

2
2004
ИНДЕКС 73273

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



Народный

ШКОЛА



ТВОРЧЕСТВО
НИЖЕГОРОДЦЕВ

Фото П. Максимова (фотохроника ТАСС)



АНЯ КИСЕЛЕВА, 8 лет



ОЛЯ ГАЛКОВА, 7лет



ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Шеф-редактор В. Г. Горещкий
Главный редактор С. В. Степанова
Заместитель
главного редактора О. Ю. Шарапова

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Т. М. Андрианова А. В. Остроумова
С. П. Баранов И. А. Петрова
Г. М. Вальковская А. А. Плешаков
Н. Ф. Виноградова Т. Д. Полозова
В. Г. Горещкий Н. Г. Салмина
Н. П. Иванова Н. Н. Светловская
Н. Б. Истомина С. В. Степанова
Ю. М. Колягин Г. Ф. Суворова
Д. Ф. Кондратьева Л. И. Тикунова
Н. М. Коньшева А. И. Холомкина
Т. А. Круглова Н. Я. Чутко
М. Р. Львов О. Ю. Шарапова
С. Г. Макеева

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа,
трудовое обучение,
«Календарь учителя» Т. А. Семейкина
Русский язык, чтение Н. Л. Фетисова
Природоведение,
изобразительное искусство,
физическая культура М. И. Герасимова
Математика,
Приложение И. С. Ордынкина

Заведующая редакцией М. В. Абашина

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А. А. Бондаренко Т. Г. Рамзаева
М. И. Волошкина В. А. Сластенин
Т. С. Голубева М. С. Соловейчик
В. П. Канакина Г. М. Ставская
Г. Л. Луканкин Л. П. Стойлова
Т. С. Пиче-оол П. М. Эрдниев

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии.

Учредитель

Министерство образования
Российской Федерации

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ
по печати 20 декабря 1990 года.
Свидетельство № 77-3466

Отдел рекламы С. Г. Игнатьев

Оформление,
макет, заставки В. И. Романенко
Д. В. Грабарь

Художник Л. С. Фатьянова

Компьютерная верстка Н. Н. Аксельрод
Корректор М. Е. Козлова

Адрес редакции: 101833, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.
Тел.: (095) 924-76-17

Отдел рекламы: тел./факс: (095) 924-74-34
E-mail: mpress@com2com.ru

Электронная версия журнала:
<http://www.openworld.ru/school>

Редакция журнала «Начальная школа»
НЕ НЕСЕТ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
за содержание рекламных материалов

2 2004

Издание
Министерства
образования
Российской
Федерации.
Основан
в ноябре 1933



Авторы этого номера — нижегородцы, преподаватели Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ), Нижегородского института развития образования (НИРО), учителя школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

Нижний Новгород величественно раскинулся на живописных берегах двух больших красавиц рек — Волги и Оки. О нем немало написано книг, сложено песен и легенд. Известные русские, зарубежные писатели и художники в разное время так отзывались о волжской столице: «Нижний Новгород сразу очаровал меня своей оригинальной красотой, стенами и башнями кремля, широтой водяного пространства и лугов...»; «Трудно представить себе что-либо более величественное и более русское в то же самое время, чем Нижний!»

Нижний Новгород был основан в 1221 г. Выгодное географическое положение способствовало развитию города, и уже к середине XVI в. он стал столицей обширного Суздальско-Нижегородского княжества. Стены и башни каменного кремля, построенного в XVI в., овеянные легендами и преданиями многовековой старины, сохранились до наших дней. Замечательное сочетание природного рельефа, памятников архитектуры прошлых веков и современного зодчества создают неповторимо своеобразные пейзажи, определяют самобытность и лицо города.

На волжском откосе — самом высоком месте города — захватывает дух от ощущения простора бескрайних горизонтов России.

В Нижнем Новгороде родились многие выдающиеся деятели мировой науки и культуры: изобретатель, конструктор-самоучка И. Кулибин, математик, создатель неевклидовой геометрии Н. Лобачевский, литературный критик Н. Добролюбов, композитор М. Балакирев, писатели П. Мельников-Печерский, М. Горький, летчик П. Нестеров. В городе жили В. Короленко, В. Даль, А. Сахаров и многие другие. И волжский город, по признанию поэта Б. Слуцкого, «самый вкусный».

«А мне нравится наш старый славный город! Какой он красивый, бойкий... есть в нем что-то бодрое, располагающее к труду... В нем хочется жить широкой жизнью, хочется работать много и серьезно» — так говорил один из героев М. Горького. Нам кажется, что эти слова могли бы повторить и авторы этого номера.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ: НИЖЕГОРОДСКИЙ ОПЫТ

Е.С. Усова. Учитель, которого ждут школа и общество 4

ПСИХОЛОГИ — НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С.А. Зайцева. Памфил Данилович Юркевич о психологии обучения младших школьников 7

Е.Г. Гуцу. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению 11

У.В. Ульяновская, Е.Е. Дмитриева. Влияние общения со взрослым на формирование у ребенка общей способности к обучению 15

И.В. Тухман. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников 20

Е.В. Минаева. Формирование внутреннего плана действий у младших школьников на уроках математики 25

Т.Н. Князева. К проблеме преемственности обучения в начальной и средней школе 29

О.Г. Климина. Школьные трудности воспитанников детских домов 31

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

С.К. Тивикова, Н.Н. Деменева, Т.Я. Железнова, Н.Ю. Яшина. Особенности регионального курса «Гражданское образование в начальных классах» 34

Н.Ю. Яшина. Нравственное развитие ребенка в курсе «Гражданское образование» 39

И.И. Бондарева. Обобщающие уроки в курсе «Гражданское образование» 42

Г.А. Перминова. Праздник «Защитники Отечества» 44

Краеведение

С.Б. Козлова. Нижегородская ярмарка ... 46

Н.И. Аношина. С любовью к родному городу 52

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Н.Н. Деменева. Дифференцированная работа

на уроках математики в начальной школе 55

С.К. Тивикова. Творческое изложение на основе метода прогнозирования 61

В.Ф. Одегова. Дифференцированная работа при чтении художественного произведения 69

Т.Н. Гордеева. Экологическое образование и воспитание учащихся 75

В.В. Ягин, Е.А. Ягина. Динамическая модель термометра 80

Н.А. Кузьмина. Формирование опыта творческой деятельности на уроках труда 82

Н.Я. Пурьева. Папа, мама, я — спортивная семья 84

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Н.Г. Молодцова. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа 87

Л.В. Москвичева. Я-концепция младшего школьника 93

Н.В. Иванова. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе 96

О.И. Федосеева. Развитие гибкости мышления младших школьников 102

Т.А. Рунова. Организация учебного сотрудничества на уроках математики в I классе ... 106

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т.М. Сорокина. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания 110

Т.Я. Железнова. Новые подходы к содержанию курса «Педагогические теории и системы» 115

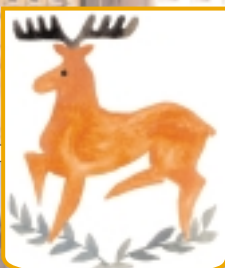
К ЕЖЕГОДНЫМ РОЖДЕСТВЕНСКИМ ЧТЕНИЯМ

В.Г. Александрова. У истоков гуманной педагогики... 120

МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ: НИЖЕГОРОДСКИЙ ОПЫТ

*В чужой стороне, от дома вдали,
Вижу дощатые ваши заборы,
Ваши выносливые кремли,
Ваши немеркнущие соборы...
Мне хочется поклониться вам —
Так драгоценна ваша отвага,
Ваше достоинство, ваша стать,
Тихое ваше старинное право,
Ваша — вовек никому не достать! —
Ни перед кем не преклонная слава.*

М. Алигер



Учитель, которого ждут школа и общество

Е.С. УСОВА,

ректор Нижегородского института развития образования, кандидат психологических наук, доцент

В последние годы происходят значительные изменения в отечественном образовании, и в начальной школе в частности. В Нижегородской области бережно сохраняются лучшие педагогические традиции и в то же время реализуются инновационные направления в деятельности образовательных учреждений.

Для учителей начальных классов Нижегородской области традиционным является стремление к творчеству, поиск новых подходов к обучению и воспитанию младших школьников.

Когда в конце 80-х годов ключевыми для педагогики стали слова «сотрудничество», «гуманизация», «новаторство», тогда, еще в городе Горьком, лучшие учителя начальных классов объединились в областную творческую группу. Ее куратором стала заведующая кабинетом начального обучения областного ИУУ *Н.Ю. Яшина*. Эти учителя не только были частыми гостями друг у друга на уроках, но и выезжали на творческие мастерские к *С.Н. Лысенковой*, *Е.Н. Потаповой* и другим педагогам-новаторам, приглашали их к себе; охотно делились своим опытом с учителями других регионов — из Москвы, Киргизии, Мордовии, Башкирии, Кировской области. В результате такого широкого сотрудничества был накоплен богатейший материал по работе с шестилетками. На основе его обобщения в областном ИУУ был издан методический сборник «Оптимизация процесса обучения чтению и письму младших школьников», который до сих пор широко используется в практике работы учителей в связи с переходом на четырехлетнее начальное обучение.

На основе материалов из опыта работы областной творческой группы учителей начальных классов в феврале 1991 г. вышел в свет первый региональный номер журнала «Начальная школа» под заголовком «Говорят нижегородцы».

Искра творчества не погасла и сейчас. Процедура аттестации открыла новые имена и адреса передового опыта по различным дидактическим системам и УМК.

Этот опыт распространяется на квалификационных курсах, освещается в региональных журналах «Педагогическое обозрение», «Проблемы школьного воспитания», в региональных методических сборниках.

В Нижнем Новгороде подготовка учителей начальных классов в вузе и повышение их квалификации на базе Нижегородского института развития образования (НИРО) осуществляется на основе единой концепции развития профессиональной компетенции педагогов начальной школы, главное положение которой раскрыто в статье доктора психологических наук *Т.М. Сорокиной*, заведующей кафедрой педагогики и методики начального обучения Нижегородского государственного педагогического университета (ПиМНО НГПУ). Кафедра ПиМНО НГПУ и кафедра начального образования НИРО работают в тесном содружестве, реализуя общий подход к работе со студентами и учителями. Особое внимание уделяется развитию у них гибкого педагогического мышления, интеграции профессиональных знаний (психологических, педагогических, методических), осуществлению процесса обучения на деятельностной основе.

В рамках реализации данной концепции на кафедре ПиМНО разработаны различные авторские интегрированные курсы («Психодидактика», «Педагогические теории и системы» и др.); курсы по выбору («Педагогический маркетинг», «Гражданское образование в начальной школе», «Инновационные подходы к работе с информацией» и др.), а также практикуются инновационные технологии обучения студентов.

Одним из приоритетных направлений в обучении и воспитании детей в Нижегородском регионе является гражданское образование. Региональный курс «Гражданское образование в начальных классах» создан в 1997–1999 гг. при содействии Департамента образования и науки Нижегородской области, Нижегородского гуманитарного центра, Нижегородского института развития образования. Авторы курса *С.К. Тивикова, Н.Н. Деменева, Т.Я. Железнова, Н.Ю. Яшина* — победители конкурса «Новое в школьном образовании», проведенного Нижегородским отделением института «Открытое общество» в 2000 г.

Основными задачами курса «Гражданское образование в начальных классах» являются создание условий для становления у детей опыта ценностных ориентаций на основе системы общечеловеческих ценностей, нравственное развитие учащихся, формирование духовной сферы и правовой культуры личности, создание условий для приобретения ребенком опыта самопознания, формирование навыков сотрудничества и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Для реализации задач курса разработан целостный учебно-методический комплекс, рассчитанный на два года. Учебно-методический комплекс по гражданскому образованию получил положительную оценку областного экспертного совета и экспертного совета НИРО и пользуется популярностью среди учителей.

Материалы курса внесены в региональный банк педагогической информации (1998) и в банк педагогической информации при Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (1999).

Студентам психолого-педагогического факультета НГПУ читается спецкурс «Гражданское образование в начальной школе». Учителя начальных классов проходят обязательную курсовую подготовку в НИРО по методике преподавания гражданского образования.

Начиная с 1997 г. курсы закончили около тысячи учителей начальных классов. Гражданское образование преподается в школах 36 районов Нижегородской

области, а также городов Кирова, Саранска, Саратова, Алатыря (Чувашская Республика).

Преподаватели кафедры начального образования НИРО и кафедры ПиМНО НГПУ в 2001 г. в рамках грантового соглашения по реализации проекта «Изучение прав ребенка в курсе «Гражданское образование в начальных классах» провели межрегиональный семинар для руководителей отделов образования, работников ИПК, преподавателей педвузов и педколледжей городов Саранска, Йошкар-Олы, Казани, Набережных Челнов, Ульяновска, Кирова, Чебоксар.

Концепция курса «Гражданское образование» представлена в статье *Н.Н. Деменевой, Т.Я. Железновой, С.К. Тивиковой, Н.Ю. Яшиной*. Опыт работы по курсу раскрыт в материалах *Н.Ю. Яшиной, Г.А. Перминовой, И.И. Бондаревой*.

Идеи гуманистической психологии, принципы развивающего обучения, а также эстетическое развитие учащихся нашло отражение в новом учебном курсе «Образ и мысль». Программа, предложенная Санкт-Петербургским университетом педагогического мастерства, прошла апробацию в общеобразовательных учреждениях Нижегородского региона и позволила создать свой адаптивный к региональным условиям вариант.

С 2001 г. курс «Образ и мысль» по результатам эксперимента включен в школьный компонент регионального учебного плана. Для реализации данного курса кафедрой разработаны программы, методические и диагностические материалы, нижегородский вариант слайдоряда, ведется многоплановая подготовка педагогов к преподаванию данного курса. В статьях *Н.Г. Молодцовой* и *Л.В. Москвичевой* отражены различные аспекты работы по курсу «Образ и мысль».

В ходе модернизации российской школы важное место отводится проблеме дифференцированного обучения младших школьников. Кафедра начального образования НИРО разрабатывает эту проблему в течение ряда лет на предмет ее активного внедрения в практику всех учителей начальных классов Нижегородской области. Возникает настоятельная необходимость





в определении критериев и условий осуществления дифференциации в начальной школе, места и роли дифференцированных заданий в классной и домашней работе учащихся, в выработке общих подходов и конкретизации их в соответствии с частными методиками и содержанием отдельных предметов и т.п. Все эти положения проверяются в ходе исследовательской работы на экспериментальных площадках области.

Принципиальные позиции по данной проблеме сформулированы руководителем данного эксперимента доцентом Н.Н. Деменевой в методическом пособии «Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики», изданном в 2002 г. Нижегородским гуманитарным центром. Содержательные методические рекомендации созданы по обучению грамоте, русскому языку и литературному чтению. Вся полученная информация обработана, систематизирована и предлагается слушателям на квалификационных курсах. Материалы по данной проблеме представлены в статьях *Н.Н. Деменевой* и *В.Ф. Одеговой*.

В Нижегородской области наряду с традиционной системой в ее различных вариантах внедряются системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Интересно и успешно осуществляется работа по программе «Сообщество» (статьи *Т.В. Руновой*, *О.И. Федосеевой*).

