных знаков препинания и осмысление их функций;

2) совершенствование коммуникативных умений и навыков через осмысление синтаксических конструкций и пунктуационных ситуаций;

3) развитие способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, которая необходима для максимально точного понимания письменного текста, что возможно только при условии владения пунктуационной системой и авторской пунктуацией как её частью;

4) развитие потребности в речевом самосовершенствовании на основе расширения и углубления знаний о трудностях русской пунктуации и на основе привитого учащимся умения через знаки препинания глубже проникать в подтекст художественного произведения и приближаться к авторскому замыслу.

Таким образом, начало XXI в. можно рассматривать как новый этап формирования содержания обучения пунктуации. В это время появляются филологические исследования, основным предметом изучения которых является авторская пунктуация. Н.Л. Шубина описывает пунктуацию в коммуникативно-прагматическом аспекте и определяет её место в семиотической системе русского языка [7]; Н.С. Валгина публикует собственные учебные пособия, а в 2008 г. – в соавторстве с В.Н. Светлышевой [2]; Л.М. Кольцова обращается к стиховой пунктуации в коммуникативном аспекте [5] и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее

ФГОС), принятом 17.12.2010 г., а также в проекте ФГОС для полного общего образования от 15.11.2010 г. ещё более очевидно заявлен текстоориентированный подход в компетентностном формате [7]. Предметная область «Филология» во ФГОС основного общего образования представляет язык как «знаковую систему <...> позволяющую понимать, быть понятым, выражать внутренний мир человека» [8]. В этом процессе важную роль, безусловно, играет пунктуационная составляющая языка и её индивидуально-авторский компонент в том числе. Среди результатов изучения заявлены «понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности» и «использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков», что в полной мере невозможно без глубокого осознания роли пунктуационных средств языка и развитого умения не только видеть их, но и размышлять над ними. «Расширение и систематизацию научных знаний о языке, осознание взаимосвязи его уровней и единиц», а также «многоаспектный анализ текста» даже в основной школе трудно представить без выхода на его пунктуационную сторону.

В проекте ФГОС для старшей школы также заложена необходимость обновления содержания обучения в компетентностном формате. Требования стандарта теперь излагаются через систему результатов, которые отражают определённые понятия и категории. У школ появляется возможность самостоятельно выбирать пути достижения этих результатов, так как жёстко прописанного содержания обучения нет, зато явно прослеживается большая ориентация на коммуникативный компонент.

Изучение в старших классах предметной области «Филология» призвано обеспечить на всех уровнях обучения «сформированность устойчивого интереса к чтению», «развитие эмоциональной сферы в процессе личностного восприятия литературы», «сформированность навыков различных видов анализа литературных произведений». На базовом уровне данные результаты в коммуникативном

плане дополняются сформированностью «представлений об изобразительно-выразительных возможностях русского и родного языка», «потребности в систематическом чтении как средстве... диалога людей друг с другом», «способности выявлять в художественных текстах личностно значимые образы, темы и проблемы». Достижение этих требований включает в себя непосредственную работу над знаками препинания, их выразительными возможностями в авторском замысле, интонацией, взаимосвязью всех компонентов в авторском тексте.

Профильный уровень, включая дополнительные к основным требования, предполагает особое внимание обратить на язык как «многофункциональную развивающуюся систему»; на «владение знаниями о языковой норме» в соотношении с её «функциями и вариантами»; на владение «умениями анализировать единицы различных языковых уровней, а также языковые явления и факты, допускающие неоднозначную интерпретацию», что подразумевает «владение навыками комплексного филологического анализа художественного текста» и не может обойти таких развивающихся в настоящее время понятий, как нерегламентированные и авторские знаки препинания.

Несомненно, все эти требования имеют своей неперменной составляющей серьёзно изучаемый пунктуационный раздел лингвистической науки и будут успешнее достигнуты при целенаправленном формировании умения понимать тексты, содержащие авторские знаки, и через их осмысление приближаться к авторскому замыслу, при систематической работе над выразительными возможностями знаков препинания, в том числе и авторских, в художественном тексте.

Таким образом, благодаря, с одной стороны, развитию пунктуационной теории, лингвистики текста, его филологического анализа, методики обучения пунктуации на основе обобщающих понятий, а с другой – системно-деятельностному, личностно ориентированному и компетентностному подходам, лежащим в основе новых ФГОС, очевидной стала

потребность говорить в школе о пунктуации не только в рамках правил, но и в рамках выразительности текста. Осмысление индивидуально-авторской пунктуации может стать важным звеном в работе по анализу текста, над средствами создания авторского стиля и явиться ещё одним интегративным, междисциплинарным элементом, связывающим русский язык и литературу в единое целое. Внимательное отношение к индивидуально-авторской пунктуации, её способности передавать содержательную сторону текста учит бережно относиться к другому человеку, его мыслям и чувствам, совершенствует навыки комплексного филологического анализа художественного текста и в конечном итоге обеспечивает развитие личности учащегося.

Литература

1. Блинов, Г.И. Методика упражнений при обучении орфографии и пунктуации / Г.И. Блинов. – Калуга : Ин-т усовершенствования учителей, 1994.
2. Валгина, Н.С. Орфография и пунктуация : Справочник для абитуриентов, студентов, редакторов / Н.С. Валгина, В.Н. Светлышева. – М. : Авторская академия ; Тов-во науч. изданий КМК, 2008.
3. Васильева, М.А. К вопросу о формировании пунктуационной культуры учащихся / М.А. Васильева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 2.
4. Григорян, Л.Т. Обучение пунктуации в школе : метод. исслед. / Л.Т. Григорян. – М. : Педагогика, 1982.
5. Кольцова, Л.М. Стиховая пунктуация в коммуникативном аспекте / Л.М. Кольцова, О.Н. Бельская. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2007.
6. Примерная программа основного общего образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения // Народное образование. – 2005. – № 8.
7. Шубина, Н.Л. Пунктуация в коммуникативно-прагматическом аспекте и её место в семиотической системе русского текста : монография / Н.А. Шубина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
8. Минобрнаука РФ [Электронный ресурс]. – <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>

Мария Александровна Васильева – преподаватель кафедры русского языка и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.

Проектная деятельность как средство достижения нового образовательного результата

С.В. Паршина

Выдающийся педагог Януш Корчак в книге «Когда я снова стану маленьким» [2] писал, что никто не знает, когда школьник получает больше – глядя на доску или в окно. Что полезнее, важнее для него в тот миг – логический мир, заключённый в чёрном квадрате классной доски, или мир, плывущий за стёклами? Эта проблема волновала меня на протяжении всей педагогической деятельности. Что является самым значимым для развития личности ребёнка и есть ли вообще однозначный ответ на этот вопрос?

Найти ответ на данный вопрос в истории педагогической мысли очень сложно, ведь общество существенно изменилось. Изменилось и Детство: у детей усугубилось чувство «брошенности», «ненужности» взрослому миру. Наконец, изменился и сам ребёнок – его система ценностей, интересов, личностных ориентаций, структура умственной деятельности. Этот процесс закономерен и во многом объясним ростом информационного потока и ускорением темпов жизни.

Традиционно педагог обращал внимание на предметное содержание и предметные умения. В настоящее время мы редко сталкиваемся с задачами, аналогичными предметным. Напротив, чаще всего жизненные задачи требуют непредметных умений. Именно на них нас ориентируют государственные стандарты, именно они помогут ребёнку решить те проблемы, которые заставляют его смотреть в окно, отворачиваясь от классной доски.

Современному обществу нужен человек, который умеет самостоятельно мыслить, ставить перед

собой социально значимые задачи, проектировать пути их решения, прогнозировать результаты и достигать их. Кроме того, существуют социальный заказ и запросы родителей. «Система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как инициативность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить» [3].

Учитель должен помнить, что решение этой задачи возможно лишь при условии творческого подхода, использования новейших методов и технологий. Одной из них является проектная технология, способная развить у обучающегося важнейшие компетенции, которые в программе Образовательной системы «Школа 2100» в 2004 г. были обозначены как группы общеучебных умений:

1) организационные – формулировать цель, составлять план, реализовывать его и оценивать результат (по терминологии ФГОС, это регулятивные универсальные учебные действия);

2) интеллектуальные – ориентироваться в системе знаний, отбирать нужное, добывать новое, перерабатывать и преобразовывать информацию (по терминологии ФГОС, это познавательные универсальные учебные действия);

3) оценочные – оценивать ситуации и поступки с разных точек зрения, объяснять свои оценки, свою позицию, самоопределяться в своей системе ценностей и действовать в соответствии с ней (по терминологии ФГОС, это основная составляющая личностных результатов);

4) коммуникативные – донести свою позицию до других, понять иные взгляды и договориться с людьми, согласуя с ними свои интересы ради совместной деятельности (по

терминологии ФГОС, это регулятивные универсальные учебные действия).

Проектная работа, как правило, имеет лично значимую для учащегося цель, сформулированную в виде проблемы. Решая проблему, автор проекта определяет свои стратегию и тактику, распределяет время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе информационные. Если раньше серьёзную трудность представлял поиск информации в условиях её дефицита, то особенностью сегодняшнего дня становится обилие информации. Проектная деятельность развивает навыки критического оценивания информации, приучает к проверке достоверности сведений и их целенаправленному отбору. Самостоятельное выполнение проектов формирует устойчивость к разного рода влияниям, в том числе и к агрессивной рекламе. Кроме того, проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности подростков и минимизировать отрицательные проявления пубертатного кризиса.

Учебные проекты готовятся и защищаются в рамках школьных предметов, их тематика может быть связана с темами программных учебных курсов. Роль учителя здесь весьма велика, хотя основную работу учащийся выполняет самостоятельно. Основная помощь взрослого требуется на этапе осмысления проблемы и постановки цели. Необходимо помочь автору будущего проекта найти ответ на вопрос «зачем?» и определить сначала цель, а затем задачи работы.

Следующий шаг – осмысление возможностей решения задач, позволяющее выбрать способы создания и презентации проекта. Помимо этого, необходимо заранее представлять итог работы, что поможет прогнозировать ожидаемый результат.

Очевидно, что ребёнок, не имеющий опыта проектной деятельности, нуждается в помощи педагога. Для создания алгоритма выполнения работы подходят небольшие учебные мини-проекты, которые можно предлагать ребятам уже с 1-го класса.

Наш опыт убеждает, что регулярное выполнение учебных проек-

тов в 1–7-м классах позволяет учащимся к 8-му классу приобрести достаточный опыт для перехода к самостоятельным, персональным проектам.

Проектную деятельность можно рассматривать как один из немногих видов школьной работы, позволяющей преобразовать академические знания в реальный жизненный и даже житейский опыт учащихся. Ещё Л.С. Выготский писал о том, что в новой педагогике жизнь «раскрывается как система творчества... Каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперёд к чему-то новому» [1, с. 346]. Учитель и ученик оказываются вовлечёнными в деятельностный процесс, становятся равноправными звеньями охватившей их системы творчества. Личностные и профессиональные качества учителя в этой системе постоянно совершенствуются.

В своей педагогической работе мы постоянно используем проектную деятельность, результаты которой иногда удивляют даже самих авторов проектов. Так, в 2010 г. ученица 6-го класса нашей школы Маша Никитина всерьёз увлеклась историей керченского клада, в котором были обнаружены золотая диадема, украшенная гранатами, коллекция монет из червонного золота, древняя икона в золотом окладе, медальоны с изображениями Афродиты и Эроса, золотые бусы, пояса, кольца... Почти восемьдесят пять лет назад эти предметы стали известны всему миру благодаря историческому очерку Юлия Марти «Сто лет Керченского музея» – своего рода каталогу ценностей, найденных на Керченском полуострове. Спустя всего шестнадцать лет после находки, в конце 1942 г., восемьдесят килограммов золотых и серебряных крымских сокровищ, уложенных в чемодан, затерялись в буре военного лихолетья.

Тайна Золотого Чемодана – одна из самых волнующих тайн отечественной истории, разгадка которой значима для всей мировой исторической науки. Маша побывала в Керченском музее, прочитала много литературы

по данной теме, охватив время с III по XX вв. Получился хороший информационно-поисковый проект. Однако ученица не остановилась на этом и сочинила рассказ по мотивам изученных ею исторических событий.

Представляем избранные фрагменты этого рассказа.

Царица готов.

Встречи не бывают случайными

...Вот и наступил долгожданный день отъезда. Весь день Маша жила в предчувствии какой-то неожиданной встречи. На вокзал они приехали за несколько минут до отправления поезда. Все вокруг суетились, бежали куда-то, не выпуская из рук пухлые чемоданы. На платформе в растерянности стоял какой-то старичок с билетом в руках, явно не знавший, куда идти. Вся грудь его была в орденах и медалях, и что-то знакомое, показалось Маше, было в его взгляде.

– Вам помочь, дедушка? – спросила Маша, пока мама заносила чемодан в вагон.

– Дочка, посмотри номер вагона в билете, я без очков не разберу, – обрадовался старик.

– Седьмой вагон, – прочитала Маша, – ой, да мы с вами в одном купе едем, – и Маша подхватила его небольшую, но тяжёлую сумку. – Ух, тяжёлая какая, буд-то с камнями!

– Погоди, давай вместе, там ведь и правда у меня камень лежит, – затопился дедушка.

– Камни таскать – это не дело стариков и детей, позвольте уж, я вам помогу, – раздался сзади мужской голос.

Маша обернулась и увидела молодого человека с удивительными голубыми глазами и золотыми локонами, выбивавшимися из-под смешной белой бейсболки. Маша подумала, что сегодня необычный день, все почему-то ей кажутся знакомыми. Но самым странным было то, что молодой человек, которого звали Юра, ехал в том же купе. Все направлялись в Крым. Юра, студент исторического факультета МГУ, ехал на раскопки в Керчь, Маша с мамой и Василий Степанович, ветеран войны, воевавший под Керчью в партизанском отряде, – в санаторий отдохнуть.

Как это часто бывает, в дороге все подружились и целый день напролёт рассказывали увлекательные исто-

рии. Маше не терпелось спросить, что за камень лежит у Василия Степановича в сумке, но ей казалось, что это будет невежливо. Тем более, что он так интересно рассказывал военные истории о партизанском отряде в керченских каменоломнях, всех по именам помнил.

– ...Несмотря на усилия немцев, выкуривавших нас ядовитым газом и затапливавших морской водой, наш керченский отряд уцелел почти весь.

– Как вы все запомнили с такой точностью, Василий Степанович? – удивился Юра, слушая рассказы ветерана. – Мне бы такую память!

– Да я и сам не пойму, память-то у меня всегда плохая была, а вот войну помню, каждый день помню, каждую минуту! Только знаете, ребята, по-моему, здесь не обошлось без волшебства. Я ведь, когда из Керчи в Москву жить уезжал, прихватил с собой камень один с Царского кургана, ну, вроде как на память. А в Москве уже обнаружил такую особенность камня: как возьму его в руки, так передо мной вся война снова, как на киноэкране, пробегает. Вот везу его назад, устал я вновь и вновь тяжёлые военные минуты проживать.

Василий Степанович открыл сумку и достал оттуда аккуратно завернутый в тряпочку небольшой круглый камень, гладкий как зеркало. Да и вправду зеркало! На тёмной глади камня проступали смутные полосы. Маша коснулась рукой холодной поверхности. Вот странность: в поезде жарко, а от камня прохладой веет, камень просто как лёд. Полосы вдруг стали складываться в причудливый узор, проступили черты лица, стало видно, что лицо это женское. Красивая женщина в сияющей диадеме манила к себе Машу. Маша поняла, что именно такой представляла она себе царицу древних готов Федею, о которой думала всё последнее время.

– Вы видели, видели?! – закричала Маша. – Лицо царицы, готской царицы Федеи, а в волосах у неё диадема!

– Вот, а я что говорил! – забеспокоился Василий Степанович. – И на тебя, дочка, подействовало! Дай-ка я уберу этот камень от греха подальше.

– О какой такой царице ты говоришь? – поинтересовался Юра. – Уж не о той ли, которая в III веке правила готским царством в Крыму?

Маша кивнула – её уже ничего не удивляло.

– Ох, Маша, опять ты за своё! – вступила в разговор мама. – Она уже полгода бредит этой царицей и её сокровищами. Подозреваю, что и в Керчь со мной Маша согласилась ехать только из-за неё. Только я в толк не возьму, откуда готы-то в Крыму взялись?

– Если бы кто-нибудь год назад сказал мне, что я буду свою дипломную работу пересказывать случайным попутчикам, не поверил бы, – загадочно проговорил Юра, и начал свой рассказ...

Взгляд из истории

...В трактате «О постройках» историк и военный деятель Прокопий Кесарийский, говоря о событиях этого времени, произошедших на северном берегу Черного моря, сообщает следующее: «Здесь же на этом побережье есть страна по имени Дори, где с давних времен живут готы... Страна Дори лежит на возвышенности, но она не камениста и не суха, напротив, земля очень хороша и приносит лучшие плоды... Так как казалось, что их местность легко доступна для нападения врагов, то император решил укрепить все места, где можно врагам вступить, длинными стенами и таким образом отстранил от готов беспокойство о вторжении в их страну врагов»...

...За время пребывания готов в Восточной Европе их соседи славяне переняли из готского языка множество слов: «хлеб», «котёл», «блюдо», «купить», «художество», «верблюд» и др. На преемственность по отношению к готам претендовали шведские короли («короли свефов, готов и вандалов»), потомками вестготов считала себя испанская знать.