С целью развития профессиональной компетентности учителей начальных классов и учетом их образовательных потребностей кафедрой начального образования НИРО выбрана такая форма работы, как модульные курсы «Современные подходы к обучению и воспитанию учащихся». Задача этих курсов — помочь каждому учителю решить те психолого-педагогические и методические проблемы, которые имеются именно у него. Реализация этой задачи возможна за счет обязательного психолого-педагогического блока и динамического вариативного, который состоит из множества ежегодно обновляющихся модулей.

Кафедры педагогики и методики начального образования НГПУ и кафедра начального образования НИРО обеспечивают непрерывное повышение квалификации педагогических кадров, знакомят с передовым опытом учителей и организуют встречи с авторами УМК с целью оказания методической помощи в применении новых технологий и преодолении трудностей в учебно-воспитательном процессе.

Именно совместная деятельность педагогических вузов и колледжей, постпрофессионального образования, педагогических коллективов образовательных учреждений помогает сформировать такого учителя начальных классов, который в соответствии с интересами детей и запросами общества способен решать наиболее актуальные проблемы современного начального образования.

НАД ЧЕМ РАБОТАЮТ НИЖЕГОРОДЦЫ

Коллектив учителей МОУ гимназии № 2 г. Сарова Нижегородской области — *Л.С. Бакач* (заместитель директора по учебно-воспитательной работе), *Г.В. Кламбоцкая*, *В.М. Лапичева*, *О.В. Афанасьева*, *А.П. Ганзюк*, *С.И. Советникова*, *Н.В. Боброва*, *Э.В. Ключева*, *Т.П. Борина*, *Г.В. Харитоновна*, психолог *Н.В. Зотикова* — работают над проблемой формирования учебной деятельности младших школьников в условиях развивающего и традиционного обучения. Рассматривая послед-

нюю в качестве ведущей в этом возрасте и полагая, что при ее формировании нельзя игнорировать ни один из ее компонентов (мотивационный, операционный, регулирующий), преподаватели кропотливо работают над каждым ее структурным элементом.

Педагоги терпеливо «воспитывают» положительную мотивацию к учению, умело управляют ею: первые минуты каждого урока стараются сделать минутами налаживания устойчивого положительного контакта с учащимися, общение строят на уваже-

нии к чужому мнению, на доверии, на освобождении от всех взаимных подозрений, неискренности и страха, используют похвалу, одобрение для создания ситуации успеха и как фактор повышения качества обучения. Для поддержания высокой познавательной мотивации младших школьников в этой гимназии широко используются 10 эффектов, развивающих интерес (эффект новизны, эффект увлекательности форм и методов изложения, эффект разнообра-

(Продолжение см. на с. 14)

Памфил Данилович Юркевич о психологии обучения младших школьников

Из педагогического наследия

С.А. ЗАЙЦЕВА,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

В системе психологических наук история психологии занимает особое место, так как объединяет все области исследования и проблемы современной психологии. Она позволяет уяснить взаимосвязь между различными идеями и теориями, а значит, дает возможность понять, как отдельные звенья выстраивались в строгую науку.

Несмотря на достаточное количество работ, многими исследователями отмечается, что история российской психологии представлена фрагментарно. Некоторые проблемы различных отраслей отечественной психологии до сих пор остаются неизученными. Отсутствие анализа психологической мысли прошлого нарушает основные исторические связи, сдерживает успешное решение проблем современной науки.

Середина XX в. — особый период в развитии психологии. Именно тогда происходил важнейший процесс выделения психологии в особую, самостоятельную область знания, шли споры о предмете, задачах, методах исследования молодой науки, определялись группы ученых, придерживающихся определенных методологических позиций. Так, выделяют естественно-научную, эмпирическую и философскую умозрительную психологию. Если первое и второе направления всегда представляли интерес для отечественных и зарубежных историков психологии, то потребность изучать философское направление возникла только

сегодня. Во многом это было связано с идеологическими установками общественного развития, с отрицанием особого значения данного направления для психологии, неприятием и непониманием основных положений умозрительной психологии. Между тем изучение работ *М.И. Каткова, О.М. Новицкого, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, П.Д. Юркевича* позволяет определить итоги таких направлений в развитии современной науки, как христианская психология, педагогическая антропология и др.

Научное творчество *Памфила Даниловича Юркевича* (1826–1874) причисляют к философскому направлению в психологии. Однако ученого нельзя отнести ни к одной из противоборствующих сторон. Скорее, Юркевич нейтральный ученый, ибо в его творчестве тесно переплетаются как черты метафизического направления в психологии, так и естественно-научного подхода. Его научное творчество отличается религиозным звучанием. Кроме того, он считал интроспекцию основным методом исследования в психологии. Вместе с тем Юркевич не только критиковал некоторые положения естественной концепции развития психологии, но и умозрительный путь, строящий будущее психологической науки в рамках философии. Ученый также не отрицал связь психологии с физиологией, хотя подчеркивал уникальность психики человека как предмета психологии, изучение ко-



торого трудно уложить в узкие рамки эксперимента.

Анализ психолого-педагогических взглядов Юркевича имеет актуальное значение для пересмотра деформированных представлений о философской психологии. Исследование невестребованных ранее источников дает возможность полной и объективной оценки воззрений Юркевича.

Пик научного творчества Юркевича совпал со временем огромных политических преобразований в России, периодом проведения общественных реформ. В 60-е годы XX в. лейтмотивом передовой интеллигенции России было гуманное отношение к человеку. И главной темой философских, психологических и педагогических работ Юркевича была тема гуманизма, веры в красоту и неповторимость человека.

Традиционно исследователи истории психологии (*В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, А.Л. Вольнский, Г.Г. Шпет, Э.Ю. Радлов, Я.Н. Колубовский, А. Ходзицкий, Т.Б. Бухвалова*) выделяют два периода жизни и творчества П.Д. Юркевича — киевский (1826–1860) и московский (1861–1874). Критерием такого деления служит место, где Юркевич жил в определенное время. Причем его работу «Из науки о человеческом духе» принято относить как к киевскому (время написания статьи), так и к московскому периоду (время признания этой статьи в научном обществе). Мы считаем такой критерий несколько искусственным, не столь важным для анализа творчества ученого и ориентируемся на другой принцип деления творчества Юркевича. За основу мы взяли тематику работ, написанных в определенное время, выделив три этапа научного творчества П.Д. Юркевича: философско-богословский (1859 — март 1861), философско-психологический (апрель 1861–1863), психолого-педагогический (1864–1872). Нас интересует последний период его творчества. В эти годы ученый занимался разработкой основных положений своей психолого-педагогической концепции. Им написано множество статей по заказу журнала Министерства народного просвещения, где излагались взгляды на обучение и воспитание детей, проанализи-

рованы работы педагогов и психологов, авторов учебников. В 1865 и 1869 гг. вышли в свет его главные сочинения по возрастной и педагогической психологии — «Чтения о воспитании» и «Курс общей педагогики с приложениями».

Юркевич критиковал теорию формального образования, поскольку в этом случае образование осуществлялось односторонне, человек стремился использовать ту способность, которая наиболее была развита у него по сравнению с другими. Однако он не считал нужным полностью отказаться от этой теории. Умственное развитие считал задачей школьного обучения. Юркевич скорректировал формальный подход к образованию, определив, что в процессе обучения формируются не только мышление, но и другие познавательные процессы. Результат такого обучения ученый видел в развитии «умственного такта» — способности управлять ходом мыслей, познании истины интуитивно, фиксировании эталонов умственной деятельности. Ученик, зная умственные образцы, стремится размышлять таким образом, чтобы его мысли совпадали с этими образцами.

Юркевич констатировал, что задача школьного обучения заключается не только в получении знаний, но и в формировании навыков и умений. Подход Юркевича к решению проблемы соотношения навыка и умения в обучении был диалектическим, созвучным современным представлениям о формировании навыка и умения в психологической науке. Он считал, что в результате упражнений, повторений образуется полноценный навык, а затем на его основе формируется умение.

Чрезвычайно большое внимание Юркевич уделял проблемам первоначального обучения, подчеркивал сложность, важность и трудность именно начального этапа овладения знаниями.

Юркевич обозначил три этапа обучения, порядок их осуществления в школе в зависимости от возраста детей. Это аналитическое, синтетическое и наглядное обучение, которое он предлагал использовать и как отдельный, начальный этап школьного обучения, и как метод, помогающий увидеть достаточное количество фактов и выстро-

ить из них систему на аналитическом и синтетическом этапах обучения.

Наглядному этапу в обучении детей Юркевич отводил особое место в общей системе образования. Определив *цель* наглядного обучения как накопление фактов, наблюдение над явлениями природы и свойствами предметов, он обратил внимание на необходимость непосредственного эмоционального восприятия ребенком любого материала, призывал учителей не торопиться переводить детей на более сложный — синтетический этап. «Наглядное обучение имеет задачу поддержать наивный, поэтический союз детской души с природой, и учитель, который, сопутствуя детям в прогулках, стал бы встречаемые явления классифицировать и подводить под ранги, предупредительно диктовал бы им впечатления и созерцания, — такой учитель искоренял бы в детях чутье природы, искоренял бы живое сознание ее величия, красоты, беспредельной оригинальности. Спешить с анализом действительности прежде, чем дети усвоили ее образы симпатически и прикрепили их навсегда к своей личности золотую цепью поэтических наслаждений и радостей, делать анализ прежде, чем природа осуществила в сознании детей богатый эмпирический анализ, — это значило бы убивать нравственные и умственные силы детского возраста» (Юркевич П.Д. Общие основания методики // Пед. сборник. 1865. Кн. 13. № 10. С. 1065–1066). Чувственное познание есть необходимый этап, который предшествует логическому. На более сложных, поздних по времени этапах обучения логическое и чувственное познания также должны быть связаны.

Таким образом, в процессе анализа первоначального этапа обучения Юркевич опирался на особенности детской психики. В частности, он указывал, что ей свойственна чрезвычайная нежность, неустойчивость. Ребенка можно многому научить в силу разносторонности интересов. В детском возрасте особенно ярко проявляется связь познавательной сферы с эмоциональной и волевой; у ребенка мысли очень легко и быстро переходят в чувства, а чувства — в желания и действия. Эту черту, по мнению Юркевича, надо использовать для равномерного разви-

тия личности и для развития всех познавательных способностей, в частности.

Столь же характерную черту детской психики составляет наглядно-действенный характер отношения ребенка к миру. Чувственное познание является для него главным источником знаний об окружающей действительности. «Чаще дитя, гуляя, зевая и дурачась, — отмечал Юркевич, — разгадывает искусство и приобретает навык понимать скорее, нежели за книгою» (Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. М., 1864). Поэтому все, что предлагается для познания, должно опираться на чувственный опыт. Ни учитель, ни книга не смогут добиться подлинного понимания, пока ученик сам не начнет знакомиться с реальными предметами.

Достижение целей обучения, не только наглядного, но и других этапов, зависит от форм и способов учения, которые построены Юркевичем также и на психологических основаниях. По его мнению, чем ниже степень развития, тем больше должна преобладать субъективная сторона, т.е. тем больше надо руководствоваться возможностями ребенка. Чем она выше, тем большее значение надо придавать объективной стороне обучения, содержанию и характеру преподаваемых предметов.

Юркевич определил также ряд частных задач наглядного этапа обучения:

- 1) развивать наблюдательность;
- 2) развивать способности ученика через непосредственные представления;
- 3) осуществлять связь словесного и наглядного обучения;
- 4) дополнять ограниченность книжного обучения реальными образами внешнего мира;
- 5) формировать умение преобразовывать полученные впечатления в осознанные представления;
- 6) развивать личностные качества ребенка.

Поставленные Юркевичем задачи предвосхитили сформулированные позднее Л.В. Занковым общие цели развития ребенка в процессе обучения.

Общей тенденцией развития психологии обучения описываемого нами периода времени было обоснование особой роли



изучения родного языка. Степень овладения языком теоретики обучения рассматривали как показатель духовного развития, видели в языке мощное средство духовного обогащения. Чрезвычайно глубоко и разносторонне рассмотрел вопрос о роли родного языка, сформулировал принципы построения учебных книг К.Д. Ушинский. Он считал, что «родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания» (*Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1–2. СПб., 1868–1869).

Юркевич отмечал, что посредством родного языка ребенок усваивает разнообразные сведения самым кратким и эффективным путем. Овладение языком, его структурой и формами должно, по его мнению, идти параллельно с развитием логических форм мышления, поскольку логика и грамматика тесно связаны. При этом грамматика должна подчиниться логике, овладение грамматикой есть средство точного, правильного выражения мыслей.

Особое место в процессе обучения Юркевич отводил письменному языку. Он указывал, что овладение письменной речью переводит ученика на высокий уровень знаний, поскольку при общении посредством письма для него становятся доступными и понятными слова людей, отдаленных времен и пространством. Поэтому на задачу освоения письменной речью Юркевич указывал как на важнейшую и самую первую задачу первоначального обучения.

Очень много Юркевич говорил о самой методике обучения чтению и письму маленьких школьников. Он считал, что слишком раннее теоретическое изучение языка вредит становлению самостоятельности мышления ребенка. Ученый отмечал, что чтение и письмо тяжелы для ребенка, и давал учителям ряд рекомендаций по активизации познавательной деятельности и формированию интереса к урокам чтения и письма.

П.Д. Юркевич, как и большинство педагогов того времени, отдавал предпочтение при обучении чтению звуковому методу, при котором глаза и руки приучаются к

письму, слух — к отысканию отдельного звука, язык — к отчетливому произнесению звуков. Он предложил набор методических приемов, которыми учитель может пользоваться при обучении чтению звуковым методом. К ним он отнес чтение и письмо под счет, показ чтения слова или его написания, звукобуквенный анализ слова, создание ситуации успеха, которая особенно важна при обучении чтению и письму как одним из самых сложных учебных предметов. Отдельно Юркевич рассматривал вопрос гигиены письма, приучение детей к правильной посадке, расположению тетради, ручки, книги для чтения. Особое внимание он уделил созданию книги для чтения. Юркевич считал, что такая книга должна содержать общеобразовательный раздел, куда помещаются образцы прозы, поэзии, статьи из истории отечества и раздел полезных сведений, текстов о природе и животных. По такому же принципу составлены современные учебники по чтению, например, учебник «Живое слово» (автор *З.И. Романовская*), использующиеся в классах, где дети учатся по системе Л.В. Занкова. Юркевич отмечал, что книга для чтения не должна заменять учителя, роль которого сводил к конкретизации сведений, углублению и расширению знаний. В процессе чтения статей обязательна организация бесед как репродуктивного, так и эвристического характера, благодаря которым ученик может вспомнить логику прочитанного материала и дома.

П.Д. Юркевичем был рассмотрен и ряд других, существенно важных вопросов психологии обучения младших школьников. Он подчеркивал значение педагогического мастерства, умения найти соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям учеников методы обучения. Не остался вне поля зрения психолога и философа и вопрос о необходимости сочетать школьное обучение с жизнью, который четко прослеживается в обосновании целей обучения детей разного сословия, характеристике книги для чтения. Им были разработаны рекомендации для учителей по обучению и воспитанию детей разных типов темпераментов.

Таким образом, многие вопросы психологии обучения, развитые в трудах Памфи-

ла Даниловича Юркевича, осмыслены отечественными психологами и педагогами. Мы не нашли ссылок на его статьи, но созвучие работ Юркевича с работами современных теоретиков психолого-педагогической науки несомненно. Юркевич задолго до нашего времени предвидел некоторые важные аспекты современного обучения маленьких школьников. Его наряду с К.Д. Ушинским можно назвать родоначальником современных концепций развивающего обучения. Остается только сожалеть, что труды — «Чтения о воспитании» и «Курс общей педагогики с приложениями» — не были оценены современниками Юркевича по достоинству.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1–2. СПб.: Тип. Ф.С. Суздальского, 1868–1869.

Юркевич П.Д. Будущность звуковой методы // Журн. Министерства народного просвещения. 1872. № 3. С. 1–32.

Юркевич П.Д. Идеи и факты из истории педагогики: По поводу сочинения Модзалевского «Очерки по истории воспитания и обучения» // Там же. 1879. № 9. С. 1–42; № 10. С. 127–188.

Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. М.: Тип. Грачева и К°, 1869.

Юркевич П.Д. Общие основания методики // Пед. сборник. 1865. Кн. 13. № 10.

Юркевич П.Д. О ходе выпускных экзаменов в московской 2-й гимназии // Моск. университетские известия. 1866. № 5; № 9. С. 6–9; № 10. С. 4–7; № 11. С. 3–7.

Юркевич П.Д. План и силы для первоначальной школы // Журн. Министерства народного просвещения. 1870. № 3. С. 1–29; № 4. С. 95–123.

Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. М.: Изд. Н. Чепелевского, 1864.

Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению

Е.Г. ГУЦУ,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

Вопрос о психологической готовности ребенка к школьному обучению, ее сущности, структуре, ведущих показателях, а также ее влиянии на успешность обучения как на начальном, так и на последующих этапах всегда интересовал психологов и педагогов. В настоящее время в науке существует множество разнообразных подходов к исследованию этой комплексной проблемы, что свидетельствует о ее важности и очевидной сложности. Ей посвящено много исследований (*Е.Е. Кравцова, В.С. Мухина, А.Л. Веттер, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, Т.И. Бабаева и др.*).

Несмотря на то что в психологии нет единой точки зрения на природу готовности, ее структуру, можно утверждать, что все иссле-

дователи сходятся во мнении, что готовность к школьному обучению не сводится к наличию у ребенка системы некоторых исходных знаний, умений и навыков, например грамоты, решения задач, счета. При несомненной важности их нельзя считать обязательными и решающими. Общепринятой является точка зрения о том, что готовность к школьному обучению предполагает разностороннее развитие личности ребенка. Это целый комплекс свойств и характеристик, описывающих наиболее значимые достижения в детском развитии ребенка в дошкольный период.

Следует отметить и то, что психологическая готовность к школе — это и индивидуальная характеристика. При одинаковом паспортном возрасте поступающих в школу

детей интервал индивидуальных вариантов психологического развития может быть достаточно широк.

Психологическая готовность к школе формируется постепенно в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, в дошкольном обучении, в посильном труде, т.е. подготавливается всем ходом жизни ребенка. Однако главная цель изучения готовности не сводится к оценке успешности развития ребенка в дошкольном возрасте. Изучение готовности — это попытка спрогнозировать возможности, особенности ребенка в следующем возрастном периоде — младшем школьном возрасте. Таким образом, готовность к обучению — это не только и не столько итог дошкольного развития, сколько исходный уровень развития младшего школьника.

Такое понимание сущности психологической готовности к обучению диктует особые требования к ее диагностике и формированию. Основные преобразования в психике младшего школьника происходят в структуре ведущей деятельности этого периода — учебной деятельности. Поэтому готовность к обучению целесообразно рассматривать как сформированность предпосылок к овладению учебной деятельностью. Это позволяет рассматривать структуру готовности по аналогии со структурой учебной деятельности в единстве мотивационного, операционного и регулирующего компонентов.

Изучение *мотивационной готовности* предполагает выявление причин, побуждающих ребенка к учению. Диапазон мотивов достаточно обширен: от очевидного нежелания учиться или ориентации на внешнюю атрибутику школьной жизни (красивая школа, звонок т.п.) до осознанного стремления занять новую социальную позицию (стать школьником) и интереса к новым знаниям. Познавательным мотивам еще только предстоит сформироваться в совместной с учителем учебной деятельности. На уровне готовности к обучению могут быть представлены предпосылки формирования познавательной мотивации, такие, как общая любознательность и познавательная активность в ситуации интеллектуального затруднения: желание узна-

вать что-то новое, решить задачу, понять что-либо. Важным показателем является и ориентация ребенка на достижение успеха, в отличие от боязни ошибиться.

Основой готовности является *операционный компонент*. Его изучение предполагает выявление возможностей ребенка принимать и удерживать учебную задачу и владение системой познавательных средств, позволяющих решить эту задачу. Индивидуальные различия могут варьироваться от неумения ребенка принять учебную задачу в полном объеме и сохранить до конца выполнения задания без дополнительной помощи взрослого, неумения найти и исправить ошибки до полного принятия и удержания учебной задачи. Еще более ощутимые различия видны в области развития познавательных средств. Нижняя граница нормы возрастного развития характеризуется преобладанием произвольных форм внимания и восприятия; несформированностью действий анализа, сравнения, классификации даже при опоре на восприятие; несовершенными способами запоминания и ограниченным запасом представлений памяти. Дети с высоким уровнем развития познавательных средств демонстрируют устойчивое произвольное внимание, при этом восприятие становится деятельностью, т.е. регулируется сознательной целью; обладают достаточно широким запасом представлений памяти; сознательно понимают установку «запомнить», а само запоминание становится смысловым. Могут выделять без опоры на восприятие признаки, анализировать их, сравнивать, выделять существенный признак и делать несложные обобщения.

Несомненную важность в обучении имеет регулирующий компонент, предполагающий способность ребенка подчиняться осознанной цели, системе требований. Интервал индивидуальных отличий в данной сфере простирается от преобладания импульсивного поведения, произвольных видов деятельности, неумения подчиняться заданным правилам, в том числе и ролевым (быть школьником), до произвольной деятельности и поведения на основе осознания целей деятельности и сознательного принятия роли.

Однако картина готовности к обучению будет неполной, если не затронуть еще одну сферу детского развития, а именно *сферу социальных действий*. Учебная деятельность является социальной по своей природе. Она протекает в виде сотрудничества ребенка со взрослым и сверстником. На значимость социальной готовности указывается в исследованиях Е.Е. Кравцовой, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливановой. В работах Е.Е. Кравцовой развитие социальных действий понимается как главное условие успешного обучения.

Учитель является для ребенка первым взрослым, отношения с которым опосредованы определенным содержанием и ролевыми позициями (учитель — ученик). Эти отношения не сводятся к непосредственно-личностным. Поэтому исключительно важно, чтобы ребенок, воспринимая учителя как носителя *общественных знаний и общественных оценок*, понимал условный характер его вопросов и активно принимал и использовал его помощь. Попытки ребенка подменить контекстное общение (общение по поводу содержания) личностным, неправильная реакция на замечания учителя (например, обидчивость), неумение использовать обучающую помощь — все это показатели несформированности необходимых социальных действий, что может быть серьезным тормозом в обучении.

Вторым значимым партнером в учебной деятельности является сверстник. Известно, что на ранних этапах обучения ребенок воспринимает содержание исключительно через учителя. Он не слышит сверстника, не воспринимает его действия как возможный образец для построения своей деятельности. Так, на просьбу учителя дополнить товарища дети могут повторять его ответ почти дословно. Часто дети друг за другом задают учителю один и тот же вопрос: то, что учитель отвечает одному ребенку, не воспринимается как адресованное всему классу. Все это несомненно снижает результативность обучения и требует специального внимания. Общение со сверстником на уроке требует принципиально иного к нему отношения. Теперь сверстник будет выступать не как партнер по игре, личностному общению, а как сотрудник в ситуации совместной учеб-

ной задачи. Однако вступать в сотрудничество со сверстником, что предполагает осознание учебной задачи как общей, совместное планирование предстоящей деятельности, распределение ролей, взаимоконтроль, могут далеко не все дети, поступающие в школу. Большинство детей вступает в партнерские отношения со сверстником эпизодически, а в отдельных случаях даже эмоциональное общение со сверстником разворачивается только при поддержке взрослого.

Таким образом, индивидуальные различия детей, поступающих в школу, в пределах нормы могут быть достаточно существенны. Эти различия затрагивают все сферы детской личности и проявляются во всех компонентах психологической готовности к обучению. Комбинаций различного сочетания разных показателей готовности может быть бесконечно много — нет и не может быть двух абсолютно одинаково готовых к школе детей.

Однако когда перед учителем для повышения развивающего эффекта обучения встает проблема адаптации учебной программы к особенностям детской группы, возникает необходимость свести все индивидуальные варианты детского развития к некоторой типологии. Для этого сочетания можно выделить три условных обобщенных уровня психологической готовности к обучению, каждый из которых характеризуется особым сочетанием показателей.

Низкий уровень. Отсутствие желания учиться или положительная, но бессодержательная мотивация на уровне переживаний. Учебную задачу принимает лишь частично, может не сохранить ее в принятом объеме до конца занятия. Допускает ошибки не по невнимательности, а так как не запомнил правила. Ошибки не замечает и не исправляет ни по ходу занятия, ни в конце. Преобладают произвольные внимание и восприятие. Бедный запас представлений памяти. Не сформированы действия анализа и сравнения, может выделить признаки только при опоре на восприятие. Поведение с трудом поддается волевой регуляции. С удовольствием вступает в эмоциональное общение со взрослым, деловые контакты полностью организуются взрослым. В контекстное общение со сверстником не всту-





пает, так как нет соответствующих социальных действий. Эмоциональное общение со сверстником протекает при поддержке взрослого.

Средний уровень. Мотивация учения положительная, осознанная. Преобладает направленность на формально-внешние моменты обучения и социальные мотивы. Учебную задачу принимает полностью, но может не удерживать в полном объеме до конца. По ходу работы допускает немногочисленные ошибки, которые не замечает, но при указании на них может исправить сам. Появляются элементы произвольного внимания и восприятия. Хорошо развита образная память. Ребенок принимает установку на запоминание, но способы запоминания несовершенны. Выделяет, сравнивает признаки на основе представлений, может объединять на основе выделенного признака. Появляются элементы волевой регуляции поведения. Деловое общение со взрослым чередуется с эмоциональным. Помощь взрослого принимает при сосредоточении на деловых контактах. Эпизодически ребенок налаживает деловое общение со взрослым по своей инициативе. В партнерские отношения со сверстником вступает только с помощью взрослого, предпочтение отдается эмоциональным контактам.

Высокий уровень. Ребенок владеет развернутой системой мотивов, присутствуют элементы познавательных мотивов. Выражена мотивация достижения успеха. Учебную задачу принимает и удерживает полностью без дополнительного предъявления. Отсутствие или незначительные ошибки при выполнении. Оценивает ре-

зультаты работы на основе сравнения с учебной задачей. Преобладает произвольное внимание и восприятие. Появляется наблюдение. Мышление наглядно-образное: ребенок может выделять, анализировать, сравнивать признаки, выделять существенный признак, сделать несложное обобщение на соответствующем опыту материале. Появляется смысловое запоминание. Ребенок правильно понимает позицию «нового взрослого» — учителя, внимательно слушает задание, вступает в контакт, принимает помощь взрослого при высокой собственной активности. Вступает в партнерские отношения со сверстником: учебная задача воспринимается как общая, совместно планируется деятельность и распределяются роли. Взаимный контроль сочетается с самоконтролем.

Еще раз подчеркнем, что выделенные уровни готовности являются общепринятыми и условными. Однако их выделение позволяет не только определить исходные возможности ребенка, но и спрогнозировать, спланировать направление индивидуального продвижения его в подготовке к обучению в школе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителей нач. классов. М., 1986.
Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия заданий взрослого детьми шестилетнего возраста // Вопросы психологии. 1988. № 4.
Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. М., 1985.

НАД ЧЕМ РАБОТАЮТ НИЖЕГОРОДЦЫ

(Продолжение. Начало см. на с. 6)
зия, эффект игры, эффект поиска, эффект парадоксальности и др.). Как элемент социальной мотивации активно используется на уроках парная и групповая работа. Развитию способностей к самопознанию, самопознанию, формированию положительной Я-концепции способствуют занятия психолога в «Школе общения», уроки риторики, нестандар-

тные контрольные работы, олимпиады, конкурсы и викторины.

В работе над операционным блоком учебной деятельности основным для творческого коллектива учителей стало моделирование — ключевой метод в работе над учебной задачей.

Регулирующий компонент учебной деятельности (контроль и оценка) направляются учителями на выявление сформированности у детей

рефлексии, планирования, анализа и др. Образец контроля сначала дает преподаватель, затем организуется взаимоконтроль и самооценка, а потом самоконтроль и самооценка.

Следует отметить, что в разработанных планах для анализа и самоанализа уроков также учитываются все эти три компонента учебной деятельности.

(Продолжение см. на с. 28)

Влияние общения со взрослым на формирование у ребенка общей способности к учению

У.В. УЛЬЕНКОВА,

доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии НГПУ

Е.Е. ДМИТРИЕВА,

заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии НГПУ, кандидат психологических наук, доцент

В данной публикации мы преследуем цель не только побудить к дискуссии заинтересованных лиц по чрезвычайно острой теме — способностей ребенка к учению (как и под влиянием каких главных причин они формируются у ребенка еще до школы, какова их связь с будущей школьной учебной деятельностью и др.), но и поделиться позитивным опытом, полученным экспериментальным путем, в решении проблемы взаимосвязи развития психики ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, в частности рассмотрев аспект специфики формирования этой способности.

Задачи гуманизации воспитания и обучения дошкольников требуют обязательного учета психофизиологических особенностей каждого ребенка, создания оптимальных условий для его полноценного развития, личностного становления, формирования индивидуальности, что в конечном итоге должно быть направлено на обеспечение ему максимально безболезненного перехода из одного звена системы образования в другое.

К сожалению, до сих пор в психологической науке и практике не существует единой научно обоснованной системы критериев готовности ребенка к школе, что значительно нарушает осуществление преемственности в работе педагогов и психологов дошкольного и школьного звеньев, затрудняет решение проблемы профилактики школьной дезадаптации.

По данным психологов (Е.В. Новикова, Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников и др.), от

15 до 40% первоклассников с трудом адаптируются к условиям школьного обучения. Многие авторы пишут о вариабельных¹ проявлениях дезадаптации первоклассников в условиях школы. Следовательно, необходимо изучать условия и психологические механизмы подготовки дошкольника к школе, его готовности принять социальную роль школьника, войти в новую общность и успешно обучаться в школе.

Перспективной для решения вышеназванных проблем является теоретическая платформа, в рамках которой ядром психологической готовности к школе выступает социальная готовность, предполагающая определенный уровень коммуникативного развития ребенка в сфере взаимоотношений со взрослым и сверстником. Немногочисленные исследования (М.И. Лисина, Е.О. Смирнов, Г.И. Капчеля, Е.Е. Кравцова и др.) свидетельствуют о том, что в рамках коммуникативной готовности к школе, предполагающей овладение определенными уровнями общения со взрослым и сверстником, успешно формируются интеллектуальные и волевые предпосылки к школьному обучению, формируется новая социальная позиция — позиция ученика.