Я не перестаю удивляться тому, как тесно связаны между собой народы, населяющие Землю, – закончил свой рассказ Юра.

Всю долгую и жаркую дорогу в поезде Маша представляла себе тёмные глаза готской царицы, её пышную причёску с причудливой диадемой, отсвечивавшей ярким золотом.

...Через несколько дней Василий Степанович пришёл к Маше в номер и предложил отправиться на экскурсию к Царскому кургану. Даже странным показалось, что так всё складывается – одно к одному. Может, кто и отказался бы, но не наша Маша. Как мистической

нитью притянула её к себе эта древняя история, как сирена позвала из глубины веков...

...Автобус остановился. Все ринулись к выходу: устали, очень хотелось размять ноги. Разбродились по пустынной площадке. Экскурсовод кричала вслед, что сбор через 15 минут, чтобы никто далеко не уходил... Маша медленно пошла к кургану. Даже разрозненные камни рядом с ним впечатляли своей монументальностью, от них так и веяло древней историей. Задумалась: и как смогли древние люди возвести такой каменный свод, как смогли подобрать камни, ведь стыков почти не видно. Да и сами камни выглядят блестящими, как зеркало. Маша протянула руку к одному камню и застыла в оцепенении... Камень точь-в-точь, как тот, в поезде, а вот и щербинка. По форме и размеру сюда как раз подойдёт тот кусочек, что у Василия Степановича. Девочка коснулась ледяной поверхности камня и...

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1926.
2. *Корчак, Я.* Когда я снова стану маленьким / Я. Корчак. – М.: Дет. лит., 1964.
3. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5.

Светлана Владимировна Паршина – учитель истории и мировой художественной культуры ГОУ «СОШ № 2014», г. Москва.

Психологическая помощь ребёнку, пережившему смерть близкого человека

В.В. Паскал



Смерть близкого человека – одно из самых тяжёлых событий в жизни. Поэтому дети, испытывающие горе в связи с потерей близких людей, нуждаются в особом подходе, поддержке.

Взрослые часто испытывают растерянность и замешательство, не зная, как и чем помочь ребёнку, не имея представления не только о том, как вести себя в этой ситуации, но и о том, каким образом и насколько остро ребёнок воспринимает потерю.

Родители, воспитатели, учителя должны знать, как помочь ребёнку пережить горе, предотвратить развитие неврозов. Обращение к специальной психотерапевтической или психиатрической помощи рекомендуется лишь тогда, когда предлагаемые ниже средства не срабатывают или оказываются недостаточными.

Что отличает детское горе?

Если в семье горе, ребёнок должен видеть это и выражать свои чувства вместе со всеми. Не надо пытаться делать вид, что ничего не случилось и жизнь течёт своим чередом. Всем нам требуется время, чтобы привыкнуть жить без любимого человека.

Это не уменьшает эмоционального потрясения и не гарантирует от неожиданных и трагических реакций, но позволяет предотвратить возникновение глубоких страхов, которые могут привести к тяжёлым психологическим проблемам много лет спустя. В это трудное время детям прежде всего требуется демонстрация любви и заботы.

Шок – первая реакция на смерть. У детей он обычно выражается молчаливым уходом в себя или судорожными рыданиями. Часто маленькие дети могут испытывать чувство

дискомфорта, но не шок: они не понимают, что происходит, но воспринимают атмосферу в доме. Попытки отвлечь ребёнка (взять его на руки, купить игрушку или сладость, включить телевизор) оказываются не самым лучшим выбором в такой ситуации. Они не помогают справиться с горем, а лишь временно действуют. Обнимите ребёнка, дайте ему расслабиться, поплакать, посидеть или полежать, но не обхаживайте его так, словно он тяжелобольной. Ему нужно время, чтобы погоревать, поговорить о матери, отце, брате или сестре. Если вы считаете, что ребёнок достаточно большой, дайте ему возможность участвовать в приговорении к похоронам, и он не будет чувствовать себя одиноким среди опечаленных и занятых делами взрослых.

Отрицание смерти – следующая стадия переживания горя. Дети знают, что близкий человек умер, но все их мысли настолько сосредоточены на нём, что они не могут поверить, что его больше нет рядом.

Поиски логичны для ребёнка. Он потерял кого-то и теперь должен найти его. Невозможность найти умершего способна породить страх. Иногда дети переживают эти поиски как игру в прятки, зрительно представляют, как умерший родственник входит в дверь.

Отчаяние наступает, когда ребёнок осознаёт невозможность возвращения умершего. Он вновь принимается плакать, кричать, отвергать поддержку других людей. Только любовь и терпение могут преодолеть это состояние.

Гнев выражается в том, что ребёнок сердится на человека, который его «покинул». Маленькие дети мо-

гут ломать игрушки, устраивать истерики, колотя ногами по полу, подросток вдруг перестаёт общаться, например, с матерью, «ни за что» бьёт младшего брата, грубит учителю.

Тревога и чувство вины ведут к депрессии. Кроме того, ребёнка могут беспокоить различные практические вопросы: кто будет провожать его в школу? Кто поможет с уроками? Кто даст карманных денег? Для более старших детей смерть отца может означать невозможность продолжить учебу и т.п.

Как помочь страдающему ребёнку?

Прежде всего необходимо, чтобы переживание потери разделялось всеми членами семьи. Многие согласны с тем, что семье желательно принять траур, в том числе детям (кроме дошкольников). Это и есть один из примеров совместного переживания.

Самое сложное для взрослого – сообщить ребёнку о смерти близкого человека. Лучше, если это сделает кто-то из родных или взрослый, которого ребёнок хорошо знает и которому доверяет.

В этот момент очень важно прикасаться к ребёнку: взять его руки в свои, обнять и т.п. Ребёнок должен почувствовать, что его по-прежнему любят и что он не будет отвергнут. Важно также, чтобы у ребёнка не возникло чувства вины в связи со смертью близкого.

Не возмущайтесь, если ребёнок позволил себе вспышку гнева по отношению ко взрослому, принесшему печальное известие. Уговоры взять себя в руки не помогут, ибо горе, не пережитое вовремя, может вернуться месяцы или годы спустя.

Дети постарше предпочитают в этих случаях одиночество. Не следует спорить с ними или навязывать своё общество, их поведение естественно и является своего рода психотерапией.

Ребёнка надо окружить физической заботой: готовить ему еду, стелить постель и т.п. Не нужно звонить на него в этот период обязанности взрослых или заставлять проявлять сдержанность: «Ты теперь мужчина, не огорчай маму своими слезами». Сдерживание слёз противостоит естественности и даже опасно

для детей, но не надо и заставлять ребёнка плакать, если это не получается.

В то же время в семье не следует изолировать ребёнка от семейных забот. Например, предложите ему помочь приготовить обед, особенно если ребёнок отказывается от еды.

Желательно, чтобы он говорил о своих страхах, но этого не всегда легко добиться. Мало кто из взрослых понимает, что ребёнку требуется признание его боли и страхов, ему нужно выразить свои чувства в связи с потерей близкого человека.

В этой связи имеется интересный и полезный опыт. Можно, например, собрать группу подростков, потерявших родителей, чтобы они могли поговорить друг с другом. По методике проведения подобных встреч педагог-психолог не участвует в беседе до тех пор, пока его об этом не попросят. Ребятам важно почувствовать себя на равных. Поначалу они с недоверием относятся к членам подобной группы, но, начав говорить, обнаруживают, как много у них общего в чувствах и проблемах. Разговоры, порой болезненные, тем не менее помогают подросткам справиться со страхами, прояснить собственные мысли.

Считается, что после похорон жизнь семьи приходит в норму: взрослые возвращаются на работу, дети – в школу. Именно в этот момент чувство потери становится наиболее острым. В первые дни после трагедии дети знают, что могут позволить себе любое проявление горя. По прошествии времени на смену открытому проявлению чувства могут прийти такие явления, как энурез, заикание, грызение ногтей, сонливость или бессонница. Невозможно дать рецепт по каждому конкретному случаю. Главное – исходить из потребности ребёнка в любви и внимании к нему.

Как снять агрессивное поведение?

Маленьким детям можно дать различные коробки, ящики, баллоны, бумагу, которые можно мять, ломать и крушить. Детям постарше можно поручить физическую работу, требующую значительных усилий, отправить их на длительную прогулку пешком или на велосипеде. Надо

иметь в виду, что в многодетной семье может возникнуть своеобразное соревнование: кто сильнее выражает свой гнев. Нельзя допустить, чтобы одному ребёнку было что-то позволено в ущерб другим детям.

В течение многих месяцев, даже всего первого года после смерти близкого человека, острые эмоциональные всплески будут омрачать такие события, как праздники, дни рождения. Потеря не забывается, но сила выражения эмоций, как правило, ослабевает.

В качестве тревожных симптомов можно выделить неуправляемое поведение, острую чувствительность к разлуке, полное отсутствие каких-либо проявлений чувств; анорексию, бессонницу, галлюцинации (они чаще встречаются у подростков); депрессию.

Что может сделать школа, чтобы помочь ребёнку пережить горе?

Учитель в этой ситуации часто оказывается беспомощным, но между тем его роль в помощи детям, потерявшим близкого человека, весьма велика, ведь школа составляет огромную часть их повседневной жизни. Привычные обязанности способны создать ощущение комфорта и безопасности, а иногда и принести облегчение, тем более что обстановка в школе резко отличается от тягостной домашней атмосферы.

Обычно рекомендуют, чтобы после похорон дети возвращались в школу по возможности быстрее, но подходить к этому вопросу нужно строго индивидуально. Ребёнок часто боится оставить родителя, ему кажется, что отец или мать умрут, оставшись дома в одиночестве. В этом случае целесообразно пойти ребёнку навстречу, разрешить ему в течение какого-то времени побыть дома, чтобы он успокоился и убедился, что родитель умирать не собирается.

Возвращение в школу может быть трудным: встреча с учителями и товарищами требует известного мужества. Пережившие горе люди знают, как порой болезненно воспринимаются любые слова даже добрых знакомых. Однако дети, как правило, не очень-то чувствительные, ведут себя

гораздо более естественно и доброжелательно по отношению к своему страдающему товарищу, чем взрослые по отношению к его родителю. Тем не менее учителя должны следить за тем, чтобы ребёнка не дразнили и не задирали.

Когда ребёнок придёт в школу, учитель должен сказать ему, что он знает о его горе, чтобы тот не чувствовал равнодушия к себе. В школе должно быть подходящее место, куда ребёнок мог бы прийти, если ему хочется побыть одному или поплакать. Иногда «опекуном» такого ребёнка может быть назначен кто-нибудь из старших детей, возможно, имеющий аналогичный опыт и могущий поддерживать ребёнка. Его семья также требует поддержки. Важно знать, что именно и в каком объёме близкие сказали ребёнку об утрате.

Поглощённый собственными переживаниями родитель может потерять контакт с ребёнком, и учителя нередко оказываются первыми, кто замечает симптомы неблагополучия. Задача учителя – не ждать, когда ребёнок проявит инициативу, а поговорить с ним о смерти, когда представится возможность. Даже с учащимися начальной школы нужно говорить о таких «запретных» вещах, как воровство, ложь, болезнь, больница, смерть. Этим учитель показывает, что с ним можно говорить о чём угодно. Если же учитель избегает подобных тем, то ребёнок, с которым случилась беда и который хочет задать какие-то важные для него вопросы, поделиться своими переживаниями, не видит никого, к кому он мог бы обратиться.

К моменту, когда ребёнок заканчивает начальную школу, он должен иметь понятие о смерти как о части жизни. Учителя располагают различными возможностями подать эту проблему. Например, в живом уголке умер любимый попугай ребят. Учитель предложил им сделать книгу о своём питомце, вклеив туда фотографии, рисунки, истории о попугае. Дети сделали очень красивую книгу о животном: память о нём будет жить, а разговоры о печальном событии помогут смириться с утратой.

Рекомендации для учителей начальных классов

1. Наблюдайте за изменениями в поведении ребёнка, потерявшего кого-то из близких. В первые недели обычно наблюдаются тенденция к уходу в себя, агрессивность, гневливость, нервозность, замкнутость, невнимательность. Относитесь к этому с терпением, не показывайте своего удивления или неудовольствия.

2. Если ребёнок хочет поговорить, найдите время выслушать его, выберите удобное для этого время. При разговоре слушайте не только ушами, но и глазами, и сердцем. Обнимите ребёнка, возьмите его за руку. Прикосновение имеет для ребёнка огромное значение, ведь он потерял любящего его человека. Это позволяет ребёнку почувствовать, что вы заботитесь о нём и в любое время готовы помочь ему. Поддержите его желание говорить о близком и делайте это сами.

3. Постарайтесь привлечь на свою сторону друзей ребёнка. Объясните им, что, когда умирает тот, кого вы любите, беседы об этом человеке помогут сохранить о нём добрую память.

4. Будьте готовы к непростым вопросам и всегда будьте честными в ответах. Детей часто интересуют вопросы рождения и смерти. Учитель не должен бояться сказать «Я не знаю». Необходимо знать культурный уровень семьи ребёнка, её религиозные установки. Ваши собственные чувства не должны вступать в противоречие с чувствами родителя или смущать ребёнка.

5. Покажите ребёнку, что плакать не стыдно. Если ваши глаза наполнились слезами, не скрывайте этого. Можно рассказывать трогательные истории, улыбаться и даже смеяться. На уроке рисования можно предложить изобразить что-нибудь весёлое, например цирк.

6. Не говорите, что страхи ребёнка беспочвенны, вы надеетесь на их исчезновение, и не пытайтесь сменить тему разговора. Если ребёнок считает себя виноватым в смерти отца, он действительно в этом уверен. Дети говорят то, что думают. Их чувства реальны и сильны, о них

надо знать, им надо верить, о них надо говорить. Не следует произносить фраз типа «Скоро тебе будет лучше». Уместнее сказать: «Я знаю, что ты чувствуешь, знаю, что твой отец любил тебя и ты никогда его не забудешь».

7. Старайтесь быть в контакте с семьёй ребёнка. Он быстро почувствует связь между вами, и это создаст у него ощущение безопасности. Обсуждайте с родителем изменения в поведении ребёнка, в его привычках.

Необходимо с особым вниманием относиться к праздникам, когда дети поздравляют маму или папу. Например, ребёнку, у которого нет матери, нужно посоветовать приготовить поздравление для бабушки.

Понимающий учитель, вооружённый знаниями о том, что смерть не является запретной темой, поможет страдающему ребёнку пережить трудный для него период с минимальными потерями.

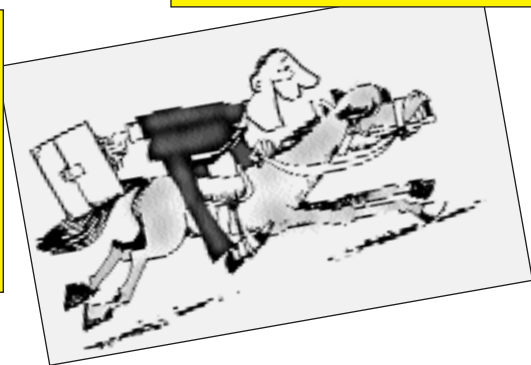
Литература

1. Козина, В. Возрастная психология / В. Козина. – СПб. : Питер, 2005 – 240 с.
2. Ромек, В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
3. Шульга, Т.И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т.И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард – М.: УРАО, 1999. – 104 с.

Виктория Викторовна Паскал – педагог-психолог МОУ «Усть-Нерская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII–VIII вида», п. Усть-Нера, Оймяконский р-н, Республика Саха (Якутия).

Преемственность в обучении риторике: исторический аспект

З.И. Курцева



Среди ведущих принципов обучения и воспитания Образовательной системы «Школа 2100» особо отметим **принципы непрерывности и преемственности**. По словам А.А. Леонтьева, «под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение), то есть, в конечном счёте, – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [7, с. 28].

Рассмотрим преемственность в несколько ином, историческом аспекте, как особый механизм «памяти общества» (БСЭ), осуществляющий накопление и хранение информации прошлого, на основе которой создаются новые ценности, когда *новое сохраняет в себе элементы старого*.

Обучение риторике в соответствии с концепцией Образовательной системы «Школа 2100» реализуется на всех этапах обучения (ДОУ – школа – вуз – последипломное образование). В рамках данной статьи мы покажем, как **принцип преемственности осуществляется на уровне разных исторических эпох**.

Обратимся лишь к некоторым примерам.

Исократ (436–338 гг. до н.э.), известный ритор, для которого преподавание красноречия стало делом всей его жизни, моралист и наставник, оказавший значительное влияние на развитие риторического образования, в 392–352 гг. до н.э. открыл школу красноречия, которая стала крупнейшим риторическим центром Эллады. Исократ справедливо говорил, что обучаться риторике необходимо каждому, так как она закладывает фундамент общего образования, формирует умения, важные для любой

деятельности. Он считал, что обучение красноречию неразрывно связано с воспитанием души человека, способного не только искусно владеть словом, но и быть достойным гражданином, а порядок и устойчивость конституции, по его мнению, поддерживается высокой нравственностью граждан и правильным воспитанием молодёжи [3, с. 41–48].

Разве сегодня мы думаем иначе? Укажем на современные стандарты, где формирование коммуникативных компетенций является одной из основных задач развития учащихся, Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Программу воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования, в которых ставятся те же цели, что и в Древней Греции.

Из школы Исократ выходили либо такие же преподаватели, как он сам, или «профессиональные спорщики <...> либо, и в основном, просто образованные люди, имеющие художественный вкус и способные на должном уровне поддерживать светскую беседу». Иначе говоря, исократовское образование базировалось «на преклонении перед речью <...> для него речь в то же время и Слово. <...> Исократ приводил в систему, оправдывал, подводил моральное обоснование под ту любовь к красноречию, которая расцвела в его время в Афинах пышным цветом» [8, с. 121]. Ритор обращался к среднему образованному классу Афин – данный подход, на наш взгляд, особенно актуален для современной системы образования.

Обучение в школе Исократ начиналось с теории, элементарного систе-

матического изложения самых общих принципов составления и произнесения речей. Однако более дальновидный, чем его преемники в эллинистическую эпоху, Исократ сводил этот вводный курс к минимуму и избегал в нём мелочной подробности. Его ученики очень быстро приступали к практике, используя тот материал, который был ими предварительно изучен теоретически, приучаясь связывать между собой его элементы так, как того требовали конкретное дело, конкретная задача. Впрочем, в этой практике ученики не были предоставлены сами себе: основной частью занятий было изучение и комментирование лучших образцов красноречия.

Не напоминают ли нам эти действия Исократы принцип минимакса, принятый в Образовательной системе «Школа 2100», и принцип, которому мы следуем, обучая школьников риторике, – даём необходимый минимум теории для эффективной реализации знаний на практике?

В процессе обучения у Исократы возникла потребность заменять древних поэтов новыми образцами, в том числе и собственными произведениями, чтобы польза для оратора была более очевидной. В отличие от софистического исократовское красноречие уже не представляет собой безответственной риторики, безразличной к своему реальному содержанию, средством (и только) достижения успеха. Исократ даёт своему искусству ценностное наполнение, его красноречие не безразлично к морали, в особенности ему свойственны пафос гражданский и патриотический [8, с. 123–126]. По словам Е.Н. Корниловой, «школа Исократы – школа нового по сравнению с софистикой периода, и релятивизм здесь заменяется требованием нравственных аспектов риторики. Благодаря этому Исократ входит в историю как создатель общеобразовательной школы, отличавшейся от научных академий и лицеев Платона и Аристотеля. <...> морализаторский пафос становится необходимым в обществе, утратившем нормы морали, в мире, где понятия добра и зла потеряли свой первоначаль-

ный смысл, в социуме, который надо спасать» [3, с. 44].

Мы видим, что обучение риторике у Исократы было ориентировано прежде всего на практику (как и в современном курсе риторики). Он стремился к тому, чтобы его ученики непосредственно приступали к делу, участвовали в творческой работе, готовились к реальной политической деятельности, к решению конкретных задач в качестве граждан общества, способных, выслушивая, высказывать собственное мнение.

Как пишет А.-И. Марру, «если не вдаваться в тонкости, Исократ, а не Платон, был воспитателем Греции IV в., а вслед за ней и всего эллинистического, а позже римского мира: именно из школы Исократы, как из троянского коня, вышли бесчисленные педагоги и любители литературы, воодушевленные благородным идеализмом, наивные моралисты, любители красивых фраз, красноречивые и словоохотливые, которым классическая античность обязана основным составом своей культурной традиции со всеми её достоинствами и недостатками» [8, с.119].

Несмотря на то, что «Исократ выступает поборником «политической» речи, которая могла бы заинтересовать самые широкие круги, поскольку обсуждает темы, обладающие отвлечённым, общечеловеческим интересом. Более того, такая подготовка оратора сама по себе обладает нравственной ценностью: даже если считать, что оратор стремится только к успеху, к тому, чтобы убедить своих слушателей, он силою вещей неизбежно придёт к тому, полагает старый учитель со свойственной ему чистотой и прямотой, чтобы выбирать предметы, как можно более согласующиеся с добродетелью. Мало того, ему придётся следовать добродетели не только в речах, но и в своём поведении, во всей жизни, потому что в речах личность оратора отображается во всей её полноте: *никакое, пусть даже самое изощрённое искусство не способно придать такого веса производимому слову, как репутация непятнанной жизни. Так под пером Исократы риторика превращается*

в этику. <...> он уверен, что применение мысли к высокому, достойному её предмету есть лучшее средство воспитания характера в нравственном смысле, то есть душевного благородства» (выделено нами. – З.К.) [Там же, с. 131].

Как мы знаем, в программу современного школьного курса риторики включены риторические идеи, в основе которых лежат идеи нравственные [6].

Обратимся к римской риторической школе. В I в. до н.э. в Риме открываются латинские школы раторов. Отметим, что грамматические и риторические школы появились и в отдельных римских провинциях, в Галлии, Испании и Африке.

Школа красноречия была школой жизни того времени. Молодой человек считался недостаточно образованным, если он не прошёл курс красноречия, который изначально был рассчитан не на детей, а на взрослых, давно получивших общее образование и желавших подготовиться к какой-либо общественной деятельности. «По мере того как обстоятельства изменялись и литература более проникла в жизнь, риторическое образование становилось для всех необходимым» [9, с. 154]. Оратор в то время стал идеалом образованного человека, так как из среды ораторов в республиканском Риме выдвигались наиболее видные общественные деятели. Известно, что некоторые изучали красноречие «не для жизненных целей, а, так сказать, из любви к искусству», «виртуозность в этом деле могла быть сама по себе средством к жизни» [Там же, с. 159]. Риторы были более популярны, чем грамматик, они получали за свой труд большой гонорар, многие из них имели высшие должности в империи (сенаторы, императорские секретари), а известный учитель красноречия Квинтилиан получил знаки отличия консульского достоинства [2, с. 56].

В риторских школах ученик знакомился с системой красноречия, её канонами, «наибольшая заботливость и отделка прилагалась к той [части речи] (вставлено нами. – З.К.), в которой приводились доказательства», записанную информацию

ученик должен был заучивать наизусть. Младшим воспитанникам предлагалось произнести речь за или против какого-нибудь факта, а старшим – «вести рассуждения о каких-либо запутанных спорных вопросах». Особое внимание уделялось «изуственным рассказам» для развития слога, «чтобы сделать его чистым, плавным и в то же время живым и увлекательным». Кроме того, ученики оценивали речь с точки зрения «правдоподобности или неправдоподобности какого-либо известия», их «заставляли углубляться в рассмотрение общих вопросов о пороках и добродетелях и декламировать, например, против клятвопреступника или обманщика» [9, с. 156–160].

Нельзя не увидеть сходства в подходах к изучению риторики, да и в целом гуманитарных дисциплин в прошлом и настоящем.

Известно, что если юный римлянин собирался посвятить себя государственной деятельности, то им обычно руководил знаменитый государственный деятель. Заметим, что талантливый ритор мог служить при императоре и пользоваться особым покровительством государства. Так, Цицерон сначала находился под руководством правоведа Муция Сцевола, а затем – верховного жреца Кв. Сцевола. Впоследствии и сам Цицерон имел учеников, которых он обучал красноречию в часы, свободные от правительственных дел. Подобные индивидуальные занятия, кроме практического знакомства с искусством красноречия, позволяли молодым людям, следуя повсюду за своим учителем, самим лично наблюдать за различными приёмами красноречия, которые использовали учителя в общественных или судебных делах. И только после такой подготовки юноша мог вступать на арену общественной деятельности.

После целого ряда государственных переворотов «правительство, отнесившееся до сих пор совершенно безучастно к школьному вопросу, начинает обращать внимание и на эту сторону и посвящает часть своих забот делу образования подрастающих поколений». В правительственную программу императоров «вошло же-

ление доставить государству, так сказать, духовный цемент, который помог бы народам, соединённым с Римом силою оружия, слиться с ним нравственно на почве просвещения и образования» [1, с. 6]. Самым подходящим и эффективным средством для этого была признана школа. Особенным значением и уважением в римской школе пользовалась наука о красноречии. Прослушать курс риторики значило получить вполне законченное высшее образование. Хотя процветавшее прежде политическое красноречие, совершенно потеряв форум и не находя для себя благоприятной почвы в сенате, было невостребованным в Римской империи, риторика перешла в школу и заняла первенствующее положение в системе римского образования, а «профессора красноречия считались не только первыми лицами среди учёного сословия, но и пользовались особенными преимуществами в административной иерархии вообще» [Там же, с. 20].

О востребованности риторики в наше время можно судить по множеству интернет-приглашений в школы ораторского мастерства желающих овладеть искусством красноречия.

Разумеется, мы не можем не вспомнить деятельность М.Ф. Квинтилиана (35 – ок. 100 гг.), первого профессора, заведовавшего кафедрой риторики, основанной в Риме Веспасианом (I в. н.э.), основателя государственной школы, в которой он преподавал риторику и по просьбе коллег и друзей не только обобщил известное из теории и практики риторики, обращаясь в большей степени к учению Цицерона, но и дополнил его собственными изысканиями, а главное – поделился своим педагогическим опытом. Квинтилиан, по словам Н.Ф. Кошанского, «образует совершенного оратора, берёт его из колыбели и ведёт до могилы» [4, с. 6]. Трактат «Образование оратора» («Institutio oratoria»), или в переводе члена Императорской Российской академии А. Никольского «Двенадцать книг риторических наставлений», адресован не только будущим ораторам, но прежде всего преподава-

телям риторической школы и является, по сути, первым методическим пособием для будущего учителя риторики [5].

Итак, краткий экскурс в историю риторического образования позволил нам убедиться в том, что преемственность в обучении осуществляется на уровне эпох. И сегодня риторика имеет чётко выраженную практическую направленность, а умение красноречиво говорить считается признаком высокой культуры и образованности личности.

Литература

1. Высшее образование в Риме во времена императоров : Речь, произнесённая на торжественном акте коллегии Павла Галагана 1 октября 1893 года воспитателем и преподавателем греческого языка О. Гордиевичем. – Киев, 1894.
2. Истомин, А. О воспитании у римлян : сб. ст. по классической древности / А. Истомин. – Киев, 1884. – Вып. 1.
3. Корнилова, Е.Н. Риторика – искусство убеждать : Своеобразие публицистической античной эпохи : учеб. пос. / Е.Н. Корнилова. – М. : Изд-во УРАО, 1998.
4. Кошанский, Н.Ф. Частная риторика / Н.Ф. Кошанский. – Изд. 5-е. – Спб., 1840.
5. Курцева, З.И. Наставления учащим и учащимся риторике : взгляд Квинтилиана / З.И. Курцева // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 2.
6. Ладыженская, Т.А. Риторика и проблемы воспитания / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 2.
7. Леонтьев, А.А. Непрерывность и преемственность образования / А.А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100» : Педагогика здравого смысла : сб. мат. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2003.
8. Марру, А.-И. История воспитания в Античности (Греция) / А.-И. Марру ; Пер. с франц. А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В. Пахомовой. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1998.
9. Уссинг, И.Л. Воспитание и обучение у греков и римлян / И.Л. Уссинг ; Пер. Н. Новопашенный. – СПб., 1878.

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

Современный младший школьник: условия творческой самоактуализации личности*

В.В. Садырин,
Н.В. Уварина



В статье рассматривается проблема самоактуализации личности младшего школьника в творческой деятельности. На основе анализа теоретических исследований и опыта работы авторы определяют педагогические условия творческой самоактуализации личности.

Ключевые слова: младший школьник, самоактуализация, личность, творческая деятельность, творческие способности.

По отношению к современному ребёнку порой неприменимы те мерки, которыми способности детей оценивались в прошлом. Подлинные умственные способности ребёнка шире и богаче, чем считалось. Исследователи установили, что при создании необходимых условий младшие школьники могут успешно проявлять специфические интеллектуальные способности и самостоятельно реализовывать себя в творческой деятельности.

О самоактуализации в широком смысле слова можно говорить на каждом возрастном этапе развития человека. Акт самоактуализации может проявляться, например, в овладении ребёнком некоторым навыком: как техникой игры на гитаре, так и суммой знаний, достаточной для поступления в вуз. В каждом случае речь идёт о том, что всё более продолжительные усилия в какой-то момент приводят к осознанию: «Я умею! Я знаю!» Долго накапливаемые упорным трудом количественные изменения приносят одномоментно проявляющееся новое качество, характеризующее себя в практике жизни как определённая социальная или личная компетентность. Такого рода осознание, дополняемое положитель-

ными оценками друзей, экзаменаторов, взрослых, приносит пиковые переживания, которые отражают состояние самоактуализации.

В строгом значении термина самоактуализация есть проявление в поведенческом плане способности к саморегуляции. По этой причине, говоря о творческой самоактуализации младшего школьника, исследователи отмечают действие внешних факторов, тормозящих или блокирующих творческую деятельность. К ним в процессе школьного обучения относятся: ориентация на стандарты, недостаточная информированность о сущности творчества и отличии творческих способностей от обучаемости, негативное отношение учителей к нестандартности мышления, творческим проявлениям и др.

В связи с этим рассмотрим роль педагогических условий для проявления творческой самоактуализации личности младших школьников в образовательном процессе.

Первое условие – психологическая безопасность образовательной среды, т.е. отсутствие психологического давления и отрицательных оценок, эмпатия, обеспечение психологической свободы выражения своих чувств и переживаний.

При рассмотрении характеристик самоактуализирующейся личности неоднозначность её творческих проявлений связана с таким качеством, как тревожность. Соглашаясь с А. Маслоу [3] в том, что безопасность – это главное обстоятельство для ребёнка, опре-

* Тема диссертации В.В. Садырина «Теория и методология развития инновационного потенциала руководителей системы образования». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.Ф. Аменд.

деляющее его выбор в пользу развития, можно предположить, что чем ниже уровень тревожности, тем выше должен быть уровень самоактуализации. Однако полное отсутствие тревожности не может быть свидетельством самоактуализирующейся личности.

В исследованиях, проведенных В.Э. Чудновским и В.С. Юркевич, показано, что 83% учителей негативно относятся к детям с креативными характеристиками поведения [9]. Далеко не всем учителям импонируют неровная успеваемость, неконформизм, нежелание подчиняться мнению большинства, свобода и независимость суждений и другие качества творческих детей. Аналогичные результаты получены и зарубежными исследователями: учителя предпочитают детей с высоким общим интеллектом и низкой креативностью. Эти предпочтения учителей в пользу некреативных детей, безусловно, отрицательно влияют на эмоциональный фон «креативов».

Фактор «ориентации на сверстников» как зарождение комфортного поведения проявляется уже в 4-м классе, когда у младших школьников особенно остро выражается потребность в одобрении товарищей и опасения быть непонятым и отвергнутым. Это созвучно с позицией В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой [1], которые считают, что креативность представляет собой свойство, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда.

Отсюда следует, что для развития творческой самоактуализации младших школьников необходимы соответствующие условия среды: 1) отсутствие образца регламентированного поведения; 2) наличие позитивного образца творческого поведения; 3) создание условий для подражания творческому поведению; 4) социальное подкрепление творческого поведения. Для этого предлагается следующая тактика.

1. Отсутствие психологического давления и отрицательных оценок, помощь ребёнку в осознании самого себя и в построении собственной системы ценностей. Целесообразность этой линии объясняется,

во-первых, опасностью пропустить слабо осознаваемые творческие идеи и необходимостью развития творческой интуиции, а во-вторых – возникающим на основе самопознания уважением к своим идеям и себе самому, что должно в свою очередь создать предпосылку к уважению чужих идей и их авторов.

2. Эмпатия – социальное поощрение любых попыток творчества и формирование самостоятельности и независимости младших школьников. Данная черта связана с опасностью подавления социумом собственных творческих импульсов ребёнка.

3. Обеспечение ребёнку психологической свободы выражения своих чувств и переживаний, помощь в удовлетворении базовых человеческих потребностей (чувство безопасности, любовь, уважение к себе и окружающим). По мнению Э. Эриксона, энергия человека, у которого не удовлетворены базовые потребности, уходит на их удовлетворение, и он «менее способен достичь высот самовыражения» [8].

Таким образом, данное условие реализуется при наличии определённого «фона» и готовности учителя обеспечить психологическую безопасность среды.

Второе условие – обогащение творческой самоактуализации учащихся методами активизации творческой деятельности.

Согласно позиции И.Я. Лернера, «подлинная проблема состоит не в возможности обучать творчеству... а в том, чтобы выяснить условия, при которых такое обучение оптимально, в частности совокупность методов, обеспечивающих формирование творческих потенций» [2, с. 49]. Учёный отмечает, что на практике применяется множество приёмов и средств, однако все они укладываются в пять методов обучения.

1. Информационно-рецептивный метод реализуется в форме рассказа, лекции, экскурсии; посредством учебника, исторического документа, изображения или копии исторического объекта. Формы и средства комбинируются: учебник, документ и изображение используются во время рассказа, лекции, экскурсии. Информиро-

вание осуществляется подчас только учебником. В этом случае текст является способом изложения информации.

2. Репродуктивный метод осуществляется в устном и письменном воспроизведении текста, в выполнении устных и письменных упражнений, в действиях. Формой для этого метода является и репродуктивная беседа. Средства те же, что и в первом методе.

3. Метод проблемного изложения (проблемный) использует те же формы и средства, что информационно-рецептивный, но с другим содержанием информации.

4. Эвристический метод предполагает эвристическую беседу, выполнение поисковых заданий с помощью учителя (в случае затруднений), построение педагогом корректирующих ситуаций, направляющих действия ученика в правильное русло. Средства в этом методе используются те же.