Учитывая важность коммуникативного развития для подготовки детей к школьному обучению, нами было предпринято изучение сформированности коммуникативной деятельности как одного из условий развития у ребенка общей способности к учению. Мы ставили цель — выявить пси-

¹ *Вариабельный* (фр. variable — изменчивый) — поддающийся варьированию, способный иметь варианты; изменчивый, неустойчивый.

хологический механизм взаимосвязи коммуникативной и учебной деятельности и проследить его значение для формирования у 6–7-летних детей субъективной активности, необходимой им для вхождения в учебную деятельность школьного типа.

Остановимся кратко на технологии и результатах проведенного исследования.

В качестве возрастных нормативов развития у детей коммуникативной деятельности в нашем исследовании выступали формы общения со взрослым (уровни развития деятельности общения), выделенные в рамках деятельностного подхода (*М.И. Лисина*). Каждая форма общения характеризуется особым содержанием потребности ребенка в общении, ведущим мотивом, основными средствами общения.

В рамках дошкольного возраста у детей наблюдается следующая возрастная динамика (месяцы, годы) в развитии форм общения:

Ситуативно-личностная форма общения (СЛФО) — 0,02 — 0,06 мес.

Основная потребность — во внимании взрослого, ведущий мотив — личностный, средства общения — экспрессивно-мимические.

Ситуативно-деловая форма общения (СДФО) — 0,06 мес. — 3,0 г.

Основная потребность — в сотрудничестве, ведущий мотив — деловой, средства общения — изобразительные, ситуативная речь.

Внеситуативно-познавательная форма общения (ВПФО) — 3,0 — 5,0 л.

Основная потребность — в признании и уважении взрослого, ведущий мотив — познавательный, средства общения — речевые.

Внеситуативно-личностная форма общения (ВЛФО) — 5,0 — 7,0 л.

Основная потребность — во взаимопонимании и сопереживании взрослого, ведущий мотив — личностный, средства общения — речевые.

Каждая новая форма надстраивается над прежними, преобразует их, но не отменяет.

Для диагностики коммуникативного развития детей мы использовали апробированную в лаборатории психологии детей раннего и дошкольного возраста Научно-исследовательского института общей и пе-

дагогической психологии методику и систему шкалирования (*Г.И. Капчеля*). Предлагая ребенку совместные игры, беседы на познавательные и личностные темы, мы моделировали различные формы общения со взрослым, создавая условия для активизации различных групп мотивов общения.

В ситуации игрового взаимодействия взрослый выступал в качестве партнера по совместной деятельности. Выкладывая с ребенком мозаику, составляя с ним изображения из разрезных картинок, взрослый создавал условия для возникновения у него потребности в сотрудничестве.

В ситуации познавательной беседы взрослый выступал для ребенка в качестве источника определенной познавательной информации. Рассматривая с ним книги, беседуя о животных, машинах, взрослый побуждал ребенка к познавательным контактам — сообщениям о своих впечатлениях, подталкивал к вопросам, просьбам почитать и т.п.

В ситуации личностной беседы взрослый выступал для ребенка как целостная личность, стремящаяся к взаимопониманию и сопереживанию. Беседуя с ребенком на личностные темы (о хороших и плохих поступках, о друзьях и др.), взрослый создавал условия для активизации личностных контактов — оценочных высказываний, интимных сообщений, вопросов нравственно-этической направленности и др.

Доминирующая форма общения у каждого ребенка определялась по наибольшему количеству баллов, полученных им в тех или иных ситуациях общения. В качестве критериев оценки выступали порядок выбора ситуаций взаимодействия, желательная для ребенка длительность общения в них, уровень комфортности, характер его контактов со взрослым.

Определяя уровень сформированности у детей коммуникативной деятельности, мы решали только одну задачу. Но это было очень важно для выдвижения основной гипотезы и формулирования новой задачи.

Мы предположили, что между сформированностью на тот или иной момент времени коммуникативной деятельности и формированием ребенка как субъекта учебной деятельности дошкольного типа (т.е. формированием общей способности к уче-

нию) есть определенная связь. Изучению ее психологического механизма мы и посвятили специальное исследование. Кратко изложим его суть.

Разрабатывая программу этой части работы, мы учитывали результаты ранее выполненных нами исследований:

1. Важнейшей характеристикой готовности ребенка к школе является уровень его сформированности как субъекта учебной деятельности (уровень овладения структурой учебной деятельности дошкольного типа), т.е. формирование у дошкольника общей способности к учению.

2. Применение системного подхода к диагностике — изучение особенностей овладения детьми всеми основными компонентами учебной деятельности (ориентировочно-мотивационным, операционным, регуляционным, что определяется на основе специально разработанных критериев) позволяет выделить 5 уровней овладения структурой учебной деятельности в направлении от высокого к низкому (I, II, III, IV, V).

3. Диагностические методики, разработанные на критериально-ориентированной основе, позволяют выявить качественно уровневые характеристики сформированности ребенка как субъекта учебной деятельности: его актуальные и потенциальные особенности формирования.

Диагностическая процедура состояла из двух серий занятий, содержащих четыре задания. В первой серии учебные задания предъявлялись в форме наглядного образца («Выкладывание елочки», «Рисование флажков»); во второй — в форме вербальной инструкции («Рисование домика лесника», «Выкладывание геометрических фигур»).

В процессе выполнения задания мы фиксировали особенности ориентировки ребенка на него, характер включенности в работу, особенности отношения к деятельности, последовательность и характер действий («ориентировочных», «рабочих», «контролирующих»), особенности вербализации правил задания, отношение к результату.

Экспериментом было охвачено 120 детей массового дошкольного образовательного учреждения с типовыми условиями обучения и воспитания — 70 детей шестилетнего возраста и 50 детей семилетнего возраста.

Проанализируем и сопоставим особенности деятельности и поведения одних и тех же детей в разных экспериментальных ситуациях.

85,1% детей (7,1% шестилетних и 78% семилетних) показали возможности в овладении внеситуативно-личностным уровнем общения со взрослым. Все ситуации общения они использовали для того, чтобы обратиться ко взрослому с доверительными высказываниями, с желанием обсудить проблемы нравственно-этического характера, обратить внимание на свои личностные качества, позитивные поступки, проявить интерес к личности взрослого. Дети вели себя свободно, раскованно, чувствовали себя уверенно и комфортно. Они смело высказывали свою точку зрения, настаивали на ней, при этом были очень внимательны к оценкам взрослого. У детей преобладали внеситуативные, «социальные» высказывания. Желательная длительность общения достигала у этих детей максимальной величины в ситуациях личностной беседы со взрослым.

Способность детей длительное время поддерживать внеситуативное общение со взрослым, адекватно оперировать при этом нравственно-этическими терминами, внимательно и доверчиво относиться ко взрослому — эта характеристика совпала с I уровнем формирования у них общей способности к учению: 78,3% детей (4,3% шестилетних и 74% семилетних) оказались на этом уровне. Эти дети принимали учебные задания с выраженным интересом, сохраняли их даже после окончания занятия. На этапе ориентировки дети самостоятельно и свободно вербализовали правила, лежащие в основе выполнения заданий, программировали как общую цель, так и способы деятельности. Они подчиняли свои действия предварительно созданной программе, успешно контролировали правильность ее выполнения, давали адекватную оценку полученным результатам.

74,4% детей (54,4% шестилетних и 20% семилетних) показали возможности овладения внеситуативно-познавательным уровнем общения со взрослым.

Выбор ситуации общения связан у них с беседой на познавательные темы, с интересом к книгам познавательного содержания. Эти дети живо интересовались темой пред-



ложенной беседы, постоянно обращались ко взрослому с вопросами, рассказывали о своих поисках знаний, выходили при этом за пределы предложенной для обсуждения темы. В некоторых случаях дети развертывали настоящие дискуссии по теме общения. В общении преобладали внеситуативные, «не социальные», информативно-констатирующие высказывания. Уровень комфортности и желательной длительности общения у этих детей максимальны именно в подобной ситуации общения.

Дети этой группы чаще пренебрегали ситуацией, моделирующей деловое общение; в беседах на личностные темы не проявляли достаточной инициативы.

Дети с внеситуативно-познавательной формой общения показали большие возможности поддержания внеситуативных контактов со взрослым, умение действовать во внутреннем плане, однако они были недостаточно внимательны и доверчивы по отношению ко взрослому, часто поведение ребенка регулировалось его личным интересом. Это определило и специфические особенности поведения детей в учебной ситуации: 74% детей (50% шестилетних и 24% семилетних) показали уровень овладения структурой учебной деятельности.

Предложенное учебное задание заинтересовывало ребенка, положительное эмоциональное отношение к процессу деятельности сохранялось у него до конца занятий. Общую цель и содержание заданий ребенок в целом понимал правильно, хотя не всегда достаточно в той части, которая касалась способов деятельности. В основном дети составляли адекватную программу деятельности, но не на этапе ориентировки, а в процессе практических действий. Окончательная вербализация осуществлялась чаще всего с помощью взрослого. Дети принимали и сохраняли задание полностью, однако по ходу работы допускали ошибки, не замечали их и самостоятельно не устраняли. Дети оценивали результат труда положительно, однако оценку результата в развернутой речевой форме дети самостоятельно сделать не могли.

40,5% детей (38,5% шестилетних и 2% семилетних) показали доминирование в общении со взрослым ситуативно-деловой

формы. Участники этой группы чаще всего выбирали предложенную взрослым игровую деятельность. Они активно начинали действовать с предметами-игрушками, обращались ко взрослому за оценкой своих действий, за помощью; у части детей наблюдалось стремление к сотрудничеству. Преобладали информативные, «не социальные» высказывания. Комфортность в этой ситуации общения и ее желательная длительность были максимальными.

В ситуациях познавательной и личностной беседы дети чувствовали себя недостаточно комфортно, предложение побеседовать вызывало у них смущение, иногда отказ от деятельности. Дети часто отвлекались, в диалог со взрослым по собственной инициативе не вступали.

Ситуативный характер поведения детей и их контактов со взрослым, в целом индифферентное отношение ко взрослому определяли отсутствие у них ориентации на выполнение задания, на достижение положительного результата. Их поведение определялось ситуативными интересами. Эти особенности поведения дети проявили и при выполнении учебных заданий: 47,7% детей (45,7% шестилетних и 2% семилетних) показали уровень овладения структурой учебной деятельности.

В ситуации выполнения учебного задания они заинтересовывались лишь общей ситуацией, а не его содержанием. Дети испытывали затруднения в вербализации правил выполнения задания. Созданная ими в процессе практических действий программа деятельности оказывалась адекватной общей цели и лишь частично — заданным способам деятельности. Детей отличал низкий уровень самоконтроля на всех этапах деятельности. Заданного результата действий они часто не достигали, однако при этом они давали неадекватную (чаще положительную) оценку результату своего труда.

Таким образом, сопоставление уровней субъективной активности в коммуникативной и учебной деятельности показало, что дети с более высоким уровнем общения со взрослым демонстрировали и более высокий уровень овладения структурой учебной деятельности.

По всей вероятности, влияние формирующейся у дошкольников коммуникативной деятельности со взрослым на формирование у них субъективной активности в учебной деятельности осуществляется через формирование внутреннего плана действий, произвольной регуляции деятельности, развитие вербально-логического мышления. Чрезвычайно важно и то, что в процессе переработки и кодирования внеситуативной информации у детей формируется принципиально новое отношение ко взрослому как к учителю. Эта гипотеза была проверена в специально проведенном формирующем эксперименте.

В течение учебного года с шестилетними детьми, продемонстрировавшими на этапе диагностического изучения незрелость в развитии коммуникативной и учебной деятельности, проводилась работа по специальной коррекционной программе, нацеленной на формирование у них соответствующих возрасту уровней в развитии коммуникативной деятельности. Проведенный эксперимент показал позитивную динамику в формировании у детей общей способности к учению: 91,3% наших испытуемых по результатам коррекционной работы показали внеситуативные уровни общения со взрослым (17,4% — внеситуативно-личностный уровень общения, 73,9% — внеситуативно-познавательный уровень общения). Как следствие наблюдалась значительная позитивная динамика в овладении структурой учебной деятельности: 91,3% детей показали и уровни сформированности общей обучаемости (8,7% — первый, 82,6% — второй).

Таким образом, большая часть детей после коррекционной работы вышли на уровень внеситуативно-познавательной формы общения. Позитивная динамика коммуникативного развития детей повлекла за собой качественные изменения в формировании у них общей способности к учению.

Тем не менее за год специального обучения большинство детей, имевших значительное отставание в социальном развитии,

не поднялись на уровень оптимально реализованных возрастных возможностей как в коммуникативной, так и в учебной деятельности. Однако эксперимент убедил в том, что психологический механизм функциональной связи между формированием у детей коммуникативной деятельности со взрослым и общей обучаемостью обусловлен тем, что именно во внеситуативных формах общения у них впервые начинают проявлять себя внутренний план действий, произвольная регуляция поведения и деятельности, оформляется отношение ко взрослому как к учителю.

В результате проведенной коррекционной работы у детей появилась мотивация к достижению успеха в учебной деятельности, потребность в одобрении, положительной оценке своего труда, начала проявляться способность действовать во внутреннем плане и в этой связи улучшилось качество самоконтроля в деятельности.

Полученные результаты, на наш взгляд, убедительно продемонстрировали, что формирование деятельности общения со взрослым лежит в основе ряда психических новообразований старшего дошкольника, обеспечивающих ему психологическую готовность к обучению в школе, в частности, такой интегративной способности, как общая способность к учению.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Коробейников И.А.* Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1997.
- Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
- Лисина М.И., Капчеля Г.И.* Общение со взрослым и психологическая подготовка к школе. Кишинев, 1987.
- Смирнова Е.О.* Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 105–112.
- Ульянова У.В., Лебедева О.В.* Организация и содержание психологической помощи проблемным детям. М., 2002.

Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников

И.В. ТУХМАН,

учитель высшей категории, педагог-психолог школы № 10,
г. Дзержинск, Нижегородская область

В настоящее время на первый план выдвигается развивающая функция обучения, способствующая становлению личности младшего школьника и обеспечивающая раскрытие его индивидуальных способностей.

В младшем школьном возрасте формирование основных качеств личности и психических процессов происходит в рамках учебной деятельности как деятельности по самоизменению ребенка. Поэтому закономерно стремление учителя начальных классов к культивированию у детей способности к самостоятельной организации и регуляции деятельности, прежде всего учебной.

Психологи указывают, что самоорганизация и саморегуляция учения обеспечиваются контрольной частью учебной деятельности и именно с формирования самоконтроля рационально начинать процесс постепенной передачи учащимся элементов деятельности для самостоятельного осуществления.

Изучению роли самоконтроля в учебной деятельности посвящено много психологических исследований. Действие самоконтроля рассматривается как необходимое условие успешности обучения (*Н.И. Гуткина*), подчеркивается его значение для предупреждения психологических перегрузок, повышенной утомляемости (*Т.В. Анухина, Л.Ф. Федорова*). В методической литературе также акцентируется внимание на необходимости развития самоконтроля при обучении младших школьников, разрабатываются специфические приемы самоконтроля при формировании вычислительных, орфографических, коммуникативно-речевых умений на материале изучения конкретных тем.

Однако наблюдения за обучающимися, беседы с коллегами показали, что в реальной практике обучение приемам итогового самоконтроля осуществляется стихийно.

Учителя нередко стремятся объяснить умение детей контролировать собственную деятельность особенностями формально-динамических характеристик их психики. Условия для становления сложных видов самоконтроля (пооперационного и планирующего) практически не создаются.

На наш взгляд, это связано с тем, что недостаточно внимания уделяется разработке общих методов, приемов формирования самоконтроля (СК) у младших школьников. А именно в начальных классах начинают закладываться способы учебной работы, приемы действий, которыми дети будут пользоваться в дальнейшем.

Занимаясь разработкой технологических приемов развития самоконтроля у детей на уроках в начальной школе, мы выявили, что ученик владеет самоконтролем, если умеет сознательно подчинять свои действия заданному комплексу требований (правилу); изменять (сохранять) состав действий в изменившихся условиях деятельности; планировать состав действий, определяя субъективные трудности; сличать действия с образцом, заданным через систему условий или материально.

Наблюдения показали, что проблемы становления указанного комплекса умений возникают при нерационально организованной деятельности на уроках, авторитарном и либерально-попустительском стиле общения с детьми учителей и родителей. Поэтому, работая над созданием условий для развития самоконтроля (в дальнейшем СК) у младших школьников, мы стремились организовывать взаимодействия различных субъектов образования по следующим направлениям:

— обоснование учащимся, педагогам и родителям необходимости СК в учебной деятельности;

— ознакомление учеников, педагогов и родителей со специально разработанными, постепенно усложняющимися приемами осуществления итогового, пооперационного, прогнозирующего СК по графическим опорам-памяткам под условным названием «пирамида самоконтроля»;

— систематическое использование в качестве необходимых составных элементов учебной деятельности приемов СК.

Реализация указанных направлений, осуществляемых параллельно и одновременно, была организована по концентрическому принципу с I по IV класс. Остановимся подробнее на видах работы учителя с детьми на уроках.

Для инициации у школьников потребности в СК, осознания его роли в течение всего периода обучения мы использовали приемы «по собственной инициативе» и «разноцветные поправки» (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов). Суть последней состоит в том, что учащимся после выполнения работы предлагается сдать тетради для проверки. Тетради собираются, просматриваются, но не оцениваются. Через некоторое время учитель предлагает взять тетради и внести исправления карандашом другого цвета. Затем работы вновь собираются и анализируются. На основании полученных данных можно сделать выводы о наличии потребности в СК.

В I классе детям предоставлялись три попытки внесения разноцветных поправок, во II классе — две, в III и IV классах ученик мог вносить исправления один раз. Опыт показал, что качество и количество внесенных поправок позволяют приблизительно определить уровень развития СК.

Создавая условия для накопления детьми опыта контроля, мы использовали комплекс последовательно усложняющихся заданий, стимулирующих развитие итогового, пооперационного, прогнозирующего СК.

Так, в I классе дети учатся:

— сравнивать результат своей деятельности с образцом, заданным в материальной форме;

— воспроизводить состав контрольных действий и операций, заданных учителем;

— выполнять действия по развернутой инструкции;

— осуществлять самопроверку по плану, включающему 1–2 пункта;

— использовать для СК схемы-модели, составленные учителем.

Во II классе ученикам предлагается:

— сравнивать промежуточный результат с эталоном;

— перечислять последовательность действий и операций контроля;

— корректировать памятки;

— выполнять действия по инструкции, в которой отсутствуют некоторые звенья;

— осуществлять самопроверку по плану, включающему 3–4 пункта;

— участвовать в коллективно-распределенной деятельности по составлению схем, алгоритмов к правилам и определениям.

Например, к определению понятия *однородные члены предложения* была составлена следующая схема:

Графическое обозначение	Формулировка
	Слова, которые произносятся с интонацией перечисления, относятся к одному и тому же слову, отвечают на один и тот же вопрос, называют <i>однородными членами предложения</i> .

В III классе ученики тренируются в:

— сравнении результата деятельности с образцом, заданным через систему условий;

— составлении проверочных заданий для самоконтроля;

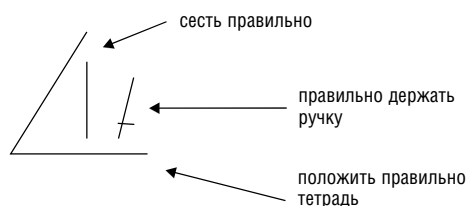
— коллективно-распределенном составлении алгоритмов;

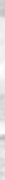
— выполнении действий по инструкции с ограничениями;

— самопроверке по плану с отсутствующими звеньями;

— составлении модели значимых условий деятельности под руководством учителя.

Например, модель значимых условий каллиграфического почерка выглядит так:





Проиллюстрируем рассуждения детей на уроке русского языка при выполнении упражнения по каллиграфии: «Буду про- верить, как я написал, для того, чтобы меня похвалили. Я помню, что у букв должен

Уровни самоконтроля

вер
ня
22

1	уверенность, в правильном выполнении действий; самопроверка лишь по просьбе учителя	легко отказываются от своего мнения	способность сличать действия, зафиксированные в памяти за счет многократных повторений	импульсивность, план проверки выполняется формально	действия со схемой соотносятся с трудом, самостоятельно несоответствие схемы новым условиям не выявляется	использование неадекватных способов поэлементного планирования	хорошо знакомые действия выполняются без ошибок или ошибки обнаруживаются самостоятельно	часто допускают ошибки, которые не замечают и не исправляют	правильность своих действий не обосновывается
2	неуверенность в правильном выполнении действий; проверка по просьбе учителя (иногда самостоятельно)	индифферентное	введенные схемы действия осознаются; образец, заданный материально, сличается	стремление придерживаться плана проверки, но одновременное проведение контроля и действия затруднено	способность ретроспективно контролировать и внести изменения, ссылаясь на усвоенную схему действия	элементы планирования перемежаются с реализацией отдельных шагов решения с помощью учителя	знакомые действия выполняются без ошибок	допускаются ошибки; при проверке возможно исправление верного на неверное	обосновывают действия, оперируя понятиями на уровне оформления чувственных впечатлений в виде простых высказываний
3	испытывают потребности в самоконтроле, самопроверка по собственной инициативе	ожидание внешнего контроля как подтверждения (опровержения) собственной правоты	действия соотносятся с образцом, заданным материально	полностью придерживаются заданного плана проверки	неспособность самостоятельно внести коррективы в связи с изменившимися условиями	самостоятельное поэлементное планирование	знакомые действия выполняются без ошибок	результаты выполнения контролируются, ошибки исправляются	обоснование действий на уровне оперирования суждениями; появление аргументации; наличие вариативности в обосновании
4	самопроверка по собственной инициативе	критичное восприятие результатов внешнего контроля, стремление понять, осознать	действия соотносятся с образцом, заданным через систему условий	план выдерживается полностью, в него вносятся свои индивидуально обоснованные пункты, выведенные из анализа предыдущих ошибок	самостоятельная сверка соответствия схемы действия изменившимся условиям	целостное планирование стратегии деятельности	без ошибок	процесс выполнения контролируется	вербализация действий на основе умозаключений, содержательного обобщения



быть одинаковый наклон, одинаковая высота, а между буквами одинаковое расстояние. Сейчас я приложу ладошку левой руки к буквам и узнаю, одинаковый ли наклон... Да! А теперь я приложу линейку к верху букв и узнаю, одинаковая ли высота... (Дети с I класса пишут в тетради в широкую линейку.) Чуть-чуть отличаются некоторые буквы, а буква «с» совсем маленькая. Может быть, я поторопилась? В следующий раз буду внимательнее». (Саша С., I класс.)

Систематизировав данные, полученные в течение семилетней работы, мы выявили и описали 5 уровней развития самоконтроля (см. табл. на с. 22–23). Эта информация позволила объективно оценить результативность проведенной работы, направленной на развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников.

С целью анализа условий для развития самоконтроля в учебной деятельности младших школьников нами составлена следующая «Схема наблюдения за деятельностью учителя и учащихся на уроке»:

I. Психологическое целеполагание.

1. Задачи развития итогового СК.
2. Задачи развития пооперационного СК.
3. Задачи формирования прогнозирующего СК.
4. Учет целей (задач) при формулировке учебной задачи.

II. Организация познавательной деятельности.

1. Формирование потребности в СК. Способность учащихся генерировать разные уровни смыслов.
2. Определение мер для обеспечения условий становления СК:
 - а) планирование условий проявления СК;
 - б) использование различных методов, средств для актуализации ранее освоенных умений СК.

3. Организация деятельности в процессе усвоения нового материала:

- а) соотношение внешнего контроля и СК;
- б) опора на психологические закономерности формирования СК (создание модели значимых условий; критерии оценки ус-

пешности; наличие эталона; способы внесения корректив);

в) учет типичных ошибок, формирование прогнозирующего СК.

4. Особенности организации закрепления результатов работы: обучение переносу ранее усвоенных способов самоконтроля.

III. Организация учащихся.

1. Проявление внутренней дифференциации в осуществлении СК и взаимоконтроля.

2. Наличие возможностей для взаимоконтроля.

IV. Учет возрастных возможностей.

1. Наличие алгоритма пооперационного СК (памяток).

2. Возможность сличения с образцом, заданным в материальной форме или через систему условий.

V. Стиль урока.

1. Организация учебного сотрудничества.
2. Адекватность взаимоотношений, педагогический такт при осуществлении внешнего контроля.

3. Оптимальный расход времени на осуществление учащимися СК.

Работа педагогов со «Схемой наблюдения...» создает условия для развития их профессиональной рефлексии.

С этой же целью нами разработана и сертифицирована программа повышения психолого-педагогической компетентности педагогов «Ключи к самоконтролю», включающая отработку комплекса конструктивных, оперативных и содержательных умений.

Работа проблемной группы, консультации и семинары по развитию СК в учебной деятельности младших школьников вызывают у педагогов устойчивый интерес.

Ученики начальной школы, прошедшие обучение приемам самоконтроля по схемам-«пирамидам», показали в V классе (по сравнению с контрольными классами) высокий уровень социально-психологической адаптации, деятельностиной самоорганизации и регуляции.

По результатам проведенного исследования выявлено, что 92% детей, обучаясь в старших классах, продолжают использовать алгоритм СК, заданный «пирамидами».

Формирование внутреннего плана действий у младших школьников на уроках математики

Е.В. МИНАЕВА,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

В каждый возрастной период детского развития происходит интенсивное становление определенных психологических особенностей. В младшем школьном возрасте бурно развивается внутренний план действий (ВПД). ВПД — это фундаментальная интеллектуальная способность, которая серьезно влияет на развитие познавательной и личностной сфер младшего школьника. Эта способность во многом определяет успешность обучения. Она позволяет планировать и осознать собственные действия до начала их совершения. Если понаблюдать за действиями дошкольника, то можно заметить, что действия осознаются в момент их развертывания. Спросите у ребенка 3–4 лет: «Что и как ты сейчас будешь делать?» В лучшем случае ребенок объяснит, «что» он будет делать. Ответить на вопрос «как?» ему вряд ли удастся. В младшем школьном возрасте ребенок становится способным прогнозировать и контролировать собственные действия до момента их совершения. Это очень важно при решении математических и орфографических задач, при написании изложений, сочинений, а также совершении любых других учебных действий.

Возникает вопрос: возможно ли формирование столь уникальной способности непосредственно на уроке? Ответ будет утвердительным. Если проанализировать содержание учебников по математике, то можно увидеть, что лишь незначительная часть заданий позволяет развивать упомянутую ранее способность. В помощь учителю можно предложить систему, позволяющую целенаправленно формировать ВПД на уроках математики при решении текстовых задач.

ВПД имеет сложную структуру, в которую входит целый ряд элементов. Успешное развитие каждого элемента создает условие для развития ВПД в целом.

К структурным элементам ВПД мы относим:

- 1) анализ условий;
- 2) собственное планирование;
- 3) умение следовать идеальному плану в процессе его реализации;
- 4) умение объяснить в развернутой речевой форме результат действий;
- 5) умение использовать усвоенные действия в новых условиях.

Формирование ВПД носит поэтапный характер. Покажем это на примере формирования умения решать текстовые задачи.

1 этап. Цель: анализ текстовой задачи.

Задачи этапа:

- 1) научить выделять существенные элементы задачи, устанавливать связи между ними;
- 2) обучить общему способу анализа задачи;
- 3) развивать умение анализировать задачу в развернутой речевой форме.

Ход работы.

На уроке ученики знакомятся с составными элементами задачи: условие, вопрос, данные, сюжет, решение, ответ. Далее необходимо предложить потренироваться в выделении составных элементов задачи. При этом можно использовать текстовые задачи как с традиционной формой записи условия и вопроса, так и задачи, в которых вопрос находится в середине или начале условия.

Далее необходимо сформировать умение выделять основной математический смысл задачи. Для этого надо научить детей



сокращать текст задачи до полного исключения из него всех необязательных слов. В ходе работы ученикам можно предложить задачи, в которых заведомо находится много слов, не влияющих на ее математический смысл.

На протяжении следующих уроков необходимо работать над формированием умения проводить общий анализ задачи и строить схему решения задачи по синтетическому (восходящему) или аналитическому (нисходящему) типу.

Для совершенствования данного умения можно использовать следующие приемы: фронтальная работа учителя с учениками; самостоятельное дополнение схемы решения; составление задач по схеме, условию; самостоятельный анализ учащимися задач у доски и оценка правильности анализа другими учениками; анализ задачи в парах с взаимопроверкой.

Следующим направлением работы должно быть выделение существенных и несущественных признаков в задаче. Для этого можно использовать прием изменения одной из частей задачи при сохранении в первоначальном виде других. Данный прием позволит ученикам осознать, как изменяется решение задачи при изменении какого-либо ее элемента и в каких случаях такое изменение происходит, а в каких нет. Речь идет о заданиях, в которых:

а) изменяется вопрос при неизменном условии;

б) изменяется условие при неизменном вопросе;

в) изменяются числовые данные при неизменных математических отношениях условия и вопроса.

В ходе проведенной работы дети должны убедиться в следующем:

- среди составных элементов задачи (в условии, вопросе) существуют такие математические отношения, которые в ходе преобразования задачи могут влиять на изменение других ее составных элементов; есть элементы задачи (числовые данные), изменение которых не влечет за собой изменение других элементов;
- если при изменении одного элемента в задаче происходят изменения в дру-

гих элементах задачи, то задача превращается в новую; в этом случае можно говорить об элементе, повлекшем за собой изменения в других компонентах, как о существенном;

- если изменения одного элемента не приводят к изменению других, а задача не превращается в новую, можно говорить о данном элементе как о несущественном.

С целью дальнейшего совершенствования умения проводить анализ задачи необходимо использовать нестандартные задачи. В процессе работы с задачами с избыточными и недостающими данными происходит более четкое осознание, углубление и совершенствование умения выделять данные и искомые в задачах, устанавливать связи между ними, выбирать оптимальный способ решения; тем самым формируется общий способ анализа задач разного типа.

II этап. *Цель:* составление плана решения задачи.