5. Исследовательский метод осуществляется при помощи тех же средств. Формой его реализации служат исследовательские знания.

Реализация второго условия основана как на знаниях учителями данных методов, так и на умении их применять. Наряду с отдельными методами и приёмами можно использовать модели исследовательского и проблемного обучения.

Главная особенность модели исследовательского обучения [6] заключается в необходимости активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

Самостоятельная исследовательская практика детей традиционно рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей. В рамках исследовательского подхода по традиции, идущей ещё от Дж. Дьюи, обучение ведётся с опорой на непосредственный опыт учащихся. Естественно, что одна из основных целей такого обучения – расширение этого опыта в ходе поисковой, исследовательской деятельности. Учебный процесс в данном случае строится на основе самостоятельного поиска ребёнком новых познаватель-

ных ориентиров. Это позволяет добиться того, что обучение включает не только усвоение новой информации, но и творческую перестройку исходных познавательных ориентиров.

В современной педагогике выделяются три уровня реализации «исследовательского обучения»:

1. Учитель ставит проблему, намечает стратегию и тактику её решения, а само решение предстоит самостоятельно найти учащемуся.

2. Учитель ставит проблему, но метод её решения ученик ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск).

3. На третьем – высшем – уровне постановка проблемы, поиск методов её исследования и разработка решения осуществляются учащимися самостоятельно.

Эта модель близка к модели проблемного обучения, предполагающей постановку перед детьми учебных проблем. Данный аспект был подробно разработан в специальных исследованиях А.М. Матюшкина [4], М.И. Махмутова [5] и др. Соответственно для проявления творческой самоактуализации младших школьников в образовательном процессе важно «сочетать все деятельности» в каждый конкретный момент обучения, иначе развитие ребёнка может оказаться однобоким.

В связи с этим необходимо включать учащихся в разнообразные виды творческой деятельности, используя специфические методы, направленные на её активизацию. К таким методам относятся: 1) синектика; а) субъективная аналогия; б) прямая аналогия; в) символическая аналогия; г) фантастическая аналогия; 2) мозговой штурм; 3) установление принудительных взаимоотношений; 4) постановка вопросов; 5) перенос функций и др.

Третье условие – обогащение творческой самоактуализации учащихся содержанием, включающим опыт творческой деятельности.

Необходимость личностного развития и творческой самореализации официально сформулирована в документах, определяющих политику в области образования и регламентирующих деятельность образовательных

учреждений. Однако, анализируя сложившуюся ситуацию, А.В. Хуторской [7] пишет, что, по имеющимся данным, к окончанию школы актуальная способность учащихся создавать творческую продукцию уменьшается на порядок – с 30% в начальной школе до 3% для выпускников. Одна из причин этого регресса, с точки зрения исследователя, состоит в «курсивности» творчества, и без того редко встречающегося в стандартах.

Выполнение этого условия даёт младшим школьникам возможность проявлять в ходе учебного процесса своё творчество: это написание сочинений (на уроках русского языка и литературного чтения), самостоятельная конструкторская деятельность (на уроках математики), поздравления на иностранном языке, создание несложных моделей (на уроках технологии и окружающего мира), организация активного отдыха и досуга (на уроках физкультуры), игровые музыкально-творческие инсценировки песен, танцев (на уроках искусства).

Исходя из вышеизложенного, мы можем заявить, что многоаспектное изучение психологических особенностей младших школьников, создание условий для полного раскрытия их способностей и реализации в учебной и творческой деятельности обеспечивают перспективное проявление творческой самоактуализации личности.

Литература

1. Дружинин, В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микро-среды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 83–93.
2. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
3. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия : рук. разработчика : [пер. с англ.] / А. Маслоу. – М. : Мысль, 2002. – 326 с.
4. Матюшкин, А.М. Загадка одарённости / А.М. Матюшкин. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 224 с.
5. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
6. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пос. / А.И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
7. Хуторской, А.В. Проектирование но-

вого содержания / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 74–80.

8. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с.

9. Чудновский, В.Э. Одарённость : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1999. – № 12. – 78 с. – (Сер. «Педагогика и психология»).

Владимир Витальевич Садырин – канд. пед. наук, и.о. ректора Челябинского государственного педагогического университета;

Наталья Викторовна Уварина – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Особенности применения проблемно-диалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка*

Л.Ю. Комиссарова

В статье раскрывается специфика применения проблемно-диалогической технологии при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка. Формулируются факторы (условия) её использования на уроках изучения нового вида орфограммы и орфографического правила, предлагается развёрнутая модель урока орфографии с учётом методической подструктуры, приводятся требования к формулированию вопросов для организации проблемного диалога. Изложение дополнено конкретным практическим материалом.

Ключевые слова: обучение орфографии, проблемно-диалогическая технология, факторы выбора технологии для урока по орфографии, модель проблемно-диалогического урока по орфографии.

Приоритетной целью образовательных технологий нового поколения, проводящих идеи развивающего об-

* Тема диссертации «Система обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.П. Еремеева.

разования, является личностное развитие ребёнка на основе его способности к самореализации. Основу деятельности ученика при использовании таких технологий составляет модель «учусь сам», а не модель «меня учат». Ещё А. Дистервег писал: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий» [6, с. 215].

Ни у кого уже не вызывает сомнения, что процесс получения знаний в результате собственной психической активности и мышления обеспечивает ученику более успешное, прочное усвоение учебного материала; способствует развитию у него не только предметных, но и метапредметных умений: коммуникативных, познавательных, регулятивных; зачастую позволяет с опережением осваивать новое знание.

Одной из ведущих единых (в парадигме начальная школа – основная школа) технологий в непрерывном курсе русского языка в Образовательной системе «Школа 2100» (научный руководитель академик РАО А.А. Леонтьев, в настоящее время – академик РАО Д.И. Фельдштейн) является технология проблемного диалога, разработанная психологом Е.Л. Мельниковой [9] на основе исследований проблемы развития эвристического мышления – в контексте психологии мышления и творчества (С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, О.К. Тихомиров и др.), проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов и др.), учебного диалога (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А.А. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.).

Стержень проблемного диалога – диалогическое взаимодействие субъектов при выявлении проблемных ситуаций (когда ученики обнаруживают дефицит своих знаний и желание преодолеть возникающее в процессе учебной деятельности противоречие) и при их разрешении. **Диалогическое взаимодействие рассматривается не как поочерёдный обмен информацией, а как совместный поиск верного решения проблемы, и поэтому предполагает уважительное от-**

ношение к мнению любого из его участников. Соотнесение и взаимное дополнение различных точек зрения на пути к правильному выводу и является целью проблемного диалога.

Основные положения проблемного диалога можно кратко представить в следующих формулировках.

1. Цель учебной деятельности определяется учащимися при необходимой поддержке учителя, в связи с этим возникает необходимость создания проблемных ситуаций.

2. Усвоение системных знаний и обобщённых способов их применения базируется на исследовательской деятельности учащихся, организуемой учителем.

3. Усвоение определённой системы понятий (а не просто суммы знаний) и рациональных приёмов оперирования этими понятиями рассматривается как средство формирования понятийного мышления учащихся, развития их познавательных возможностей.

4. Моделирование новой информации рассматривается как один из важнейших видов учебной деятельности, способствующих более быстро и осознанному её усвоению.

5. Происходит значительное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности учащихся по сравнению с традиционным обучением.

Данная технология одновременно решает несколько задач предметного и метапредметного характера: во-первых, познавательную задачу, непосредственно связанную с открытием нового знания; во-вторых, социально ориентированную задачу, направленную на формирование личностных качеств учащихся (умение работать сообща для достижения цели, помогать друг другу); в-третьих, коммуникативную задачу, а именно умение слушать других, понимать и принимать чужую точку зрения.

Проблемно-диалогическая технология носит когнитивный характер и с учётом специфики раздела в адаптированном нами варианте активно реализуется на уроках обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка. Необходимо отметить, что проблемный диалог, как, впрочем, и другие образовательные технологии,

отнодь не является универсальной технологией и его использование на уроке должно быть обусловлено рядом факторов. Например, при изучении нового вида орфограммы и нового орфографического правила к таким факторам относится опора на уже имеющиеся у учащихся знания в виде определённых орфографических понятий. Среди них – знание опознавательного признака орфограммы данного типа; частичное знакомство с некоторыми условиями выбора обобщённого характера (в том числе и знание их графического обозначения), которые входят в общий перечень условий выбора данного вида орфограммы; количество условий выбора данной орфограммы; наличие вариантов данной орфограммы. Все названные выше понятия позволяют создать необходимый ориентировочный фон, благоприятствующий деятельности учащегося в формате решения проблемной ситуации. Не менее важным фактором при выборе указанной технологии является опора на частичное владение адекватным содержанием нового орфографического правила способом действия. Таким образом определяется потребность в применении проблемного диалога при обучении орфографии.

Дидактическая структура урока русского языка в проблемно-диалогической технологии прежде всего отражает познавательную деятельность учащихся, иллюстрирует возможности управления этой деятельностью, задаёт общий алгоритм организации такого урока. Методическая подструктура урока орфографии ориентирует учителя на использование конкретных методов и приёмов обучения на разных этапах.

Модель проблемно-диалогического урока по орфографии можно представить в следующем виде.

1. Языковая разминка (группировка орфограмм по разным основаниям; устное и графическое объяснение условий выбора написаний; полный орфографический разбор с элементами актуализации изученного и т.д.). Вариант: ученики сами формулируют задания к предложенному учителем материалу и затем выполняют их.

2. Актуализация изученного.

Данный компонент наряду с воспроизведением изученного ранее предполагает установление преемственных связей между уже известным и новым материалом и применение учащимися прежних орфографических знаний в новых ситуациях. Этап 2 может быть совмещён с этапом 1 в зависимости от содержания предлагаемого материала (оно должно соотноситься с новой темой). Ученики прогнозируют предстоящую деятельность.

3. Постановка учебной проблемы, её формулирование.

Варианты: а) создание проблемной ситуации при выполнении задания на введение нового материала или при предъявлении разных вариантов нового вида орфограммы; б) использование подводящего к теме диалога (системы вопросов и заданий, выводящих на формулирование учебной проблемы). Ученики вступают в диалог с учителем, выявляют, осознают и проговаривают противоречие, формулируют учебную проблему (вопрос или тему).

4. Поиск решения проблемы (процесс открытия нового знания), формулирование нового орфографического правила.

Варианты: а) ученикам предлагается выдвинуть гипотезы, которые фиксируются на доске в виде схем, ключевых слов и т.д.; в форме диалога организуется обсуждение версий (их должно быть не более трёх, причём учитель следит за тем, чтобы выдвигаемые детьми и фиксируемые на доске неверные гипотезы представляли собой типичные ошибки по данной теме); б) предлагается материал для наблюдений и система вопросов, которые организуют подводящий к формулировке правила диалог.

По окончании работы по одному из описанных вариантов ученики формулируют орфографическое правило, сверяют свой вывод с формулировкой, данной в учебнике, при необходимости корректируют последовательность условий выбора в своём решении и создают обобщённую графическую модель, отражающую условия выбора орфограммы.

5. Составление алгоритма выбора написания.

Предлагается вспомнить ход решения проблемы и объяснить последо-

вательность шагов (работа проводится в группах) или восстановить недостающий (как правило, основной) шаг в алгоритме, представленном в учебнике.

6. Развитие орфографических умений.

Последовательное выполнение специальных орфографических упражнений: сначала с опорой на алгоритм и проговариванием вслух своих действий (материальная и речевая формы выполнения действий), затем все операции совершаются про себя (умственная форма действий, преддверие навыка) с внутренним самоконтролем.

7. Итоги урока. Рефлексия. Самооценка.

8. Домашнее задание.

В представленной модели один из вариантов постановки учебной проблемы заключается в создании учителем проблемной ситуации и организации выхода из неё. Создать такую ситуацию помогают специальные задания, учитывающие субъектный опыт школьников (понятия, грамматические категории, являющиеся частью условий выбора орфограмм, владение способами выполнения орфографических действий) и их возрастные особенности. Формулировка заданий должна провоцировать последующий проблемный диалог, т.е. вызывать интерес у учеников, востребовать их субъектный опыт. Считаем, что наиболее целесообразными будут следующие требования к формулированию планируемых учителем вопросов для развёрнутого проблемного диалога:

1) вопросы должны отражать противоречие между знанием и незнанием;

2) их формулировка должна быть однозначной;

3) их последовательность должна задаваться логикой содержания нового орфографического правила (первыми в цепочке должны быть вопросы, связанные с существенными условиями выбора нового вида орфограммы) и приводить к правильному решению.

Только тщательно спланированный учителем ряд вопросов для проблемного диалога может вызвать у учеников активный интерес к конструктивной деятельности по открытию и присвоению нового орфографического знания.

Приведём пример фрагмента урока, иллюстрирующий этапы 3 и 4 работы по заявленной модели.

На уроке открытия нового знания в 6-м классе по теме «Буквы гласных перед суффиксом -nn- в страдательных причастиях прошедшего времени» [1, § 73] на этапе постановки учебной проблемы учитель предлагает ученикам выполнить практическое задание на новую тему. После записи на доске и в тетрадях страдательных причастий настоящего времени с суффиксами -ом-, -ем-, -им- и устного и графического обоснования условий выбора букв гласных в этих суффиксах (предыдущая тема) учитель просит работающих у доски учеников образовать и записать страдательные причастия прошедшего времени от основы не-определенной формы переходных глаголов *услышать, развеять, спросить*. В процессе выполнения задания шестиклассники испытывают затруднение. Учитель просит подчеркнуть места затруднений (орфограмму) и назвать опознавательный признак этой орфограммы.

Учитель (У.): Какие буквы безударных гласных вы написали перед двумя *Н*? (Проблемная ситуация.)

Ученики написали причастия по-разному: *услышАнный* и *услышЕнный*, *развеАнный* и *развеЕнный* (возможны ошибочные варианты с -Иnn), *спрошЕнный* и *спрошАнный*.

У.: Почему вы написали разные буквы? Сформулируйте вопрос.

Дети (Д.): От каких условий зависит выбор буквы гласного перед двумя *Н* в страдательных причастиях прошедшего времени?

У.: Правильно. Как вы думаете, это должна быть одна буква для всех записанных случаев?

Д.: Наверное, несколько, как в предыдущей теме правописания букв гласных в суффиксах страдательных причастий настоящего времени.

У.: Верно, опора на пройденное помогает вам давать правильные ответы. А теперь сформулируйте тему урока. (Учебная проблема как тема.)

Этап поиска решения проблемы.

У. (проецирует на экран правильную запись слов, вызвавших затруднение у учащихся): Предположите,

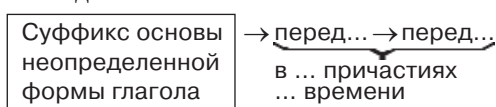
от чего зависит выбор буквы, – высказывайте ваши версии.

Ученики выдвигают и проверяют свои гипотезы.

Гипотеза 1 (ошибочная): выбор буквы в суффиксе зависит от спряжения глагола (как в суффиксах страдательных причастий настоящего времени) – если причастие образовано от глагола I спряжения, пишется *А, Я* или *Е*, если от глагола II спряжения – *И*. Версия опровергается – ведь глагол *спросить* относится ко II спряжению, а в причастии пишется *Е*.

Гипотеза 2 (появляется после подводящего вопроса учителя о том, какое задание сопровождало запись страдательных причастий прошедшего времени на доске, или в результате самостоятельного выполнения учениками задания на повторение орфограмм – букв гласных перед суффиксом *-ви-* в действительных причастиях прошедшего времени): надо посмотреть, от какой основы глагола образуется страдательное причастие прошедшего времени. Гипотеза проверяется, подтверждается её правильность. Ученики в группах выполняют задание к упр. 605 [1, с. 256]: завершите схему, отражающую ваш путь к выводу.

Вид схемы:



После проверки выполнения задания учитель проецирует на экран новый слайд, на котором демонстрируется образование страдательных причастий прошедшего времени и графическое обозначение условий выбора гласных в суффиксах. Ученики самостоятельно формулируют правило и составляют к нему опорные схемы – обобщённые графические модели нового орфографического правила.

Напомним, что моделирование в проблемно-диалогической технологии является важным видом учебной деятельности. Ёмкий зрительный образ графической модели условий выбора написания раскрывает сущность орфографического правила, способствует активизации его осознания и продуктивному запоминанию, создаёт наглядную опору для освоения действий с учебным материалом.

Вид графических моделей :

н. ф. $\hat{А}ть - \hat{А}нн$

н.ф. $\hat{Я}ть - \hat{Я}нн$

н.ф. не на $\hat{А}ть, \hat{Я}ть - \hat{Е}нн$

Отметим, что элементы графических моделей вводятся в непрерывном курсе орфографии постепенно, начиная с 1-го класса, так как преемственность с учётом перспективы развития орфографического навыка требует осознанности и единства и в применении графических обозначений.

Итак, на конкретном примере мы показали специфику использования проблемно-диалогической технологии при обучении орфографии.

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Русский язык : учебник для 6 класса основной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева ; под науч. ред. А.А. Леонтьева. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Баласс, 2010. – 288 с.
2. Бунеева, Е.В. Русский язык, 6 класс : метод. рекоменд. для учителя / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, Е.Н. Воронова. – 2-е изд., доп. – М. : Баласс, 2006. – 176 с.
3. Горбич, О.И. Диалог в преподавании русского языка : учеб.-метод. пос. / О.И. Горбич. – М., 2007. – 127 с.
4. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М. : Пед. об-во, 1972. – 480 с.
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Дистервег, А. Руководство для немецких учителей / А. Дистервег. – М. : Книгоизд-во К.И. Тихомирова, 1913.
7. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972. – 208 с.
8. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
9. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками / Е.Л. Мельникова. – М., 2002. – 162 с.
10. Шатова, Е.Г. Урок русского языка в современной школе : типы, структура, методика : учеб. пос. для студентов пед. вузов / Е.Г. Шатова. – М. : Дрофа, 2007. – 253 с.

Людмила Юрьевна Комиссарова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, автор учебников русского языка (5–11 классы) ОС «Школа 2100», г. Москва.

Правила нравственного поведения и их выполнение: детская рефлексия и педагогическая оценка*

Г.И. Веденеева

Представлены результаты исследования самооценки младших школьников знаний ими правил нравственного поведения и их выполнения в соотношении с оценкой педагога. Анализируется динамика изменений вербального и поведенческого уровней нравственного развития младших школьников. Используются математические методы в установлении различий в оценках школьников и учителя.

Ключевые слова: младший школьный возраст, правила нравственного поведения, рефлексия, конгруэнтность знаний и поведения.

Дифференциация целей, задач, содержания, форм, методов и средств нравственного воспитания в числе других факторов определяется психолого-педагогическими особенностями возраста учащихся.

Младший школьный возраст характеризуется большей по сравнению с дошкольным возрастом произвольностью, осознанностью поведения, относительным ростом самосознания. В школе ребёнок встречается с развёрнутой системой моральных требований, соблюдение которых постоянно и целенаправленно контролируется. Младшие школьники психологически подготовлены к ясному пониманию смысла нравственных норм и к их повседневному выполнению. Этому способствует формирование нового типа мышления – теоретического, позволяющего школьнику при осмыслении ситуации опираться не на внешние признаки и связи объектов, а на их внутренние, существенные свойства и отношения.

Педагоги неоднократно предпринимали попытки определить последовательность формирования у младших школьников нравственных понятий и представлений. Эта работа была обсто-

ятельно проведена авторским коллективом [1]. Здесь выделены нравственные представления и понятия, которые постепенно могут быть усвоены детьми этого возраста: доброжелательность, справедливость, товарищество, дружба, коллективизм, личная ответственность за общее дело.

В 1-м классе учитель прежде всего обращает внимание на формирование представлений о доброжелательности и справедливости. Под доброжелательностью понимается внимательное, сочувственное отношение к людям, под справедливостью – объективная нравственная оценка своих и чужих поступков и мнений.

Во 2-м классе предусматривается последовательное усложнение этих представлений и добавление к ним новых понятий – товарищества и дружбы.

В 3, 4-м классах перед учениками раздвигаются рамки понимания доброжелательности и справедливости, товарищества и дружбы, а также формируются представления о коллективизме и личной ответственности за общее дело.

Указанная динамика развития нравственных представлений и понятий была конкретизирована нами в опытно-экспериментальной работе при выявлении вербального (знаниевого) и реального (поведенческого) уровней нравственного развития младших школьников в их соотношении с оценкой педагога (апрель 2009 г., гимназия им. А.П. Платонова, г. Воронеж).

Задачи исследования:

- изучение оценки младшими школьниками своих знаний нравственного поведения;

- выявление соответствия вербального и реального уровней нравственного развития младших школьников;

- выявление соответствия/расхождения рефлексии (самооценки) школьников и оценки их поведения педагогом.

Оценка младшими школьниками своих знаний правил поведения и их выполнения изучалась путём сравне-

* Тема диссертации «Нравственное воспитание младших школьников и младших подростков в процессе краеведческой работы». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Л.И. Мищенко.

ния результатов опроса учащихся 1-х и 4-х классов. Это позволило проанализировать полученные данные по двум параметрам: по динамике рефлексии от 1-го к 4-му классу и по соотношению мнений учащихся и педагога о нравственном поведении школьников.

В ходе эксперимента было сделано **три диагностических среза** в соответствии с поставленными задачами.

При первом срезе учащиеся определяли уровень своих знаний правил поведения с помощью предложенной шкалы баллов:

- «Знаю правило» – 2 балла;
- «Знаю частично» – 1 балл;
- «Не знаю» – 0 баллов.

Спустя две недели проводился второй срез, причём детям вновь был предъявлен перечень правил, но от испытуемых требовалось определить уровень выполнения их в своём поведении. Шкала оценивания:

- «Выполняю правила всегда» – 2 балла;
- «Выполняю иногда» – 1 балл;
- «Не выполняю» – 0 баллов.

При третьем срезе поведение детей оценивал их учитель (классный руководитель) по следующей шкале:

- «Выполняет правила всегда» – 2 балла;
- «Выполняет иногда» – 1 балл;
- «Не выполняет» – 0 баллов.

Данные исследования помещались в специальные матрицы (см. табл. 1 и 2 на с. 74 и 75).

Сумма баллов по каждому уровню и по классам.

1 «А» и 1 «Б» классы (всего 44 ученика, максимальное число баллов по каждому уровню 616):

- I вербальный уровень – 573;
- II поведенческий уровень – 533;
- III уровень оценки учителя – 438.

4 «А» и 4 «Б» классы (всего 47 учеников, максимальное число баллов по каждому уровню 752):

- I вербальный уровень – 647;
- II поведенческий уровень – 583;
- III уровень оценки учителя – 382.

Приведённые данные показывают, что число баллов по вербальному уровню незначительно опережает сумму баллов по поведенческому уровню во всех классах.

Для определения эмпирической величины различий в самооценке знаний и поведения первоклассников и четвероклассников была составлена дополнительная таблица (см. табл. 3 на с. 75).

Таблица 1

Матрица оформления результатов эксперимента для первоклассников

| № п/п | Правила нравственности | Вербальный уровень | | | Поведенческий уровень | | | Оценка учителя | | |
|-------|---|--------------------|---------------|---------|-----------------------|-----------------|-------------|------------------|------------------|--------------|
| | | Знаю правило | Знаю частично | Не знаю | Выполняю всегда | Выполняю иногда | Не выполняю | Выполняет всегда | Выполняет иногда | Не выполняет |
| 1 | Выполняй работу старательно, так как это радует родителей и учителей | | | | | | | | | |
| 2 | Соблюдай правила игры, не старайся выиграть нечестным путём | | | | | | | | | |
| 3 | Не радуйся, когда другие проигрывают | | | | | | | | | |
| 4 | Будь внимательным к настроению других людей | | | | | | | | | |
| 5 | Уступи то, что тебе дорого, но по справедливости должно принадлежать другим | | | | | | | | | |
| 6 | Будь приветлив с окружающими людьми | | | | | | | | | |
| 7 | Делай добрый поступок от души | | | | | | | | | |

Матрица оформления результатов эксперимента для четвероклассников

| № п/п | Правила нравственности | Вербальный уровень | | | Поведенческий уровень | | | Оценка учителя | | |
|----------|--|-----------------------|------------------|---------|--------------------------|--------------------|-------------|---------------------|---------------------|--------------|
| | | Знаю правило | Знаю частично | Не знаю | Выполняю всегда | Выполняю иногда | Не выполняю | Выполняет всегда | Выполняет иногда | Не выполняет |
| 1 | Будь правдивым | | | | | | | | | |
| 2 | Делай добрый поступок бескорыстно | | | | | | | | | |
| 3 | В коллективной работе не ищи для себя удобств, привилегий | | | | | | | | | |
| 4 | Умей тактично помочь другим | | | | | | | | | |
| 5 | При неудаче не перекладывай свою вину на других | | | | | | | | | |
| 6 | Считайся с мнением других, но не мирись с неправильным мнением и поведением | | | | | | | | | |
| 7 | Проявляй заботу о своих родных, знакомых, о своём классе, школе, родном крае | | | | | | | | | |
| 8 | Развивай свой ум, силы, чтобы улучшить окружающую тебя жизнь | | | | | | | | | |

С помощью критерия χ^2 находим, что статистически достоверных различий в оценке знаний и поведения учащихся 1-х и 4-х классов не выявлено. Уровень значимости составляет $p > 0,05$.

Однако при сопоставлении оценки поведения, данной самими школьниками, и оценкой учителя выявляются явные расхождения (см. табл. 4).

Эмпирическая величина $\chi^2 = 6,2$. Уровень значимости $p < 0,05$. Следовательно, выявлены различия между личностной и педагогической оценкой поведения учащихся по мере перехода их из класса в класс.

Выводы в соответствии с поставленными задачами.

1. Оценка младшими школьниками своих знаний правил нравственного поведения в 1-х и 4-х классах несколько опережает собственную оценку поведения. Отсутствие конгруэнтности (лат. congruens – соответствующий) в знаниях и поведении подчёркивает сложность выработки привычных форм поведения, предполагающих воспитание чувств, отношений и мотивов.

2. Выявленное расхождение в

Таблица 3

| Уровень | Самооценка учащихся 1-х классов (в баллах) | Самооценка учащихся 4-х классов (в баллах) |
|------------------|--|--|
| I вербальный | 573 | 647 |
| II поведенческий | 533 | 583 |

Таблица 4

| Уровень | Самооценка учащихся 1-х классов (в баллах) | Самооценка учащихся 4-х классов (в баллах) |
|--------------------|--|--|
| II поведенческий | 533 | 583 |
| III оценки учителя | 438 | 382 |

оценках I и II уровней учащихся разных возрастных групп указывает на желание детей быть правдивыми и самокритичными: у первоклассников данное расхождение составляет 40 баллов, у четвероклассников – 64.

3. Расхождение между самооценкой (рефлексией) школьников их поведения и оценкой педагога увеличивается по мере взросления детей (в 4-м классе разница в баллах составила 201 против 94 баллов в 1-м классе). Выявленный факт подчёркивает ам-

бивалентность личностной ситуации школьника: с одной стороны, отмечается его стремление к самокритичности, с другой – имеет место желание «быть хорошим» в собственных глазах и в глазах окружающих людей.

Вывод об отсутствии конгруэнтности в знаниях и нравственном поведении учащихся предполагает нарушения согласованности компонентов в цепочке знания – чувства – отношения – мотив – поступок. Здесь возможны следующие варианты.

Вариант 1. Полная конгруэнтность.

1.1 Полная конгруэнтность (чувственно-осознанная линия поведения): знание нравственных норм → нравственные чувства → нравственный мотив → нравственный поступок.

1.2. Полная конгруэнтность (осознанная линия поведения): знание (эмоционально-окрашенное) нравственных норм → нравственный мотив → нравственный поступок.

Вариант 2. Частичная конгруэнтность (чувственно-побуждаемая): нравственные чувства → нравственный мотив → нравственный поступок.

Вариант 3. Частичная конгруэнтность (ситуативная линия поведения): нравственные чувства → неосознанный мотив → нравственный поступок.

Вариант 4. Частичная конгруэнтность (немотивированная): знание нравственных норм → квазинравственный поступок.

Вариант 5. Частичная конгруэнтность (незавершённая линия поведения): знание нравственных норм → нравственные чувства → нравственные намерения.

К формированию устойчивых нравственных черт личности приводят линии поведения, завершающиеся нравственными поступками (их характеризует вариант 1). Нравственные поступки в процессе их многократного повторения ребёнком в различных видах деятельности приводят к формированию нравственных привычек, которые, в свою очередь, способствуют закреплению черт характера.

Воспитанию нравственных привычек большое значение прида-

вал К.Д. Ушинский. С помощью хороших привычек человек, по его убеждению, «воздвигает нравственное здание своей жизни всё выше и выше».

Фонд нравственных привычек младшего школьника при разумной организации его жизнедеятельности год от года пополняется, становится более устойчивым.

Воспитание чувства коллективизма [3, с. 111] базируется на таких привычках, как

- проявление заботы о других людях;

- внимательное отношение к настроению других, стремление не огорчать своим плохим настроением окружающих;

- умение подчинять своё поведение ситуации;

- готовность выполнять поручения учителя, коллектива;

- умение контролировать свои эмоции и т.д.

Наличие или отсутствие привычек личного поведения (манера громко разговаривать, выкрикивать, размахивать руками при разговоре, неуместное использование сотового телефона и др.), а также привычки, связанные с соблюдением правил личной гигиены (привычка грызть ногти, опрятность в одежде, поведение за столом и др.), необходимо рассматривать через призму нравственных качеств. Это объясняется тем, что любое нравственное качество включает в себя не только мотивацию, но и способы её выражения в тех или иных формах поведения [4, с. 282].

Основой нравственных привычек является динамический стереотип. «В результате успешного выполнения и подкреплений ориентировочная основа действия превращается в динамический стереотип, а каждый из её ориентиров – сначала в раздражитель отдельной операции, а затем в элемент динамического стереотипа», – указывает П.Я. Гальперин [2, с. 180]. По его мнению, при повторных исполнениях действие стереотипизируется, и в дальнейшем стереотип приводится в действие любым из его раздражителей. Ребёнок прочитал сказку или рассказ об отважном герое, восхитился его поступком –

Литература

у него возникло желание быть похожим на него. Пережитое ребёнком чувство восхищения в ситуации, приближённой к реальной жизни, как звенящий колокольчик (на языке нейрофизиологии это сложный механизм в виде системы условных связей), станет побудителем к доброму поступку.

В целом своеобразии нравственного воспитания младших школьников предполагает

- учёт достижений в психическом развитии ребёнка дошкольного возраста (произвольность действий, переход к децентрации, становление дошкольника как субъекта деятельности);

- включение ребёнка в разнообразные виды деятельности в связи с изменением социальной ситуации – он становится младшим школьником;

- развитие общественной направленности в деятельности младшего школьника создаёт возможности для формирования детского коллектива, усвоения тех нравственных требований, которые к нему предъявляются;

- формирование нравственных представлений и понятий на основе усвоения знаний о нормах морали и развития сферы чувств, что способствует развитию когнитивной сферы ребёнка и прежде всего понятийного мышления;

- развитие мотивационно-потребностной сферы личности происходит в условиях постепенно расширяющегося социального опыта;

- формирование нравственного поведения осуществляется в процессе упражнений в нравственных поступках, выполняемых детьми под руководством педагога.

Ведущей задачей воспитательной работы с учащимися младшего школьного возраста выступает развитие у них потребности и способности заботиться об окружающих людях. Решение этой задачи требует от педагогов последовательной и разносторонней работы по организации и сплочению учащихся, использованию коллективных форм работы в учебной и внеурочной деятельности.

1. Азбука нравственного воспитания / Под ред. И.А. Каирова и О.С. Богдановой. – М. : Просвещение, 1975. – 320 с.

2. Гальперин, П.Я. Отрывки из выступления на защите докторской диссертации по психологии в 1965 году / П.Я. Гальперин // Журнал практического психолога. – 2000. – № 4–5. – С. 178–186.

3. Педагогика школы / Под ред. Г.И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.

4. Савченков, Ю.В. Основы психофизиологии / Ю.В. Савченков. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 352 с.

Галина Ивановна Веденева – канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории методов оценки качества общего образования Воронежского областного ИПК и ПРО, г. Воронеж.

Стратегии чтения иноязычных текстов у младших школьников*

С.В. Борисова

В данной статье рассматривается вопрос о необходимости формирования у младших школьников стратегий чтения при обучении иностранному языку, которые могут выступать в качестве универсальных учебных действий и обеспечивать самостоятельную работу с текстовой информацией. Особое внимание уделяется единому подходу к формированию данных стратегий при обучении предметам языкового цикла в начальной школе.

Ключевые слова: стратегии чтения, младший школьник, обучение чтению иноязычной информации.

Проблема обучения чтению не теряет своей актуальности. Согласно исследованиям в области коррекционной педагогики, 25–30% учащихся младших классов общеобразовательных школ при достаточном уровне

* Тема диссертации «Стратегии чтения на иностранном языке в начальной школе». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Н.А. Горлова.

интеллектуального и сенсорного развития имеют нарушения чтения [7].

Сегодня **проблема обучения чтению** не рассматривается в рамках одного предмета или какого-либо языка – родного или иностранного, а **носит надпредметный или метапредметный характер**. В концепции универсальных учебных действий [1] авторы указывают на необходимость формирования познавательных универсальных действий, в числе которых отмечены действия по поиску и выделению необходимой информации при чтении; действия смыслового чтения, связанные с осознанием цели чтения, с выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи, с определением основной и второстепенной информации, с формулированием проблемы и главной идеи текста. На этой основе чтение рассматривается как «универсальный способ развития познавательных и речевых способностей ребёнка» [2, с. 4].

В Государственных образовательных стандартах начальной школы учебные предметы «Русский язык» и «Иностранный язык» включены в образовательную область «Филология», что требует выработки единого подхода к обучению младших школьников чтению, учитывающего специфику психофизиологического развития учащегося и обеспечивающего развитие его личности.

В связи с введением предмета «Иностранный язык» в базисный учебный план начальной школы возрос интерес к проблеме обучения чтению на уроках иностранного языка. З.Н. Никитенко отмечает, что «при переходе в среднюю школу у учащихся недостаточно сформированы технические навыки чтения и письма, они не умеют извлекать смысл из прочитанного на иностранном языке». Это, по её мнению, является причиной хронической неуспешности и эмоционального нездоровья школьников [5, с. 2].