Задачи этапа:

1) формировать умение осуществлять целостное планирование;

2) повысить степень самостоятельности действий на этапе планирования решения задачи;

3) совершенствовать действия по анализу задачи, способствовать переводу указанного действия с громкоречевого этапа на этап умственного действия.

На данном этапе рекомендуется использовать следующие виды упражнений:

- решение несложных задач, имеющих несколько верных решений (цель данного задания — спланировать разные варианты решения);
- составление несложных задач по заданным параметрам (условию, вопросу, числовым данным, сюжету);
- решение цепочки усложняющих задач (с добавлением данных в условие происходит увеличение действий в решении);
- решение задач, где результат можно достичь с помощью большего или меньшего количества действий;
- использование групповой формы работы с разделением функций (постро-

ение и реализация плана) между учениками;

- изменение недоопределенных, переопределенных задач, построение плана решения.

Например. *Задача 1.* «В автобусе ехало 10 пассажиров. На остановке вышли 4 человека. Сколько пассажиров осталось в автобусе?»

Задача 2. «В автобусе ехало 10 пассажиров. На первой остановке вышли 4 человека, на второй остановке — еще 2 человека. Сколько пассажиров осталось в автобусе?»

Задача 3. «В автобусе ехало 10 пассажиров. На первой остановке вышли 4 человека, на второй остановке вышли 2 человека и 3 человека вошли. Сколько пассажиров осталось в автобусе?»

III этап. *Цель:* формирование умения следовать идеальному плану решения в процессе его реализации.

Задачи этапа:

1) продолжить работу по совершенствованию такого осознанного умственного действия, как планирование;

2) формировать умение соотносить реальные действия с идеальной моделью действий;

3) продолжить работу над совершенствованием такого умственного действия, как анализ.

На III этапе следует использовать приемы работы, рекомендованные на предыдущих этапах. В качестве основного приема могут выступать задания с допущенными ошибками. Приведем примеры таких упражнений.

На доске написаны задача и решение.

В мяч играли 5 девочек и 7 мальчиков. Для игры они разделились на две команды поровну. Сколько детей в каждой команде?

1) $5 + 6 = 11$ (д.) — всего

2) $11 - 2 = 9$ (д.)

Ответ: в каждой команде по 9 детей.

Далее учитель говорит:

— Проанализируйте задачу в парах. Договоритесь между собой, кто будет анализировать задачу, а кто построит схему решения.

После того как ученики выполняют инструкцию учителя, он продолжает беседу:

— Давайте составим план решения. Составляйте у себя в тетрадях, а Эля выполняйте задание на доске.

Эля составляет план решения задачи: «Мне известно, что в мяч играли 5 девочек и 7 мальчиков. Они разделились на две команды, в каждой команде детей было поровну. Нужно узнать, сколько детей в каждой команде. Сразу ответить на вопрос задачи не могу. Сначала я узнаю, сколько всего детей играло. Это находится действием сложения. После этого я смогу ответить на вопрос задачи. Это находится действием деления».

— Правильно ли было выполнено решение, записанное на доске?

— Проверим точность в числовых данных. Есть ошибка. Вместо 7 в записи 6, это неверно. И дальше получились не те числа. Теперь проверим правильность способа действия. Первое действие записано верно. Проверяю второе действие. Должно быть деление. А на доске записано вычитание, следовательно, здесь допущена ошибка. Проверим правильность результата. Он неправильный, у нас получилось, что в каждой команде 6 человек, а на доске записано: 9 человек.

— Что вы можете сказать о решении задачи?

— В решении задачи много ошибок: в данных, способе решения, ответе.

Умение объяснить способ решения в развернутой речевой форме может формироваться на всех этапах работы. Необходимо стимулировать детей к развернутым речевым высказываниям, повышать их самостоятельную активность.

IV этап. *Цель:* формирование умения использовать освоенные действия в новых условиях.

Задачи этапа:

1) формировать у детей умение осуществить осознанный самостоятельный перенос освоенных действий в новые условия;

2) дальнейшее повышение активности ребенка посредством совершенствования анализа задач, планирования решения, умения следовать идеальному плану, умения объяснять в развернутой речевой форме результат.



С целью решения указанных задач можно использовать следующие приемы:

- классификации задач по признакам сходства сюжета, условия, вопроса, способа решения, данных;
- составление задач, похожих на данную по способу решения, условию, вопросу, сюжету и числовым данным, по нескольким признакам одновременно.

При выполнении заданий на классификацию задач необходимо строить работу следующим образом. Предложите ученикам решить несколько задач. На доске и в тетрадях надо зафиксировать краткую запись, решение и ответ. Это даст возможность сравнить задачи между собой с опорой на их наглядное отображение. После сравнения задач по их составным элементам и выделения признаков сходства задачи должны быть разделены на группы.

После закрепления умения классифицировать задачи по признакам сходства их составных элементов, ученикам можно предложить задания на составление задач, похожих на данную одним или несколькими составными элементами.

Стоит отметить, что предложенная система формирования ВПД у младших школьников может быть использована как непосредственно на уроке, так и во внеклассной работе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Болбочану А.В. Влияние общения со взрослыми на развитие действий во внутреннем плане у детей раннего возраста // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 68–73.

Булыгина Т.Б. Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников: Автореф. СПб., 1996.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 2.

Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987.

Заика Е.В. Игры для развития ВПД у школьников // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 60–68.

Заика Е.В., Назарова Н.П., Маренич И.А. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 41–45.

Зак А.З. Методы развития интеллектуальных способностей у детей 8 лет // Программа. «Обновление гуманитарного образования в России». М., 1994.

Зак А.З. Путешествие в Сообразию. М., 1992. (7 книг).

Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.

Исаев Е.И. ВПД при теоретическом мышлении // Психологические особенности формирования личности школьника. М., 1984. С. 50–56.

Исаев Е.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 52–60.

Исаев Е.И. Психологические особенности планирования действий у младших школьников. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984.

Кондратьев И.И. Планирование своей деятельности младшими школьниками // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 47–55.

Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. М., 1993. С. 80–81.

НАД ЧЕМ РАБОТАЮТ НИЖЕГОРОДЦЫ

(Окончание. Начало см. на с. 6)

Учителя с уверенностью говорят, что 15–16% учащихся — выпускников начальной школы находятся на самых высоких уровнях сформированности учебной деятельности, 68–70% — на высоких, 15–16% — на среднем уровне.

Информация подготовлена по материалам **Л.С. Бакач**

*Учитель начальных классов средней школы № 54 Нижнего Новгорода **Марина Приятелева** свою педагогическую деятельность оценивает по самому строгому счету: чего сумели добиться с ней вместе ее ученики? Каких ошибок не удалось избежать? Вот ее размышления.*

Мы родом из детства

Часто ловлю себя на мысли, что на мир этот, сложный, постоянно меняющийся, порой жестокий, смотрю детскими глазами. Восхищение, удивление, открытое неприятие — все от них, моих шумливых и тихонь, послушных и не очень, но таких неповторимых третьеклашек. Невообразимо сложная, от-
(Продолжение см. на с. 45)

К проблеме преемственности обучения в начальной и средней школе

Т.Н. КНЯЗЕВА,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

Процесс перехода ребенка из начальной школы в среднюю для многих детей, родителей и учителей является не только радостным и волнующим событием, но зачастую и очень проблемным.

Вопрос о преемственности обучения между начальной и средней школой не является новым. Однако, несмотря на многочисленные обсуждения этой проблемы, практика ее решения пока далека от теории. Причин такой ситуации, на наш взгляд, несколько.

Приход в среднюю школу, как известно, совпадает с началом «переходного» возраста и у детей: они становятся младшими подростками. Психологически это начало кризисного периода: физиологического созревания, переоценки моральных ценностей, смены ведущей деятельности. Кроме того, по данным психологических исследований, у детей с переходом в среднюю школу резко повышается уровень тревожности, связанный с новыми ожиданиями. Эти объективно сложные психологические этапы взросления несомненно требуют очень бережного и внимательного отношения со стороны взрослых.

Готовы ли к этому учителя и родители? Необходимо подчеркнуть, что в данном случае готовность предполагает не только знания о трудностях периода детской жизни, но и способность и волевые усилия взрослых для их преодоления. Именно это, как показывает практика, дети встречают значительно реже.

Важнейшей причиной трудностей, обуславливающих переход в среднюю школу, является дезадаптация детей в новых условиях учебной деятельности. Ее можно сравнить со сложностями адаптационного периода в I классе. Однако, кроме объективной новизны ситуации обучения, характерной

для I и V классов, в данном случае добавляется еще так называемый субъективный фактор: отсутствие единых требований по многим вопросам учебной деятельности между начальной и средней школой. В частности, по следующим аспектам:

1) взаимодействие программ обучения: зачастую класс, обучавшийся в начальной школе по одной из развивающих систем обучения — программе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.Б. Истоминой и др., — переходя в среднюю школу, возвращается к традиционной системе и занимается по учебникам, изданным еще до того, как дети поступили в начальную школу;

2) преемственность форм и методов обучения: темпа, объема и уровня изложения предметного материала, а также требований к качеству его оформления. Уровень изложения знаний в средней школе, конечно, значительно отличается (по разным параметрам) от того, который принят в начальной школе. Поэтому нельзя забывать, что дети, перешедшие в V класс, должны адаптироваться к новым условиям деятельности: к индивидуальному стилю преподавания учителей, к более быстрому темпу работы, к правилам выполнения новых заданий и т.д.;

3) и наконец, единство (точнее, его отсутствие) подхода к критериально-оценочной деятельности в начальных и средних классах. Не секрет, что многие «отличники» и «хорошисты» начальной школы при переходе в среднюю меняют свой «статус» на более низкий. И это далеко не всегда связано только с объективными трудностями обучения.

Учителя-предметники подчас не имеют возможности (или желания) учесть индивидуальные особенности учащегося (тем

деятельности, тип мышления, специфику восприятия и т.д.), которые влияют, особенно вначале, на качество обучения. Учителя начальной школы реально имеют такую возможность в силу своей многопрофильности. Поэтому учитель средней школы при оценивании ориентируется, прежде всего, на результат его деятельности, без учета тех индивидуальных особенностей, которые могли к нему привести, в то время как в начальных классах (как правило) оценивание строится с учетом и процессуальных характеристик достижения результата.

Любой учитель понимает, что инертный, медлительный ребенок не должен слышать от учителя приговор: «Ты не успел, значит, не сделал». Тем не менее ориентация учителя только на результат исключает другую позицию. Не хочется думать, что личностно-гуманный подход является прерогативой только начального звена обучения, а средняя школа не имеет к этому никакого отношения.

Вот почему учет индивидуальных особенностей обучаемости ребенка и соответственный подход к оцениванию его деятельности в начальной школе иногда ставится под сомнение как необъективный («мягкий») при переходе ребенка в среднюю школу. Критерии «объективности» в данном случае различны.

Естественно, что относительная обособленность отдельных звеньев школьной системы образования сложилась исторически и существует на протяжении многих лет. Однако общественная необходимость развития образования, ставшая особенно актуальной в последнее десятилетие, выявила дисбаланс, рассогласование требований и содержательной преемственности между различными ступенями общеобразовательной системы, особенно начального и среднего ее звена.

Решение этой проблемы, важной как для детей, так и для взрослых, некоторые образовательные учреждения пытаются найти своими силами, до сих пор не зная, существует ли государственная программа обеспечения преемственности различных ступеней школьного образования. Если нет, то почему, если да, то в чем заключаются реальные шаги ее реализации?

В Нижнем Новгороде специалистами кафедры начального образования Института развития образования, а также преподавателями кафедры педагогики и методики начального обучения Нижегородского государственного педагогического университета проводится работа по изучению путей решения этой проблемы.

В частности, сотрудниками обеих кафедр разрабатываются вопросы, связанные с определением критериальной базы для оценки готовности детей к обучению на второй ступени школьного образования, проводится диагностическая работа в школах, апробируются различные подходы к организации взаимодействия специалистов на разных этапах школьного обучения. Опыт некоторых школ в этом направлении позволяет обобщить различные пути решения данной проблемы.

Например, некоторые школы города и области практикуют такую форму сотрудничества учителей начального и среднего звена, школьных психологов и администрации учреждения, как школьный консилиум, который собирается обычно два раза в год (в апреле и октябре). Его целью является отработка взаимодействия учителей, выпускающих классы из начальной школы, и учителей-предметников, принимающих эти классы, по всем аспектам учебной деятельности. Особая роль в этом консилиуме принадлежит психологической службе школы, силами которой к концу обучения детей в начальном звене проводится комплексная диагностика интеллектуально-личностно-деятельностных характеристик каждого ребенка, переходящего в V класс. По итогам такой диагностики психолог совместно с учителем начальной школы составляет подробную психолого-педагогическую характеристику (в некоторых школах — карту) на ребенка. На консилиуме обсуждаются не только индивидуально-психические особенности будущих пятиклассников, которые требуют к себе повышенного внимания в средней школе, но также формы и методы работы с детьми данного класса, его специфика как детского коллектива; определяются принципы дифференцированного обучения.

В рамках этого сотрудничества проводятся и уроки, на которых в начальной школе присутствуют (или даже проводят) учителя среднего звена, имея, таким образом, возможность заранее оценить особенности детей данного класса. В начале следующего учебного года, уже в средней школе, такая практика продолжается.

Данная форма сотрудничества разных ступеней школьного образования позволяет предупреждать многие педагогические и психологические проблемы, реально осуществлять профилактику детской дезадаптации.

Конечно, школьный консилиум и связанные с ним мероприятия не могут разрешить всех аспектов проблемы преемственности. Однако практические пути ее разрешения, предпринимаемые, в частности, в Нижнем Новгороде, несомненно, способ-

ствуют продвижению в этом направлении, накоплению опыта и помогают детям, учителям и родителям преодолеть трудности переходного периода.

Практическая реализация преемственности находится в начале пути. Те способы ее решения, которые предлагаются школами, имеют хороший потенциал развития, поскольку реальная работа в этом направлении подсказывает и диапазон методов решения этой важной задачи.

Понятно, что данная проблема не является внутришкольной, поскольку касается личности растущего человека. Поэтому учителя готовы к творческому сотрудничеству с психологами, социальными педагогами, специалистами других направлений для реального комплексного взаимодействия при решении многих аспектов проблемы преемственности школьного образования.

Школьные трудности воспитанников детских домов

О.Г. КЛИМИНА,

педагог-психолог социально-реабилитационного центра несовершеннолетних Дома детства «Солнышко», г. Нижний Новгород

В последние десятилетия в нашей стране происходит неуклонный рост числа детей, переходящих на попечение государства по воле их родителей. В связи с этим становится все больше школ-интернатов, социально-реабилитационных центров несовершеннолетних (СРЦН) и детских домов, где воспитываются дети, лишенные родительского попечительства. В отличие от школ-интернатов, где дети живут и учатся, в СРЦН и детских домах воспитанники только проживают, а обучение происходит в обычных школах, расположенных поблизости. В этих школах в классах вместе с детьми из семей учатся несколько воспитанников детского дома. К сожалению, зачастую педагогический коллектив школы оказывается не готов к такой ситуации, и у детей из детского дома возникают проблемы начиная с первых школьных дней.