Особенность современного младшего школьника, а именно возросшая потребность в восприятии информации, диктует пересмотр традиционной методики обучения чтению на иностранном языке, нацеленной на овладение различными вида-

ми чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее). С одной стороны, очевиден повышенный «информационный голод» ученика, с другой стороны, его окружает обилие легкодоступной и понятной информации (Интернет, телевидение, компьютерные игры), и, как следствие, происходит отказ от чтения книг и развитие «экранной зависимости» [9, с. 14].

Задача учителя иностранного языка состоит в том, чтобы научить младшего школьника свободно ориентироваться в текстовой информации, самостоятельно ставить цель чтения, выбирать пути её достижения, перерабатывать текст в лично значимые смыслы, так как современные дети уже с рождения обладают смысловой сферой личности [3].

Опираясь на личностно-деятельностный подход, можно утверждать, что чтение должно стать для младшего школьника деятельностью, наполненной лично значимым смыслом, – другими словами, самостоятельно спланированной и организованной работой с текстом в целях удовлетворения личностной информационной потребности. Для этого младших школьников необходимо обучать универсальным способам действий с текстовой информацией, которые будут способствовать формированию личностных стратегий чтения.

Под стратегиями в психологии понимают умственные планы действий, служащие достижению цели. Стратегии учащегося на уроке иностранного языка – это стратегические способы действий, которые учащийся применяет для освоения и использования иностранного языка.

Поскольку цель чтения – понимание как положительный результат осмысления, а «понимание текста может быть охарактеризовано как функция, представляющая собой отношение чтеца к тексту» [4, с. 91], то в процессе чтения ребенок постоянно занят выстраиванием отношений между информацией, заключённой в тексте, и своими, уже существующими знаниями о мире. У опытного читателя при чтении несложных текстов это выстраивание отноше-

ний проходит без проблем, так как понимание происходит почти автоматически. При восприятии более сложных текстов читающий должен применить контекстсензитивные стратегии чтения (kontextsensitiv Lesestrategien) [10]. Это те стратегии, при помощи которых ребёнок учится сам раскрывать, анализировать, интерпретировать и комментировать содержание текста. Схожую мысль можно найти у З.И. Клычниковой: «В "простом" тексте это (т.е. понимание. – С.Б.) мгновенный процесс, в "сложном" – замена непосредственного понимания дискурсивным» [4, с. 95].

В методике обучения иностранным языкам принята следующая классификация учебно-познавательных стратегий [8]:

1) когнитивные (размышления о процессе обучения, самоподготовка к обучению, контроль результатов);

2) метакогнитивные (взаимодействие с изучаемым материалом, манипулирование им, использование специальных техник, приёмов для обучения);

3) социоаффективные (взаимодействие с другими обучаемыми, аффективная вовлечённость в процесс обучения);

4) компенсаторные (преодоление недостатка знания и речевых умений).

Формирование когнитивных стратегий поможет учащимся преодолеть трудности, связанные с организацией чтения как деятельности; метакогнитивные стратегии обеспечивают процессуальную сторону чтения; социоаффективные стратегии направлены на взаимодействие субъектов обучения и опираются на эмоционально-мотивационную сферу личности.

Работу над текстом необходимо организовывать в группах, для того чтобы учащиеся обсуждали план действий, проговаривали их, совместно и вслух анализировали и интерпретировали текст. Это и будет являться «дискурсивным пониманием». В дальнейшем эту работу можно осуществлять и в парах, и самостоятельно, когда схема работы с текстом будет в достаточной мере усвоена.

Без компенсаторных стратегий

овладение иностранным языком и, в частности, чтением на нём невозможно себе представить. Привлечение смысловой догадки, игнорирование незнакомых слов и грамматических конструкций – это те умения, зафиксированные в Программе по немецкому языку, которыми должны овладеть учащиеся в начальной школе [6].

Под стратегиями чтения следует понимать комплекс умственных действий, в котором можно чётко выделить три компонента:

- постановка цели чтения;
- составление плана действий для достижения этой цели;
- конкретное и поэтапное выполнение плана.

На уроках иностранного языка в начальной школе необходимо обучать детей следующим стратегиям чтения:

1) установить цель чтения и определить его способ;

2) составить план действий и сформулировать ожидания в отношении содержания текста;

3) выполнить запланированные действия и использовать техники визуализации;

4) использовать стратегии декодирования;

5) выстроить предположения о дальнейшем ходе событий;

6) составить «протокол» текста, его семантическую схему;

7) составить вопросы к тексту.

Таким образом, при обучении младших школьников иностранному языку необходимо опираться на личностно-деятельностный подход – обучать деятельности чтения для удовлетворения личностных читательских потребностей, формировать стратегии чтения, позволяющие самостоятельно работать с текстовой информацией и достигать понимания смысла читаемого. Это позволит сформировать у младших школьников текстовую компетенцию и информационную грамотность.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : От действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. – М., 2008.
2. Горецкий, В.Г. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе : метод. пос. / В.Г. Горецкий, Л.И. Тикунова. – М., 2001.

3. Горлова, Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков : Теоретические основы / Н.А. Горлова. – М. : МГПУ, 2010.

4. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973.

5. Никитенко, З.Н. Формирование универсальных учебных действий – приоритет начального иноязычного образования / З.И. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6.

6. Примерные программы по учебным предметам : Начальная школа ; в 2 ч. ; ч. 2. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).

7. Русецкая, М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. / М.Н. Русецкая. – М., 2009.

8. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пос. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Иностр. яз.» / А.В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005.

9. Фельдштейн Д.И. «Наша новая школа» должна наполняться конкретным содержанием / Д.И. Фельдштейн // Профессиональное образование : Столица. – 2010. – № 6.

10. Haß, F. Fachdidaktik Englisch : Tradition-Innovation-Praxis / F. Haß. – Auflage, Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2006.

Воспитательные возможности уроков хореографии в школе*

Ю.М. Симаева

Автор поднимает вопросы воспитания нравственности у подрастающего поколения путём приобщения к искусству, в том числе танцевальному. Уроки танца предоставляют специфические возможности приобретения знаний, расширяющих рамки традиционных предметов, таких как история, литература, география и др. Воспитательная функция хореографии эффективна потому, что она наиболее проникновенно воздействует на эмоции и чувства человека.

Ключевые слова: культура, уроки танца, воспитательная функция хореографии.

Тенденции развития отечественной системы образования, задачи в области духовно-нравственного воспитания, обозначенные в Национальном проекте «Образование» и в Национальной образовательной стратегии – инициативе «Наша новая школа», связаны с повышением роли социокультурной деятельности человека, осознанием многообразия и равнозначности этнических, национальных, конфессиональных культур в едином поликультурном пространстве России, понимании роли искусства как одного из универсальных средств воспитания, представляющих целостную картину мира в единстве мысли и чувства, в системе эмоциональных образов. В процессе исторического развития искусство выступает и как хранитель нравственного опыта человечества.

Современная школа должна создать такие условия обучения и воспитания каждого ребёнка, при которых исчезла бы самая возможность диспропорции между интеллектуально-теоретическим, художественно-эстетическим, нравственным, физи-

Светлана Владимировна Борисова – учитель немецкого языка ГОУ «СОШ № 2012», г. Москва.

* Тема диссертации «Педагогическое обеспечение преподавания хореографии в учебных заведениях России (60-е годы XIX века–1918 год)». Научный руководитель – доктор пед. наук И.З. Сквородкина.

ческим и эмоциональным развитием личности. Однако, как замечают специалисты, в настоящее время на образовательные области «Искусство» и «Физическая культура» в учебном плане начальной школы отводится в среднем 16,5% учебного времени, с 5-го по 9-й классы – 13,1%, в старших классах искусство вообще исключено из плана, а на физическое развитие отведено всего 5,5% учебного времени. А ведь именно эти предметы непосредственно направлены на физическое, эмоционально-нравственное, художественно-эстетическое развитие ребёнка.

Ненормальность такого положения дел осознаётся не только педагогами-практиками и родителями, обеспокоенными односторонностью развития детей, но и руководителями образования разных уровней. В «Концепции содержания образовательной области "Искусство" в 12-летней школе», утверждённой Министерством образования РФ в 2000 г., говорится об уникальности и значимости предметов, входящих в образовательную область «Искусство», об их влиянии на развитие эмоционально-нравственной и сенсорной культуры личности, о том, что именно эти предметы развивают воображение и творческие способности учащихся [1, с. 14].

Традиционно в образовательную область «Искусство» входят музыка и изобразительное искусство, в последнее время к ним добавилась мировая художественная культура, но совершенно необоснованно забыт такой популярный и распространённый вид искусства, как хореография. Танцу в школах обучают крайне редко, в основном ограничиваясь введением уроков ритмики в начальных классах, а с 5-го по 8-й класс это делают в лучшем случае факультативно. Да и в педагогической литературе не так много работ, посвящённых проблемам рассмотрения возможностей хореографии как предмета образовательной области «Искусство» в учебном плане общеобразовательной школы, во внеурочной деятельности, влияния хореографии на развитие личности школьников. Между тем воспитательные возможности танцевального искусства явно недо-

оценены. По свидетельству исследователей, уроки хореографии развивают у школьников эмоциональную активность, творческие способности, углублённое овладение знаниями, умениями и навыками (Н.Г. Смирнова, Н.И. Бочкарёва, Е.Н. Фокина и др.).

Воспитательная функция хореографии эффективна потому, что она наиболее проникновенно воздействует на эмоции и чувства человека. Возрождение духовности, нравственности у подрастающего поколения – первостепенная задача сегодняшнего дня. Приобщение школьников к различным видам танцевального творчества через пластическое многообразие, интерпретацию различных источников ритма, эталонов эстетической выразительности танца способствуют заполнению духовного вакуума, формированию нравственных чувств. Основным же критерием эффективности воспитания является степень соответствия сформированных свойств и качеств личности требованиям жизни [2, с. 6].

Важное место в содержании педагогического процесса всегда занимала и продолжает занимать культура. Это очень широкое понятие: в него включается и культура духовных потребностей, и ориентация на социально значимые духовные ценности, освоение основных представлений и понятий теории морали, права, искусства. Приобщение к искусству в общеобразовательных школах (гимназиях, лицеях) направлено на реализацию общественных, а также лично значимых интересов индивидуума. Общественные цели определяются тем, что в каждом разумно организованном человеческом сообществе создаются условия для гармоничного развития всех его членов, которые способствуют своими действиями общему социальному прогрессу. Одновременно с этим одной из главных задач является обеспечение художественного образования, способствующего раскрытию творческого потенциала конкретной личности. На уроках хореографии, ритмики дети приучаются к сотворчеству, у них развивается художественное воображение, ассоциативная память, они

приобщаются к богатству танцевального и музыкального народного наследия.

Обучение основам художественного творчества, по мнению специалистов, включает в себя **три цели** (Н.Г. Смирнова, Н.И. Бочкарёва и др.):

1. Овладение основами искусствоведческих знаний, знаний из области конкретных видов искусств. Достижению этой цели способствуют те виды искусства, которые имеют в организме и сознании человека прямые пути восприятия: мозг, глаз, ухо, тактильность (танец, пантомима, художественная гимнастика, ритмика и т.д.). В этом ряду находятся словесность, изобразительное искусство, танец, музыка.

2. Общая подготовка учащихся к практической художественно-творческой деятельности. Она связана с овладением умениями рисования, художественного чтения, эстетического движения, пения. Эти умения открывают путь к содержательным размышлениям об искусстве, к познанию его эстетической сущности.

3. Приобщение учащихся к индивидуальной художественной деятельности, позволяющей самостоятельно лично окрашенно постигать искусство, приобретать способность не только вбирать в себя его лучшие образцы, но и отвергать неприемлемое. Основной задачей образования становится реализация в ученике его сущностных сил. При этом в ходе дидактически обоснованного процесса художественного образования проявляются прежде всего такие черты личности, которые наилучшим образом развиваются в ходе приобщения к искусству. К ним относят, в частности, образное мышление, представляющее совокупность переживаний, суждений, вкусов, взглядов, идеалов, благодаря которым человек фиксирует особое знание об окружающем мире, получая возможность выразить своё отношение к нему [2, с. 8–9].

Каждый жанр хореографического искусства предоставляет свои возможности познания окружающего мира, человека и человеческих взаимоотношений. Ещё в самые древние времена танец был одним

из первых языков, которым люди могли выразить различные чувства. Танец приносил радость как исполнителю, так и зрителю, раскрывая их духовные силы, воспитывая художественный вкус и любовь к прекрасному [1, с. 6–9].

На Руси зарождение танцев и музыки относится к глубокой древности. Так, серебряные фигурки, изображающие пляшущих людей и найденные в одном из кладов на Киевщине, относят к VI в. н.э. В искусстве славян неразрывно сочетались музыка, слово и танец. Об этом свидетельствуют такие выражения, как «играть песню», «водить песню». Связь танца и песни придавала русской народной пляске особую содержательность. Древнейшими народными плясками на Руси были пляски-игры, изображающие трудовые процессы. Песни и танцы отражали условия труда и быта людей, их мироощущение, традиции и обычаи. Музыка, слово и танец были синкретичны, т.е. не расчленились на самостоятельные и независимые виды, а существовали одновременно и вместе [1].

Одним из основных жанров русского народного танца является хоровод, родившийся из языческих обрядов поклонения богу солнца Яриле. Утратив со временем своё обрядовое значение, хоровод становится русским бытовым танцем, в котором существуют определённые отношения между участниками, подчинённые выработанному веками ритуалу. В каждой области он имеет свои особенности. В хороводе проявляется чувство единения, дружбы, товарищества. Его исполнителей объединяет не только общее движение и положение, когда все держатся за руки, но и песня. Хоровод всегда имел большое значение в повседневной жизни простого народа. В нём парни приглядывали себе невест, стараясь по манере поведения в танце определить черты характера девушки, её достоинства, и сами старались понравиться своей манерой и осанкой. Ходить в хороводе девушка должна была «как стопочка» подтянутая, «как пава» плыть, подпрыгивание считалось неприличным, и зрители зорко следили за скромностью и строгостью поведения девушек:

«глаза опусти до полу – держи себя скромно» или «когда поёшь, рот широко не открывай – стыдно» [3].

Под пение танцующих в хороводе разыгрывались целые сценки. В них изображали животных и птиц, разных людей. Так, например, в танцевальной игре «Зайнышка» солист вертелся, подпрыгивал, стремился вырваться из круга. В хороводе «Воробушек» солист должен был точно передать походку боярина, нищего, скупого и т.д. [1].

Хороводы делятся на орнаментальные и игровые. Орнаментальные хороводы, отличающиеся сложными рисунками и перестроениями, тренировали внимание, умение ориентироваться в пространстве. «Заводилы» хороводов были известны во всех окрестных селениях и пользовались большим уважением. Игровые хороводы имеют более простой рисунок, но зато требуют от исполнителей артистической одарённости, выразительности движений. Часто в хороводах «проигрывались» трудовые процессы, давался эталон взаимоотношений мужчины и женщины.

Условно лексикой движений, предоставив исполнителям широчайший простор для фантазии и индивидуального мастерства, хоровод дал начало русской пляске.

Пляски-игры, отображающие трудовые процессы, воспитывают детей и выступают важным средством их социализации. В качестве примера можно привести пляску-игру «А мы просо сеяли, сеяли», где исполнители, разделившись на две группы, ведут друг с другом вокально-танцевальный диалог. Такой же характер носят «Ленок» и «Яр хмель». Для учащихся эти пляски могут быть интересны с точки зрения истории и как пример народной хореографии, доступный и интересный для изучения в детском коллективе.

Русские народные пляски были массовыми и сольными. Массовые пляски – это прежде всего упоминавшиеся выше игры и хороводы, а позднее – кадрили и их разновидности: «шестёра», «восьмёра», «четвёрка» и др. В русской сольной пляске соревнуются два парня или танцуют девушка и парень в парном

поединке. В таком виде пляски от танцующих требовалось выразительное исполнение – высокое техническое мастерство и актёрское дарование. Человек выражал в танце свои представления о красоте, танцуя не только для зрителя, но для себя – в этом основное воспитательное значение русского народного танца. Пляска состоит из ряда отдельных движений – элементов, которые отличаются характерной манерой исполнения, имеют национальный колорит и отражают отдельные черты характера человека. Каждая пляска, исходя из местных особенностей, имела свой стиль, свою манеру исполнения, свою тематику и своеобразную лексику, но была при этом зеркалом души русского человека. В пляске отражалось его мужество, молодечество и лихость, удаль и широта, задушевность, задор и веселье.

Разновидность пляски – перепляс, как правило, исполнялся мужчинами и отличался высокой сложностью движений. Виртуозность исполнения создавала образ, помогала передать характер исполнителя, демонстрировала его удалость, ловкость и силу. Соревнуясь в пляске, мужчины старались показать все свои достоинства, своё превосходство над соперником. Неподготовленный человек не мог принять участия в переплясе – он требовал знания правил исполнения многих колен (сложных движений), тренировки выносливости и богатой фантазии.

Парные пляски исполняли парень и девушка или молодые супруги. Это как бы сердечный разговор, диалог двух влюблённых. В русских народных песнях исполнителей парной пляски сравнивают с голубем и голубкой, утушкой и селезнем. Главное условие для всех парных плясок – средствами танца показать зрителю чистоту отношений, целомудрие и взаимную любовь. По ходу пляски парень и девушка раскрывают друг перед другом разнообразные грани своих чувств – застенчивость, ласку, гордость, уважение друг к другу. Однако, несмотря на взаимное выражение симпатии и даже близкие отношения (если плясали молодые супруги), парень в традиционной пар-

ной пляске никогда не обнимал девушку и даже не брал её за руки, а девушка не клала свои руки на плечи парня. Такая пляска воспитывала бережное отношение мужчины к женщине, прививала общепринятые правила поведения.