Для всех школьников поступление в школу влечет за собой ряд трудностей, которые связаны с новой для них учебной деятельностью. Для воспитанников детских домов к обычным трудностям добавляются другие, которые обусловлены как психологическими особенностями этих целей, так и неоднозначной реакцией на них педагогов и одноклассников. Дело в том, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития их ровесников, растущих в семьях. Темп психического развития замедлен, ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера, воображение, позднее и хуже формируются навыки саморегуляции и правильного поведения.

В общении воспитанников детского дома с окружающими проявляется назойли-

вость и неутолимая потребность любви и внимания. Проявления чувств характеризуются, с одной стороны, бедностью, а с другой — острой аффективной окрашенностью. Этим детям свойственны взрывы эмоций — бурной радости или гнева — и в то же время отсутствие глубоких, устойчивых чувств. В эмоциональном отношении они очень ранимы: даже мелкое замечание может вызвать у них острую эмоциональную реакцию. В школе воспитанники всеми способами стараются обратить на себя внимание учителя, часто нарушая этим ход урока. Одновременно они часто бывают грубы, проявляют ничем не обусловленную агрессивность, обидчивость и т.п.

Ощущая проживание вне семьи как ущербность своей личности, воспитанники детского дома часто конфликтуют с одноклассниками, агрессивно реагируя на малейшее разногласие. В общении для них характерен внешне обвиняющий тип реагирования, они не понимают мотивов поступков других людей, им трудно признать свою вину в случившемся.

Испытывая с раннего детства дефицит родительской любви, которая является основой для позитивного развития личности ребенка, воспитанники детского дома вынуждены строить представление о себе исходя из оценки их конкретных успехов и неудач. Психологические особенности этих детей таковы, что гораздо чаще они получают именно негативную оценку от окружающих.

Школьные неудачи и трудности подвергают постоянному испытанию представление ребенка о себе как об успешном и достойном человеке. Воспитанники детского дома начинают воспринимать себя как неудачника, отличающегося от большинства детей в худшую сторону. В соответствии с этим они и начинают себя вести, чем еще более усугубляют ситуацию.

Нами было проведено исследование на базе III класса школы № 18 г. Нижнего Новгорода, где из 28 учеников 11 являются воспитанниками расположенного рядом детского дома. По отзывам учителей, работающих в этом классе, дети из детского дома плохо ведут себя: на уроках агрессивны, часто ссорятся с одноклассниками из-за

мелочей, неадекватно реагируют на замечания учителя. «С ними трудно», «Они неуправляемы» — таково мнение большинства педагогов.

В ходе наблюдения выяснилось, что в классе четко проведена грань между детдомовскими и домашними детьми. Эта грань подчеркивается как учителем на уроках («Сейчас спросим кого-нибудь из детского дома...», «Что же тебе в детском доме карандаш не выдали?..» и т.п.), так и одноклассниками на переменах (частые конфликты, насмешки, пренебрежительное отношение). Социометрическое исследование показало, что в классе существуют две группировки — дети из семей и дети из детского дома. В каждой из них есть свои лидеры, предпочитаемые, отвергаемые, но между этими группировками почти нет связей. Особенности эмоциональной сферы детей были исследованы с помощью цветовой методики, где дети выражали свое отношение к различным понятиям с помощью цвета. У воспитанников детского дома проявляется большая тревожность и негативное отношение к таким понятиям, как «школа», «учитель», «я», «урок», «дружба». У большинства детей из детского дома выявлена низкая школьная мотивация к учению, вплоть до нежелания ходить в школу.

Такое отклоняющееся поведение некоторых воспитанников детского дома порой приводит в недоумение учителей. Так, например, Ваня С. перед каждым уроком истории ставил себе в дневник двойку и говорил, что ему «все равно, что поставят». Оказалось, что мальчику не давался этот новый предмет и он настолько боялся получить плохую отметку, что скорее готов был заранее выставить себе двойку, чем мучительно ждать неудачи на уроке и плохой оценки от учителя.

Поведение другого воспитанника, Максима В., отличалось демонстративностью и агрессивностью. Он мешал учителю вести урок, выкрикивал что-то с места, ссорился и дрался с одноклассниками. Его поступки казались окружающим ничем не мотивированными. На все попытки учителя жестко пресечь его грубые действия Максим отвечал еще большим сопротивлением. Мальчик попал в Дом ребенка в двухлетнем воз-

расте. В течение восьми лет он находился на попечении государства, и все эти годы его мать, появляясь один-два раза в год, обещала «вот-вот» забрать его домой. От каждого из взрослых, окружающих его в жизни, Максим безотчетно ждет какого-то более теплого отношения к себе, чем простое выполнение ими своих обязанностей. Кроме того, обладая крайне низкой самооценкой, мальчик ревностно относится к любому успеху одноклассников, особенно тех, кто живет в семье. Способности к учению у него невысоки, поэтому ему трудно привлечь к себе внимание учителя и выделиться среди сверстников хорошими отметками. Когда он стал вести себя вызывающе, демонстративно, он был замечен учителем, его стали все время ругать, обращать на него внимание на уроках. Его положение в классе ухудшилось, а неудовлетворенная потребность в любви и низкая самооценка стали причиной школьной дезадаптации мальчика.

Лена Т. отличалась неплохой успеваемостью и примерным поведением. Однажды девочка несколько дней не посещала школу. Причину своих прогулов она объяснять отказывалась. Выяснилось, что несколько дней назад в школу приходила мать Лены, сильно пьющая и опустившаяся женщина. Она поинтересовалась, как учится ее дочка. Узнав об этом, девочке было настолько стыдно за свою мать, что она сочла за благо вообще не ходить в школу.

Подобными историями изобилует биография любого воспитанника детского дома. Эти дети требуют к себе особого, индивидуального подхода, с учетом особенностей их жизни и развития. Попытки воздействия на них путем угроз и прямого давления заканчиваются неудачей. Действительно, какое наказание может напугать ребенка, который лишен самого главного в жизни — родительской любви? Ощущение собственной незащитности и ненужности, сниженная самооценка делают для них лю-

бое замечание унижением, любое соревнование — проигрышем, любую школьную неудачу — трагедией.

К сожалению, школа и общество в целом не готовы к совместному обучению детей из семьи и из детского дома. Педагоги часто оказываются не в состоянии преодолеть стереотипы восприятия детей и установку на ребенка в зависимости от его социального статуса. Многие учителя вообще не видят необходимости в индивидуальном подходе к детям, проживающим в детских домах, не понимают их особенностей и объясняют их трудности в школе их социальным происхождением и наследственностью. На наш взгляд, необходима специальная работа как школьного психолога, так и педагогов детских домов и школ, имеющая своей целью наиболее успешную адаптацию детей, лишенных родительского попечения, в школьном коллективе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М., 1990.

Психическое развитие воспитанников детских домов / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М., 1990.

Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / Под ред. М.Н. Лазутовой. М., 1995.

Дети группы риска: Материалы международного семинара. СПб., 1998.

Воспитание и развитие детей в детском доме: Хрестоматия / Под ред. Н.П. Иванова. М., 1996.

Степанов В.Г. Индивидуальный подход к трудным школьникам. М., 1993.

Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Обучение и воспитание детей «группы риска»: Хрестоматия. М., 1997.

Шульга Т.И., Олиференко Л.Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки. М., 1997.



Особенности регионального курса «Гражданское образование в начальных классах»

С.К. ТИВИКОВА, Н.Н. ДЕМЕНЕВА, Т.Я. ЖЕЛЕЗНОВА, Н.Ю. ЯШИНА,
кандидаты педагогических наук, г. Нижний Новгород

Демократизация общества, успешное развитие государства во многом зависят от гражданских качеств подрастающего поколения. На современном этапе развития российского общества гражданское образование школьников становится предметом государственной политики и обязательной, неотъемлемой частью образования, начиная с начальной школы.

Это подтверждается тем, что в «Обязательный минимум содержания начального общего образования» в 1998 г. был введен раздел «Обществознание» в рамках образовательного компонента «Окружающий мир», включающий элементарные знания о государстве, демократии, правах человека и правах ребенка, об основных нормах морали, культуре общения. Правовую базу гражданского образования школьников составляет ряд нормативных документов Министерства образования РФ (информационно-методические письма «О гражданском образовании и изучении Конституции Российской Федерации»; «О гражданско-правовом образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации»; государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»).

В данных документах обосновывается важность, необходимость создания системы гражданского образования с I по XI класс, которая позволит восполнить недостаток обществоведческих знаний у школьников по политико-правовым вопросам и

нравственно-этическим проблемам, усилить воспитательную направленность обучения, возродить патриотическое воспитание юных граждан.

В последнее время появилось немало авторских региональных учебных программ, пособий, способствующих гражданскому образованию младших школьников. Однако они посвящены отдельным аспектам гражданского образования (нравственно-правовому воспитанию, самопознанию и др.) и, на наш взгляд, не обеспечивают комплексного решения проблем воспитания личности.

В образовательных учреждениях Нижегородской области с 1997/98 учебного года в качестве регионального компонента базисного учебного плана введен учебный обществоведческий курс «Гражданское образование в начальных классах». Курс разработан авторским коллективом преподавателей кафедры начального образования НИРО и кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ (С.К. Тивикова, Н.Н. Деменева, Т.Я. Железнова, Н.Ю. Яшина) при содействии Департамента образования и науки Нижегородской области, Нижегородского института развития образования, Нижегородского гуманитарного центра.

Программа курса рассчитана на два года обучения: I–II классы трехлетней, II–III классы четырехлетней начальной школы (один час в неделю). Курс является пропедевтической основой для изучения истории в начальных классах и граждановедения в

основной школе. В III (1–3) и IV (1–4) классах предполагается использование региональной программы и УМК «Родная история» (автор Э.Г. Иткин).

Цель гражданского образования в начальной школе — создание условий для первичной социализации личности, для вхождения ребенка в гражданское правовое общество через становление отношений к миру и к себе в нем. Курс направлен на нравственное развитие младших школьников, формирование их духовной сферы и правовой культуры. Он создает условия для становления у детей ценностных ориентаций на основе системы общечеловеческих ценностей, для приобретения ребенком опыта самопознания, для формирования навыков сотрудничества, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, для освоения правил культуры поведения в обществе.

Для реализации программы создан учебно-методический комплекс:

1) учебники «Кораблик» (в двух частях) для первого года обучения и «Жар-птица» (в двух частях) для второго года обучения. В них содержится материал для изучения каждой темы, подобраны сказки, стихи, тексты научно-популярного характера, пословицы, а также разнообразные иллюстрации (рисунки, репродукции картин, фотографии с видами городов и т.п.), включены вопросы и задания для учащихся (интеллектуальные, практические, коммуникативные);

2) рабочие тетради «Кораблик» (в двух частях) и «Жар-птица» (в двух частях) в дополнение к соответствующим учебникам. В них подобраны развивающие задания для учащихся (кроссворды, словесные игры, задания, связанные с раскрашиванием, дорисовыванием и др.);

3) методические пособия для учителей: «Гражданское образование в начальных классах. Методическое пособие к учебному комплексу «Кораблик» (в двух частях) и «Уроки гражданского образования в начальных классах. Методическое пособие к учебному комплексу «Жар-птица» (в двух частях).

Кроме того, издан сборник «Изучение прав ребенка в курсе «Гражданское образование в начальных классах» и во внеклассной работе».

Курс является интегрированным, в него включены знания о человеке, обществе и природе. Центральное место в нем занимают обществоведческие знания, недостаточно представленные в программе «Окружающий мир» и других учебных предметах начального образования. Специфика курса определяется тем, что в нем ведущую, содержательную роль играет опыт ценностных ориентаций.

Изучение курса способствует воспитанию нравственного, эстетического, оценочно-эмоционального отношения к действительности, возникновению соответствующих возрасту мировоззренческих ориентиров, связанных с общечеловеческими ценностями (Земля, Отечество, семья, человек, труд, знания, культура и др.).

Учащиеся могут приобрести и определенный опыт творческой деятельности, а также важнейшие социальные навыки и умения при взаимодействии со сверстниками, учителем, родителями. Формируемые у младших школьников общеучебные и творческие умения неспецифичны, они имеют надпредметный характер, а поэтому предлагаемые учащимся задания тесно связаны с чтением, природоведением, трудовым обучением, музыкой, изобразительным искусством.

Таким образом, курс гражданского образования включается в систему обучения в начальной школе как органическая ее часть. Он построен с учетом возрастных особенностей младших школьников, способствует реализации общих целей начального образования, направлен на развитие личности ребенка.

В основе программы курса лежит идея сочетания трех составляющих аспектов культуры гражданина — нравственной, правовой и политической. При этом формирование нравственных позиций является центральным содержательным компонентом курса. Нравственность — это та основа, без которой невозможно формирование полноценной личности гражданина. Именно в младшем школьном возрасте дети охотно вступают в систему разнообразных нравственных отношений, а в процессе общения со сверстниками и взрослыми приобретают опыт поведения, нравственные привычки. В начальных классах закладывается основа нравственной культуры личности, которая





является фундаментом для правовой и политической культуры.

В курсе гражданского образования учащиеся получают максимально конкретные представления о государстве, его символах, о Конституции Российской Федерации как основном законе государства, о правах и обязанностях граждан России.

В содержание учебников по гражданскому образованию органично включены основные статьи Всеобщей декларации прав человека и Конвенции о правах ребенка. Совершая заочные путешествия по своей Родине и странам мира, а также «из страны детства в мир взрослых», учащиеся осознают смысл таких понятий, как *гражданин, гражданство, право, свобода, равенство, братство, справедливость* и другое не только как правовые, но и как общечеловеческие, нравственные ценности и нормы.

Важно, чтобы дети поняли, что права человека и свобода выбора предполагают возматсвание ответственности личности за свое поведение не только перед обществом, другими людьми, но и перед самим собой, своей совестью.

Курс «Гражданское образование в начальных классах» строится на основе условно-концентрического принципа. Выделены четыре тематических блока, которые в различных сочетаниях представлены в программе для первого и второго года обучения:

- Отечество. Родина. Россия.
- Познание мира. Культура разных народов.
- Семья и человек. Познание самого себя.
- Человек и общество.

Каждый учебный год и каждая четверть имеют свою сквозную тему. Это помогает выстроить цепь постепенного перехода детей «из страны детства в мир взрослых», позволяет учить детей жить в ладу с другими людьми и самим собой.

Первый год обучения — это своеобразное путешествие в пространстве вместе с «Корабликом». Ребенок выявляет смысл своего нахождения в этом мире; узнает много интересного о своей стране, о других странах и народах; осмысливает понятия «дом», «семья», «я сам».

На втором году обучения совершается воображаемое путешествие во времени

вместе с «Жар-птицей». Дети начинают ощущать себя частицей единого целого, пребывающего на стыке прошлого, настоящего и будущего. Школьники осознают, что они тесно связаны не только с людьми, живущими с ними в одно время, но и с теми, кто был до них и кто будет после. Дети учатся ценить свой род, свои корни, прошлое своего народа; замечать сходство и различие между людьми разных стран; принимать других людей такими, какие они есть; уважать культуру народов своей страны и других стран; осознают связь человека и общества.

Рассмотрим более подробно содержание курса.

Первый год обучения (УМК «Кораблик»)

Первая четверть — «Дом, в котором мы живем».