Импровизационно-изобразительная пляска обычно исполнялась девушкой или женщиной и требовала богатой творческой фантазии, артистизма, тонкого художественного вкуса. Обычно сольная пляска выражала ощущения, переживания, навеянные песней. В пляске-импровизации женщина рассказывала о самом сокровенном, передавая движением то, чего не могла сказать словами. Мужчины в сельных плясках демонстрировали технику и виртуозность, олицетворяющие силу и отвагу.

Народное танцевальное искусство отражало идеальный образ человека, и было бы непростительным легкомыслием игнорировать этот исторически сложившийся идеал, не использовать его в процессе воспитания детей и подростков. Народное творчество – не собрание нравоучений. Его воспитательное значение предельно ясно: народ в танце как бы пояснял, каким он хочет видеть человека, какие черты считает достойными подражания. Этому и нужно учить школьников с младших классов.

Литература

1. Барышникова, Т. Азбука хореографии / Т. Барышникова. – Москва : Рольф, 1999.
2. Смирнова, Н.Г. Уроки хореографии в образовательных учреждениях : учебно-метод. пос. / Н.Г. Смирнова, Н.И. Бочкарева ; Кемеров. обл. ин-т усовершенствования учителей. – Кемерово, 1996.
3. Фокина, Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности : дисс. ... канд. пед. наук / Е.Н. Фокина. – Тюмень, 2002.

Юлия Михайловна Симаева – аспирант Института теории и истории педагогики Российской академии образования, г. Москва.

Блиц-игры, или Как сделать учебный процесс интересным*

Е.В. Евплова

В статье представлены различные варианты блиц-игр, которые можно проводить для введения в тему урока, закрепления, повторения и проверки изученного материала, а также для активизации познавательного интереса обучающихся.

Ключевые слова: блиц-игра, учебный процесс, младшие школьники, введение в тему занятия, закрепление знаний, повторение изученного материала, проверка знаний.

Голова ученика – не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь.

Плутарх

Как привить учащимся интерес к обучению? Как активизировать их познавательную деятельность? Как сделать учебный процесс наиболее результативным? Наверняка подобные вопросы встают перед каждым практикующим педагогом. Иными словами, педагог всегда озабочен тем, как сделать учебный процесс не только познавательным, но и интересным.

В этом случае на помощь могут прийти нетрадиционные методы обучения: ролевые и деловые игры, дебаты, «круглые столы», «мозговые штурмы» и др. Однако применение таких методов требует больших временных затрат как во время подготовки к занятию, так и на нём самом. Для эффективного разрешения этой проблемы предлагаем проводить блиц-игры (от нем. blitz – «молния») – кратковременные игровые взаимодействия в процессе обучения, направленные на проверку или закрепление знаний. И хотя в педагогике данный термин, к сожалению, не является распространённым и общепринятым, однако блиц-игры активно применяют многие педагоги.

* Тема диссертации «Формирование личностной конкурентоспособности будущего педагога профессионального обучения». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.Ф. Аменд.

Наряду с деловыми и ролевыми играми блиц-игры способствуют развитию коммуникабельности, целеустремлённости, познавательной и интеллектуальной активности учащихся и т.д. Достоинство блиц-игр состоит ещё и в том, что их одинаково результативно можно использовать как в начальной и основной школе, так и в процессе профессионального образования, причём на разных этапах занятия: в его начале, в ходе изложения нового материала, при закреплении и проверке знаний.

Приведём конкретные примеры.

Блиц-игры для введения в тему занятия

1. «Собери тему».

Учащимся выдаются небольшие листки бумаги, на каждом из которых изображена какая-либо буква. Расположив листки в определённом порядке, учащиеся узнают тему занятия. Если у игроков возникают трудности, педагог может дать подсказку, например: первое слово – 9 букв, второе – предлог, третье – 7 букв, четвертое – 8 букв.

2. «Филворд» («Венгерский кроссворд»).

Учащимся выдаются карточки с филвордом, в котором зашифрована тема занятия.

3. «Ребус».

Учащимся демонстрируется ребус, в котором зашифровано ключевое слово занятия. Однако педагог должен иметь в виду, что, прежде чем приступить к работе с ребусами, необходимо объяснить ученикам правила их разгадывания.

Вышеописанные блиц-игры активизируют мыслительную деятельность, развивают внимание, логическое мышление, сообразительность, смекалку учеников.

Блиц-игры, проводимые для закрепления, повторения или проверки изученного материала

1. «Крестики-нолики» [3].

Для проведения этой блиц-игры понадобится игровое поле, расчерченное на 9 квадратов, в каждом из которых написан номер задания.

Учащиеся делятся на команды «Крестики» и «Нолики», после

чего им объясняют правила игры: для победы участникам необходимо поставить подряд три «крестика» или «нолика» по горизонтали, вертикали или диагонали, но для того, чтобы поставить знак в выбранный квадрат, следует ответить на содержащийся в нём вопрос. Если команда ответила правильно, то педагог в соответствующем квадрате ставит знак команды, в противном случае вопрос «сгорает».

2. Аналогично проводится «Морской бой» [2].

Каждая команда чертит на бумаге квадратное поле определённого размера и оформляет его по типу шахматной доски: по вертикали – цифры, по горизонтали – буквы. Педагог расставляет «корабли», например: 1-палубных – 3, 2-палубных – 2, 3-палубных – 1. Команды по очереди «стреляют», называя клетки по цифре и букве, и, в случае попадания в цель, получают вопрос, на который необходимо правильно ответить, чтобы «ранить» или «убить» судно. Вопрос, на который команда не смогла ответить, переходит команде соперников. Выигрывает та команда, которая «подбила» больше кораблей и правильно ответила на большее количество вопросов.

Эти блиц-игры превращают проверку знаний из обычного написания контрольной работы или опроса в увлекательную игру, соревновательный характер которой пробуждает личную заинтересованность и активизирует деятельность обучающихся.

3. «Кто больше знает?».

Учащиеся разделяются на две и более групп, после чего участники каждой из них по очереди называют какой-либо факт (правила, термины, определения) изученной темы. Выигрывает та группа, которая вспомнит и назовёт наибольшее количество изученных фактов (информации).

Данная игра позволяет обобщить и систематизировать знания по определённой теме.

4. «Аукцион» [1].

Эту блиц-игру можно использовать при повторении одной темы, но лучше, если повторяется несколько тем. Перед началом блица участники должны ознакомиться с правилами его проведения:

1) право на ответ может купить любой из участников, заплатив сум-
му фишек в ходе открытых торгов;

2) стартовая цена каждого лота (право на ответ) равна 100 фишкам, торговый шаг – 50 фишек (количе-
ство фишек может варьироваться);

3) участник, называя цену, должен поднять и показать ведущему аукци-
она свой номер;

4) за правильный ответ на вопрос, который был приобретён, участник получает вознаграждение – 1000 фи-
шек;

5) участник, неправильно ответив-
ший на вопрос, платит штраф – 50
фишек, а лот снимается с торгов;

6) победитель определяется по ко-
личеству оставшихся на руках после
аукциона фишек.

Игра позволяет не только закреп-
ить знания, но и стимулирует позна-
вательную деятельность, активизи-
рует интерес к предмету.

5. «Стикеры».

Педагог приклеивает стикер одно-
му из учащихся, вышедшему к доске,
таким образом, чтобы тот не видел,
что написано на стикере. Остальные
видят надпись и по очереди характе-
ризуют соответствующее понятие
(термин), а игрок, стоящий у доски,
пытается догадаться, о чём идёт речь.
После того как понятие разгадано,
главный игрок обобщает всё сказан-
ное и старается дать точное определе-
ние.

Таким образом учащиеся повторя-
ют и закрепляют изученные понятия
по теме, разделу или всей дисципли-
не, а также совершенствуют умение
характеризовать понятия, выделять
существенные признаки явления
(предмета) и т.д.

6. «Глухой телефон».

Учащиеся по цепочке передают на
ухо друг другу понятие (термин) или
его определение. Например, первый
участник получает от педагога какое-
либо понятие и передаёт его опреде-
ление второму участнику, который
в свою очередь передаёт третьему
участнику игры понятие, соответ-
ствующее, на его взгляд, данному
определению, и т.д.

7. «Вставьте слово».

Участникам игры выдаются кар-
точки с текстом, в которые необ-

ходимо вставить пропущенные клю-
чевые слова или словосочетания.

8. «Презентация».

Педагог сообщает одному из уча-
щихся какое-либо из изученных по-
нятий, а тот пытается объяснить
остальным данное понятие, исполь-
зуя только жесты и мимику. После
того как понятие отгадано, учащиеся
дают его точное определение.

9. «Вопросы и ответы».

Учащиеся делятся на две и более
команд, после чего каждая из них
задаёт по одному вопросу противни-
кам. Выигрывает та команда, кото-
рая смогла верно ответить на наи-
большее количество вопросов.

10. «Шифровка».

Учащимся выдаются карточки, на
которых представлены вопросы по
изученной теме. После каждого во-
проса указано, какую букву из ответа
необходимо извлечь. Таким образом
учащиеся определяют зашифрован-
ный педагогом пароль (слово или сло-
восочетание).

11. «Хорошо и плохо».

Учащимся предлагается какое-ли-
бо спорное суждение, после чего они
по очереди называют положительную
и отрицательную сторону данного
объекта, явления, события. Напри-
мер, первый участник говорит: «Это
хорошо, так как...», второй: «Это пло-
хо, так как...» и т.д.

Эта игра даёт возможность посмот-
реть на проблему с различных точек
зрения, оценить положительные и
отрицательные стороны объекта, яв-
ления, события.

12. «Да или нет».

Учащимся предлагается какие-ли-
бо суждения, ответить на которые
можно только «да», если суждение
верное, или «нет», если оно непра-
вильное.

13. «Термины и буквы».

Учащимся необходимо записать
наибольшее количество понятий по
изученной теме, разделу, дисципли-
не, начинающихся с определённой
буквы.

14. «Цепочка слов».

Участники игры должны объеди-
нить общим термином перечисля-
емые педагогом слова.

15. «Шаги к успеху».

Учащиеся разделяются на две и

более команд, которые по очереди бросают игральные кубики с цифрами, после чего им задаётся вопрос. В случае верного ответа команда передвигается по игровому полю на выпавшее количество шагов.

16. «Разгадывание кроссворда» [1].

Для повторения и проверки знаний кроссворд – одна из самых удобных игровых форм. Его можно использовать на разных этапах учебного занятия. Например, с него можно начать, чтобы логично перейти к новому материалу. Кроссворды можно также использовать как средство для закрепления нового материала, как домашнее задание или для повторения.

Приведём самые распространённые виды кроссвордов:

1) «Лабиринт» – последняя буква слова является первой буквой следующего за ним слова;

2) «Лесенка» – слова здесь либо начинаются с одной буквы, либо заканчиваются одинаково;

3) «Пирамида» – количество букв в словах уменьшается/увеличивается в каждом ряду;

4) «Спрятанное название» – все слова расположены по горизонтали; отгадав их, можно определить ключевое слово, «спрятанное» по вертикали.

В заключение отметим, что перечисленные примеры – это всего лишь часть блиц-игр. Их количество зависит от фантазии педагога, который должен стать для своих учеников источником света в стране знаний.

Литература

1. Игровые виды и формы проверки знаний учащихся : Их характеристика [Электронный ресурс]. – http://www.iro.yar.ru/resource/distant/music/sekret/tihova/tih_gl2.html
2. Урок-игра «Морской бой» [Электронный ресурс] <http://pedsovet.su/load/16-1-0-7193>
3. Экономическая игра «Крестики-нолики» [Электронный ресурс]. – <http://basic.economics.ru/igroteka/index.php?id=24>

Екатерина Викторовна Евлова – аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Организация зарядки в младших группах детского сада с привлечением старших дошкольников*

И.В. Стародубцева

В статье поднимается проблема поиска средств и методов актуализации развивающего потенциала утренней зарядки в детском саду; обобщается опыт проведения зарядки у младших детей с участием старших дошкольников; рассматриваются результаты влияния экспериментальной работы на личность ребёнка. Приводятся конкретные примеры раздаточного материала для старших дошкольников, содержащего описание общеразвивающих упражнений.

Ключевые слова: утренняя зарядка, дошкольники, физическое воспитание, развитие личности, комплексы общеразвивающих упражнений.

Утренняя зарядка является неотъемлемой частью физкультурно-оздоровительной работы в детском саду, а её основная задача состоит в том, чтобы привести ребёнка в бодрое состояние, активизировать работу физиологических систем организма и содействовать тем самым увеличению работоспособности дошкольника.

Однако исследования последних лет свидетельствуют о том, что грамотно организованная деятельность в процессе утренней зарядки может стать мощным фактором стимулирования не только физиологических, но и психосоциальных функций ребёнка [4].

Необходимость реализации такого подхода актуализируется современной образовательной парадигмой, основанной на идее личностно ориентированного образования, в соответствии с которой целевые установки физического воспитания смещаются с акцентов на овладение конкретными двигательными умениями в сторону развития личности ребёнка, рас-

* Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Е.А. Короткова.

крытия её физического, интеллектуального, нравственного потенциала [1–3].

Традиционные подходы к физическому воспитанию, ориентированные на преимущественное стимулирование телесно-двигательных качеств, не обеспечивают должного развития личности ребёнка и нуждаются в пересмотре. С целью поиска наиболее эффективных средств и методов актуализации развивающего потенциала утренней зарядки нами была разработана система мероприятий, направленных на привлечение детей старшего дошкольного возраста к проведению зарядки у малышей.

Мы предположили, что возможность исполнять функцию педагога, т.е. научить младших детей тому, что уже знают и умеют старшие дошкольники, активизирует их двигательную и познавательную деятельность, будет способствовать развитию интел-

лектуальной, эмоциональной, мотивационной, психомоторной, волевой сфер личности.


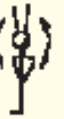





Организация работы на базе детского сада № 2 г. Тюмени (заведующая С.А. Соляникова, инструктор физкультуры Я.В. Петунина, воспитатели Л.В. Иванькина, Н.О. Дьякова) состояла из нескольких взаимосвязанных этапов.

Первый этап – подготовка раздаточного материала для старших детей с комплексом общеразвивающих упражнений (ОРУ) для утренней зарядки. Карточки, содержащие описание физических упражнений и их схематическое изображение, предназначены для работы дома и значительно облегчают процесс разучивания комплекса, позволяя вовлечь в эту работу членов семьи ребёнка. Пример оформления карточек представлен в табл. 1 и 2.

Пилотажные исследования свидетельствовали, что комплексы упраж-







Таблица 1

Комплекс ОРУ «Котик» для детей 3–4 лет

| | | |
|--|--|---|
| Утром котик просыпается, На зарядку собирается. | И.П.: стоя, руки на поясе. Перекаты с пятки на носок (5–6 раз) |  |
| Поднимает вверх лапки, | И.П.: стоя, руки на поясе; 1 – руки вверх; 2 – И.П. (5 раз) |  |
| Выпускает цап-царапки, | И.П.: стоя, руки вперёд. Сжимание и разжимание пальцев рук (6–8 раз) |  |
| Вправо-влево наклоняется, | И.П.: стоя, руки на поясе. Наклоны вправо-влево (5 раз) |  |
| Приседает-поднимается, | И.П.: стоя, руки на поясе. Приседания (5 раз) |  |
| На носочках прыгает, | И.П.: стоя, руки на поясе. Прыжки вверх (5 раз) |  |
| А потом мурлыкает. | И.П.: стоя, руки на поясе; 1 – вдох; 2 – на выдохе сказать «Мур-р-р» (3 раза) |  |

Примечание: И.П. – исходное положение.

Комплекс ОРУ «Солнышко» для детей 3–4 лет

| | | |
|--|--|--|
| Утром солнышко вставало, На зарядку приглашало: | И.П.: стоя, руки на пояс. Поочерёдные наклоны головы к правому (левому) плечу (5–6 раз) |  |
| «Потянитесь, детки, выше. | И.П.: основная стойка; 1 – руки вверх, потянуться. 2 – И.П. (5 раз) |  |
| Наклонитесь, детки, ниже. | И.П.: стоя ноги врозь, руки на пояс; 1 – наклон вперёд; 2 – И.П. (5 раз) |  |
| Разомните свои ножки, | И.П.: стоя, руки на пояс; 1 – присесть, руки вперёд; 2 – И.П. (5 раз). |  |
| Поскачите по дорожке. | И.П.: стоя, руки на пояс. Прыжки вверх, ноги поочерёдно врозь- вместе (5 раз). |  |
| Глубоко вдыхайте, Новый день встречайте!» | И.П.: основная стойка; 1 – руки в стороны – вдох; 2 – И.П. – выдох (3–4 раза) |  |

нений, составленные в стихах, вызывают больший интерес у детей младшего возраста и легче воспроизводятся старшими дошкольниками.

Второй этап – подготовка детей-инструкторов – предполагает

- заблаговременное назначение детей (3–4 человека), ответственных за проведение очередного комплекса зарядки;

- предварительное разучивание комплекса упражнений с детьми-инструкторами;

- разъяснительную работу с родителями дошкольников, получивших карточки с комплексом утренней зарядки для домашнего разучивания;

- контроль процесса разучивания упражнений детьми-инструкторами;

- мотивирование детей, исполняющих роль инструктора, и их родителей на необходимость ответственного отношения к поручению.

Третий этап – проведение зарядки в младших группах детского сада.

В день проведения зарядки старшего ребёнка-инструктора пред-

ставляют детям младшего дошкольного возраста и сообщают, что сегодня он будет заниматься вместе с ними и помогать педагогу.

Ребёнок-инструктор совместно с малышами участвует в построении, выполняет разновидности ходьбы и бега, обеспечивая правильный показ двигательных действий, а затем самостоятельно проводит запланированный комплекс общеразвивающих упражнений. По окончании зарядки с ребёнком-инструктором прощаются и благодарят за помощь, приглашая приходить ещё.

Четвёртый этап – подведение итогов работы – предусматривает краткую оценку деятельности ребёнка-инструктора и совместное обсуждение того, как прошла зарядка, педагогом по физическому воспитанию, групповым воспитателем, сверстниками и родителями дошкольника.

Анализ результатов внедрения позволяет выделить несколько ключевых аспектов, свидетельствующих об эффективности проводимой рабо-

ты как для младших, так и для старших дошкольников. В частности, было отмечено, что присутствие детей старшего возраста на занятиях у малышей оказывает существенное влияние на проявление внимания младшими дошкольниками. Дети с большим интересом подражают действиям ребёнка-инструктора и значительно реже отвлекаются, что способствует повышению результативности их двигательной деятельности. Кроме того, у многих детей произошли изменения в мотивационно-потребностной сфере, появилось желание заниматься, чтобы в будущем стать таким же инструктором.

У детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в проведении зарядки, в числе наиболее значимых достижений можно отметить совершенствование механизмов произвольного управления двигательными действиями.

Как показали наблюдения, в процессе проведения комплекса ОРУ ребёнок-инструктор неизбежно сталкивался с тем, что его темп выполнения движений не соответствовал формирующимся возможностям малышей. Это вынуждало старшего дошкольника перестраивать собственную двигательную и речевую активность, содействовало осознанию своих движений.

Освоение новой роли «инструктора», позволяя удовлетворять возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность в сотрудничестве и уважении, стало немаловажным вкладом в развитие личности детей, содействовало формированию у них самосознания и самооценки, появлению социальных эмоций и мотивов, обогащению сферы общения с родными и сверстниками. Вместе с тем систематическая педагогическая работа, направленная на организацию зарядки в младших группах детского сада с привлечением старших дошкольников, способствовала повышению интереса и приобретению опыта физкультурно-оздоровительной деятельности, являющегося необходимым компонентом формирования соответствующего вида компетенции.

В заключение необходимо отметить, что в процессе проведения опытно-экспериментальной работы в детском саду нам не удалось избежать некоторых трудностей как объективного, так и субъективного характера. В частности, в каждой возрастной группе существует свой режим дня и своё расписание занятий, затрудняющее «стыковку» дошкольников. По стечению обстоятельств в назначенное время на зарядке может не оказаться ни одного ребёнка из числа назначенных на роль инструктора, а наличие карантина в группе на долгое время становится преградой для совместных занятий старших и младших детей. Тем не менее очевидное повышение эффективности учебно-воспитательного процесса, положительные изменения личности и деятельности дошкольников свидетельствуют о целесообразности предложенного подхода, раскрывая дополнительные возможности традиционных форм физического воспитания для всестороннего развития детей.

Литература

1. Короткова, Е.А. Активизация мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения двигательным действиям / Е.А. Короткова, Н.В. Фомичева // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 8. – С. 12–14.
2. Лубышева, Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.
3. Стародубцева, И.В. Познавательные процессы : от теории к практике физического воспитания: учеб. пос. / И.В. Стародубцева, Т.П. Завьялова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2007. – 112 с.
4. Шарманова С.Б. Формирование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в процессе утренней зарядки / С.Б. Шарманова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 3. – С. 47–51.

Ирина Викторовна Стародубцева – канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

К проблеме поиска путей и способов решения задач образовательной области «Коммуникация» в ДОУ

Л.А. Гриднева

В данной статье перечислены задачи, стоящие перед образовательной областью «Коммуникация» в условиях дошкольного образовательного учреждения; указаны пути их решения в рамках Комплексной программы «Детский сад 2100»; раскрыто понятие коммуникативной компетенции дошкольного педагога и описаны этапы её формирования.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, педагог дошкольного образовательного учреждения.

В «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», введённых в действие в 2010 г., сформулирован социальный заказ дошкольным образовательным учреждениям на «решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей», на «образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения)», на «взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [11].

Очевидно, что для современного общества **проблема формирования коммуникативной компетентности** является одной из наиболее актуальных, в том числе и на ступени дошкольного образования.

Анализ задач современной педагогической деятельности свидетельствует о необходимости специальной целенаправленной подготовки субъектов образования в плане коммуникативной культуры, основой которой выступает коммуникативная компетентность.

Следует признать, что в отечественной научно-педагогической

литературе коммуникация, речевая коммуникация, коммуникативное поведение, коммуникативное обучение / образование / коммуникативная компетентность – понятия относительно новые, недостаточно устоявшиеся даже в их общесемантическом значении. Так, до настоящего времени обсуждается, в чём отличие коммуникации от общения, как назвать всю ту область знания, которая изучает явление человеческой коммуникации, и пр.

Несмотря на это, обязательное решение задач коммуникативного развития личности ребёнка в условиях дошкольного образовательного учреждения определено на государственном уровне (в тексте Федеральных государственных требований).

В соответствии с этим документом содержание образовательной области «Коммуникация» в ДОУ должно быть «направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение следующих задач:

- развитие свободного общения со взрослыми и детьми;
- развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи – диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности;
- практическое овладение воспитанниками нормами речи» [11].

Теоретическим фундаментом решения данных задач могут являться как общие исследования процесса формирования речевой культуры (Г.О. Винокур, Л.К. Граудина, Н.А. Ипполитова, З.И. Курцева, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская и др.), так и работы, посвящённые вопросам общения педагога с детьми дошкольного возраста (В.К. Котырло, Т.А. Репина и др.) и семьями воспитанников (Е.П. Арнаутова, Л.Ф. Островская, З.И. Теплова и др.), представления о закономерностях речевого развития дошкольников, выдвинутые в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Ж. Пиаже, Ф.А. Сохина, Е.А. Флериной, Д.Б. Эльконина.

В общем виде взгляды учёных на природу речевого развития можно передать в следующих положениях:

- речь ребёнка развивается в ходе восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;

- развитие речи, овладение ребёнком языком связано с различными линиями психического развития (развитие мышления, воображения, памяти, эмоций);

- ориентировка ребёнка в языковых явлениях создаёт условия для самостоятельных наблюдений за языком, для саморазвития речи, придаёт речи творческий характер.

Именно речевое развитие рассматривается сегодня и исследователями, и авторами различных комплексных программ как доминанта становления коммуникативной культуры на ступени дошкольного образования.

Задачи речевого развития в Комплексной программе «Детский сад 2100» [10] имеют свою специфику, связанную с освоением языка, его словаря, грамматического строя, произносительной стороны речи, диалогической и монологической форм речи (курс Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, Т.Р. Кисловой), развития предпосылок письменной речи (пособия О.В. Прониной). Особое внимание в Комплексной программе уделено задачам развития диалогического общения детей со взрослыми и сверстниками, которые составляют также основную часть показателей развития речи (курс риторики для старших дошкольников З.И. Курцевой, программа и пособия по чтению художественной литературы О.В. Чиндиловой, программа социально-личностного развития дошкольников М.В. Корепановой). Необходимо отметить, что в пособиях указанных авторов, в методических рекомендациях много внимания уделено игровым формам обучения общению: словесным играм, играм-драматизациям, инсценировкам, сюжетно-дидактическим и ролевым играм, играм парами, группами и т.п.

Однако, как показала практика, разработанность содержания, обеспечивающего решение задач образовательной области «Коммуника-

ция», не гарантирует достижения планируемого результата. Очевидно, что решение данных задач требует профессионально подготовленного педагога дошкольного образовательного учреждения, обладающего (среди прочих) коммуникативной компетентностью.

Представление о данной компетентности сформулировано в «Квалификационных характеристиках должностей работников образования» (2010 г.): **коммуникативная компетентность** понимается как «качество действий работника, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации» [9].

Учитывая специфику ситуации, в которой осуществляет свою деятельность педагог дошкольного образования, мы считаем, что совершенствование его коммуникативной компетентности должно происходить в условиях реализации **модели реального общения**, что требует от нас определения основных принципов построения данной модели:

- речевая направленность процесса обучения;

- ориентация не только на содержание, но и на форму высказывания;

- использование подлинно коммуникативных заданий;

- использование личностно ориентированного подхода к обучению, что включает в себя учёт потребностей педагогов, опору на их индивидуальные особенности, уточнение и возможное изменение ролей андропога и педагога ДОУ и др.

Формирование коммуникативной компетентности – поэтапный процесс, который был описан нами в ходе проведения педагогического эксперимента.

Первый этап – коммуникативно-диагностический. На данном этапе предполагается диагностика реального уровня развития необходимых умений, достижения внутренней мотивации для понимания трудностей и противоречий при реализации коммуникативных функций, планирование будущего уровня развития необходимых коммуникативных умений.

Второй этап – коммуникативно-деятельностный. Он предполагает контролируемые изменения в первую очередь коммуникативных умений педагогов, освоение данных умений в деятельности.

В науке предложено несколько классификаций коммуникативных умений педагогов. Нам близки подходы В.А. Сластёнина, базирующиеся на том, что коммуникативные умения педагога – это взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники [5].

Перцептивные умения, проявляясь уже на начальном этапе общения, сводятся к наиболее общему умению понимать других (детей, коллег, родителей). Задачи межличностной коммуникации, с которыми постоянно сталкиваются педагоги ДОУ, объясняют наш интерес в первую очередь к **совокупности перцептивных умений**, представленной как взаимосвязанный ряд:

- воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнёра по общению, получаемых в ходе совместной деятельности;
- глубоко проникать в личностную суть других людей;
- устанавливать индивидуальное своеобразие человека;
- на основе быстрой оценки внешних характеристик человека и манер поведения определять его внутренний мир, направленность и возможные будущие действия;
- определять, к какому типу личности и темперамента относится человек;

– по незначительным признакам улавливать характер переживаний, состояние человека, его причастность или не причастность к тем или иным событиям;

– находить в действиях и других проявлениях человека признаки, отличающие его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;

– видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего, противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализация, «эффект ореола» и др.).

Развитие коммуникативных умений на этом этапе может осуществляться как в группе, так и индивидуально. Так, в условиях группы развитие коммуникативных умений позволяет решить следующие проблемы:

– теоретические проблемы общения в педагогическом процессе (структура общения, барьеры общения – личностные, социально-психологические, социальные, закономерности внутригруппового взаимодействия);

– конкретные способы поведения в различных коммуникативных ситуациях (конфликтные ситуации, преодоление критики, выступления на публике, контакты с незнакомыми людьми и т.д.).

Третий этап – завершающий. На этом этапе проявляется готовность к самооценке личности педагога (как меня воспринимают другие, как я воздействую на других в общении, в чём трудности моего общения и т.д.), проводится контроль достигнутых результатов.

Итоги опытно-экспериментальной работы позволили нам выявить следующую закономерность: реализация задач образовательной области «Коммуникация» требует сформированной коммуникативной компетентности педагогов ДОУ, что в свою очередь обуславливает уровень развития речевых умений детей дошкольного возраста, характер общения педагогов с родителями воспитанников.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

2. *Леонтьев, А.Н.* Психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Возрастная и педагогическая психология ; сост. М.О. Шуаре. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С. 42–53.

3. *Леонтьев, А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев // Избр. психол. тр. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

4. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 250 с.

5. *Сластёнин, В.А.* Педагогика / В.А. Сластёнин [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

6. *Сохин, Ф.А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 224 с.

7. *Федоренко, Л.П.* Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко [и др.]. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.

8. *Флёрина, Е.А.* Живое слово в дошкольном учреждении : учеб. пос. для дошк. отделений пед. техникумов и пед. вузов / Е.А. Флёрина. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1933. – 56 с.

9. Квалификационные характеристики должностей работников образования [Электронный ресурс]. – www.rg.ru

10. Комплексная программа развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» («Детский сад 2100») [Электронный ресурс]. – school2100.ru

11. Федеральные государственные требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. – www.rg.ru

Людмила Анатольевна Гриднева – зав. отделом дошкольного и начального образования Камчатского института повышения квалификации педагогических кадров, г. Петропавловск-Камчатский.

Summary

Contents of punctuation teaching in school and new standards of general education

The article is devoted to approaches to studying of author's punctuation in school. Its goal is to consider how new standards of general education develop the system of already emerged normative government documents and how punctuation teaching in school is being related to them.

Keywords: basics of punctuation teaching, non-regulated and author's punctuation, method of punctuation teaching, punctuation literacy, text-oriented approach.

Vasilyeva Maria Aleksandrovna – lecturer at Russian Language and Methodic of Teaching Department of Shuya State Pedagogical University, Shuya, Ivanovo region.

Modern junior scholar: conditions of personality creative self-actualization

Problem of junior scholar's personality self-actualization in creative activity is being considered in the article. On the basis of theoretical research analysis and author's work experience, pedagogical conditions of creative self-actualization of a person are being determined.

Keywords: junior scholar, self-actualization, personality, creative activity, creative abilities.

Sadyrin Vladimir Vitalyevich – Candidate of Pedagogy, acting rector at Chelyabinsk State Pedagogical University;

Uvarina Natalia Viktorovna – PhD in Pedagogy, professor at Pedagogy and Psychology of Professional Education Department at Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Features of problematic dialogue technology approach during a continuous Russian language course orthography lessons

A specific of a problematic-dialogue technology approach during a continuous Russian language course spelling lessons is being revealed in the article. Elements (means) of its usage on lessons, dedicated to learning of new orthogramme types and orthography rules. A full model of orthography lesson (taking methodical substructure into consideration) is being offered, requirements towards question formulation necessary for organization of a problematic dialogue are given. The statement is being supported by certain practical material.

Keywords: orthography education, problematic-dialogue technology, elements of technology choice fit for an orthography lesson, problematic-dialogue orthography lesson model.

Komissarova Ludmila Yuriyevna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at

Rules of moral behavior and their accomplishment: child's reflection and educational evaluation

Results of research on junior scholars' self-grading their knowledge in moral behavior rules and their accomplishment in correlation with the teacher's grade are being offered. Dynamics of change in verbal and behavior levels of junior schoolchildren moral development are being analyzed. Mathematical methods are being used when detecting differences in scholars' and teacher's grades.

Keywords: junior school age, rules of moral behavior, reflection, congruence of knowledge and behavior.

Vedeneeva Galina Ivanovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer, lead research associate of General Education Quality Evaluation Methods laboratory of Voronezh region Institute of Qualification Increase and Retraining of Education Department Workers, Voronezh.

Foreign texts reading strategy among junior scholars

The article deals with the issue of reading strategy development necessity aimed towards junior schoolchildren while studying a foreign language, which can represent multipurpose educational activity and supply with solo work on text information. Special attention is being paid to unified approach towards development of such strategies while teaching language cycle subjects in junior school.

Keywords: reading strategies, junior scholar, teaching of foreign language information reading.

Borisova Svetlana Vladimirovna – teacher of German language at school № 2012, Moscow.

Educational abilities of school choreography lessons

The author raises the issue of moral upbringing among the younger generation by means of initiation to art, including choreography. Dance lessons offer specific means of knowledge gain which help broaden the frames of traditional disciplines such as history, literature, geography and others. The upbringing function of choreography is effective because it has the deepest impact on person's emotions and feelings.

Keywords: culture, dance lessons, moral upbringing by means of choreography.

Simaeva Yulia Mikhailovna – post-graduate at Institute of Theory and History of

Blitz-games or how to organize an interesting education process

The article includes various types of blitz-games available for introduction to the topic of the lesson, consolidation, revision and control of the studied material, which is also fit for activation of scholars' cognitive interest.

Keywords: blitz-game, education process, junior schoolchildren, introduction to the topic of the lesson, studies consolidation, revision of studied material, studies control.

Evplova Ekaterina Viktorovna – senior lecturer at Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Physical exercises organization with the help of senior scholars in junior kindergarten groups

Problem of search for means and methods which help with actualize developing potential of morning exercise. Experience of carrying out morning exercises among junior children with the help of senior pre-scholars is being generalized; results of experimental work influence on child's personality are being considered. Specific examples are being offered.

Keywords: morning exercise, pre-scholars, physical education, personality development, set of general development exercises.

Starodubtseva Irina Viktorovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at theoretical Basis of Physical Education Department of Tumen State University, Tumen.

To the problem of communicative abilities development of pre-school education establishment teacher by means of qualification increase system methods

Goals that educational system "Kommunikatsiya" is facing in the conditions of pre-school education establishment are being listed down in the article; ways of their solving are being indicated within the borders of Complex program "Detskiy sad 2100"; term of pre-school teacher's communicative competence is being revealed and stages of its development are being described.

Keywords: communication, communicative competence, communicative abilities, professional training, pre-school educational establishment teacher.

Gridneva Ludmila Anatolyevna – Head of Pre-School and Junior School Education Branch of Kamchatka Institute of Qualification Increase of Pedagogical Personnel, Petropavlovsk-Kamchatskiy.

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы).

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.