На первом этапе работы над темой дети получают представление об общем доме всего человечества — планете Земля. Затем они осмысливают понятие «дом» в другом значении — Отечество, Родина, Россия. Конкретизация этих понятий осуществляется в процессе ознакомления учащихся с различными городами России (Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород), а также со своей малой родиной (городом, районом, селом). Обобщающий урок «Ярмарочная карусель» помогает созданию у детей целостного образа России.

Вторая четверть — «В путешествие по миру».

Тематической основой второй четверти является идея познания мира. Это путешествие в поисках благодатных, неизведанных земель; открытие Америки Х. Колумбом; хождение за три моря А. Никитина; кругосветное путешествие Ф. Магеллана. Путешествия помогают учащимся познакомиться с другими странами, культурой разных народов. Четверть завершается знакомством с новогодними традициями и обычаями России и других стран, поскольку Новый год является праздником всех народов мира (урок «Разноцветный новогодний хоровод»).

Третья четверть — «В тридевятом царстве, в тридесятом государстве».

Дети знакомятся с культурой стран дальнего зарубежья на основе сказок, загадок, песен,

пословиц, помогающих осмыслить общечеловеческие ценности, нравственные качества, своеобразно проявляющиеся у каждого народа. Материал объединен в четыре блока соответственно географическому положению сторон света (север, запад, юг, восток): «В суровом северном краю» (Скандинавские страны), «Секреты старого замка» (страны Западной Европы — Германия, Великобритания, Франция), «Под жарким солнцем Черной Африки» (африканские страны), «Там, где восходит солнце» (Япония, Китай). В конце четверти проводится обобщающий урок «Сказочное путешествие».

Четвертая четверть — «Я и моя семья».

Четвертая четверть позволяет учащимся как бы вернуться домой после завершения путешествия по миру. Дети знакомятся с различными социальными ролями человека, включаются в процесс самопознания, выявляют особенности своего характера, интересов, чувств. Изучается тема «Я и мое имя». Особое внимание уделяется миру семьи. Школьники осознают ценности семьи, особенности взаимоотношений между родственниками, учатся понимать важность семейных традиций, праздников. Четверть завершается уроком-праздником «Вместе — дружная семья».

Второй год обучения (УМК «Жарптица»)

Первая четверть — «Тепло родного очага».

Основная идея четверти — человек и время, взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего. Прошлое представлено с помощью понятий *старина, предки, потомки, поколение; мировое древо* как символ взаимосвязи времен; *родословная и реликвия* — память человека о своем роде. Обращение к категории «настоящее» предполагает разговор о школе, учителе, классе как школьной семье. Идея будущего реализуется в размышлениях о предназначении человека, о будущей профессии и будущей семье. Дается представление о здоровом образе жизни как основе самореализации личности. Четверть завершается уроком-экскурсией «Что в сердце бережно храним».

Вторая четверть — «Над российскими просторами».

Во второй четверти систематизируются знания детей об Отечестве и соотечествен-

никах, о природе России, о народном искусстве. В теме «Отчизны славные сыны» речь идет о людях, прославивших Россию. Основное содержание этой четверти составляет пропедевтика понятия «государство» и знакомство с особенностями государства Российская Федерация, с его символами (флаг, гимн, герб). Дети узнают о Конституции РФ и других законах нашего государства, о правах и обязанностях его граждан, о федеративном устройстве России; знакомятся с обычаями и традициями народов России, их праздниками, проводят путешествия по республикам и городам страны. В конце четверти проводится устный журнал «По родной стране».

Третья четверть — «Живем мы по соседству».

Основная идея четверти — добрососедство, роль соседей в жизни человека и целых государств. Дети знакомятся со странами — соседями России (странами ближнего зарубежья — бывшими республиками СССР). Материал объединен в четыре блока соответственно географическому расположению стран: «Аист на крыше» (Украина, Беларусь, Молдова), «У янтарного моря» (страны Балтии — Литва, Латвия, Эстония), «В горах Кавказа» (Грузия, Азербайджан, Армения), «Многоцветные краски Востока» (Казахстан, Узбекистан, Кыргызстан, Туркменистан, Таджикистан). Дети узнают о культуре этих стран, о народных традициях, обычаях, праздниках. Содержательным материалом для изучения темы служат сказки, загадки, пословицы, песни и др. Обобщающий урок проводится в виде праздника «Фестивальные встречи».

Четвертая четверть — «Из страны детства в мир взрослых».

Основная тема четверти — человек и общество, культура человеческого общества (культура страны и других стран). Наиболее доступными младшим школьникам источниками познания культуры людей разных стран и эпох являются книги, открывающие ребенку мир художественного слова и мир науки (тема «Таинственный мир знаний»), путешествия (реальные и воображаемые) по родному краю, по другим городам и странам; посещение музеев (тема «Пора в путь-дорогу»), театров (тема «Приглашаем в театр»).



Особое внимание уделяется вопросам взаимодействия с другими людьми, культуре общения, правилам поведения в общественных местах. Сквозной темой четверти является тема взросления, познания самого себя и на этой основе тема самовоспитания и самосовершенствования. Четверть завершается воображаемой прогулкой по «Парку чудес и открытий».

Курс «Гражданское образование» имеет не только образовательную, но и ярко выраженную воспитательную направленность, предполагает тесную связь с внеклассной работой и семейным воспитанием и может стать ядром воспитательной системы начальной школы.

Учебно-методический комплекс по гражданскому образованию прошел экспериментальную апробацию в 25 классах 19 школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области. В результате опытно-экспериментальной работы было выявлено, что курс способствует целенаправленному формированию нравственных представлений учащихся, оказывает положительное влияние на личностное развитие младших школьников (например, повышается их познавательная активность, развивается эмоциональная сфера, дети стремятся к сотрудничеству, взаимодействию и взаимопомощи, построенных на основе нравственных ценностей), на их продвижение в первичной социализации. Руководители школ, учителя и родители учащихся отмечают необходимость и своевременность введения нового курса в начальной школе.

УМК «Кораблик» и «Жар-птица» получили авторские сертификаты областного экспертного совета и экспертного совета НИРО. Материалы в курсе «Гражданское образование в начальных классах» внесены в региональный банк педагогической информации при Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, в сеть Интернет.

На базе НИРО проводятся курсы для учителей начальных классов, а для студентов НГПУ, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», читается спецкурс «Гражданское образование в начальных классах». Это позволяет осуществлять широкое внедрение

курса в практику работы школ в 40 из 60 районов Нижегородского региона. Так, в 2002 г. в журнале «Начальная школа» № 9 была опубликована статья Е.М. Харитининой, К.М. Вилковой, Л.И. Грязевой из опыта работы по курсу «Гражданское образование», в которой описан урок по учебнику «Кораблик» (тема «Земля — общий дом для всех людей»). Практические материалы по курсу публиковались также в газете «Гражданиноведение» (еженедельное приложение к «Учительской газете») за 2000 г. (№ 21, 25, 27, 28) и за 2001 г. (№ 2).

Песня «Кораблик» является музыкальным символом курса «Гражданское образование в начальных классах». Автор музыки — учитель Русской гимназии Нижнего Новгорода А.И. Криворотко, слова С. Погореловского.

Живо

Ко - раб - лик, ве - се - лый ко - раб - лик, кра - са - вец трех - мач - то - вый
 мой. Тво - и па - ру - са не ос - лаб - ли, и вьет - ся фла - жок над кор -
 - мой. Я сам э - ти мач - ты по - ста - вил, су - мел па - ру - са на - тя -
 - нуть. По - стро - ил те - бя и от - пра - вил в да - ле - кий за - ман - чи - вый
 путь. По - стро - ил те - бя и от - пра - вил в да - ле - кий за - ман - чи - вый путь.

Кораблик, веселый кораблик,
 Красавец трехмачтовый мой.
 Твои паруса не ослабили,
 И вьется флажок над кормой.
 Я сам эти мачты поставил,
 Сумел паруса натянуть,
 Построил тебя и отправил
 В далекий заманчивый путь.

Дивятся прибрежные села,
 Глядят тебе вслед города:
 — Кораблик, кораблик веселый,
 Откуда плывешь и куда?
 К далеким народам и странам
 Плыви, удивительный мой!
 По всем пронеси океанам
 Веселый флажок над кормой.

Нравственное развитие ребенка в курсе «Гражданское образование»

Н.Ю. ЯШИНА,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры начального образования НИРО

Нравственный компонент гражданского образования рассматривается как базовый в становлении личности гражданина. В связи с этим одной из основных задач авторского курса «Гражданское образование в начальных классах» является нравственное развитие ребенка.

Сущность нравственной культуры заключается в том, что нравственные нормы, категории, идеалы, усвоенные и принятые личностью, в то же время выражают ее отношение к другим людям, к себе, к своему труду, к природе.

Однако пока чувства остаются лишь на уровне внутренних переживаний человека, они не являются показателем его нравственной воспитанности. Многообразие чувств человека неразрывно связано с его практической деятельностью. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностных ориентаций.

Предметом нашего экспериментального исследования стал процесс формирования нравственных представлений у младших школьников в курсе гражданского образования. Нами было выделено несколько групп нравственных представлений:

- знания о нравственно-правовых категориях, общечеловеческих ценностях, нравственных качествах личности;

- знания о сотрудничестве и взаимопонимании между людьми, о способах общения, приемах взаимодействия с одноклассниками при работе в паре, группе;

- знания о нравственных отношениях к окружающему миру (рукотворному миру и природе), к другим людям (учителю, сверстникам, родственникам, соседям, людям

других национальностей, к народам разных стран), к себе.

Поскольку все группы нравственных представлений взаимосвязаны, то их формирование происходит комплексно. Вместе с тем особое внимание мы уделили процессу формирования представлений о себе самом, так как знания личности о себе, об отношении к себе играют важную роль в процессе становления самосознания, осуществления взаимодействия с другими людьми.

С целью исследования уровня нравственного развития учащихся нами был разработан комплекс диагностических методик, в который включены как методики, описанные в психолого-педагогической литературе (А.Ф. Ануфриев, О.С. Богданова, И.А. Каиров, Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключева, С.И. Костромина и др.), так и методики, имеющие авторскую модификацию.

Для изучения уровня сформированности нравственных представлений были выбраны образовательные учреждения различных типов и видов, что позволяет рассматривать полученные результаты как типичные. Диагностика проводилась в три этапа на протяжении двух лет изучения курса: входная диагностика (начало первого года обучения), промежуточная (конец первого года обучения), выходная (конец второго года обучения).

Все диагностические методики были скомпонованы в три группы и направлены на выявление:

- степени осознанности учащимися нравственных категорий (первая группа);

- ценностных ориентаций ребенка (вторая группа);

- сформированности отношения учащихся к окружающим людям (третья группа).



Остановимся на описании некоторых методик и результатов диагностики у учащихся экспериментальных классов (ЭК) в сравнении с контрольными (КК) на разных этапах опытно-экспериментальной работы (всего 210 учащихся).

Результаты входной диагностики учащихся первых (I–III) и вторых (I–IV) классов показали в целом невысокий уровень осознанности нравственных категорий у детей семилетнего возраста как в экспериментальных, так и в контрольных классах.

Понимание учащимися нравственных категорий («друг», «счастье», «трудолюбие») и отношения к окружающим людям проверялись с помощью методики «Цветопись» (модифицированный вариант цветового теста Люшера). Детям предлагается на листе для рисования наложить мазками «любимые» и «нелюбимые» цвета после объяснения учителя: «Мои «любимые» — это те цвета, которыми я обозначаю то, что люблю, что мне нравится, что меня радует. «Нелюбимыми» цветами я изображаю то, что мне не нравится, когда мне плохо или что-то не хочется делать». Затем дети переворачивают лист бумаги. Он разделен на шесть секторов с надписями: *друг, счастье, трудолюбие, семья, учение, игра*.

Выяснилось, что дети семилетнего возраста в основном понимают значение данных нравственных категорий и могут выражать личностное к ним отношение. Однако не все дети (7,4% в ЭК и 11% в КК) осознали понятие «друг». Отрицательное отношение к трудолюбию проявили 20,6% учащихся ЭК и 30% в КК.

Для выявления уровня осознанности нравственных категорий и адекватности оценки наличия у себя нравственных качеств на этапе промежуточной диагностики проводилась методика «Какой я?» (модификация методики О.С. Богдановой). Учащимся предлагалось выписать из данных качеств те, которые есть у них:

А	Б
<i>аккуратный</i>	<i>драчливый</i>
<i>вежливый</i>	<i>злой</i>
<i>честный</i>	<i>ленивый</i>
<i>добрый</i>	<i>упрямый</i>
<i>любопытный</i>	<i>невнимательный</i>
<i>отзывчивый</i>	<i>неаккуратный</i>

справедливый
трудолюбивый
старательный
верный

грубый
жадный
завистливый
нечестный

Умение ребенка оценивать собственные качества личности фиксировались также на этапе выходной диагностики, когда детям предстояло самостоятельно написать свои положительные и отрицательные качества.

После завершения обучения по курсу «Гражданское образование» с помощью методики «Выделение существенных признаков» оценивалась правильность понимания качеств «добрый», «вежливый», «справедливый». Для этого дети должны были письменно выполнить следующие задания:

Ответ на вопрос: «Какого человека ты назвал бы добрым (вежливым, справедливым)?» Учитель обращает внимание учащихся на поступки человека.

Напиши фамилии одноклассников, которых ты можешь назвать добрыми.

Оцени себя. Напиши рядом с каждым качеством одно из слов: *всегда, иногда, никогда: Я добрый...; Я вежливый...; Я справедливый...*

У детей, изучавших курс «Гражданское образование», значительно выше уровень понимания сущности этих нравственных качеств. Правильное, полное определение сущности нравственных качеств личности дали 18,3% учащихся в ЭК и только 2% в КК.

Младшим школьникам в силу их возрастных возможностей сложно выходить на уровень обобщения, поэтому их определения «доброе», «вежливого» и «справедливого» человека имеют разный уровень конкретности. Например: «Мой папа добрый, он снял котенка с дерева»; «Добрый человек должен быть сердечным, добродушным, приветливым, отзывчивым, гостеприимным»; «Вежливый человек — это тот, который не ругается, не обзывается, который разговаривает культурно»; «Справедливый человек тот, который все делит поровну»; «Справедливый человек судит по правилам».

Наибольшие затруднения вызвало определение качества «справедливый человек» у 66% учащихся в КК, 41,5% из них дали ответ «не знаю». В то же время в ЭК данное определение не соответствует поня-

тию или отражает смешение понятий у 13% детей.

Проведение игры «Цветик-семицветик» (описанной в книге Н.В. Клюевой, Ю.В. Касаткиной «Учим детей общению») позволило выявить приоритет личных потребностей над общественно значимыми у 80% детей.

Промежуточный срез (игровая ситуация «Волшебная палочка») показал, что уже к концу первого года обучения в ЭК произошла резкая переориентация в сторону общественно значимых потребностей (с 23 до 60,4%): учащиеся связывали свои заветные желания с семьей (здоровье, благополучие родных), с дружбой, миром в стране и на земле, тогда как в КК в то же время отмечались незначительные изменения в сторону ориентаций (с 27,7 до 31%).

К концу обучения по курсу гражданско-го образования высокий уровень ценностных ориентаций сложился у 84% учащихся ЭК, тогда как в КК приоритет социальных ориентаций над личностными отмечен у 51,2% учащихся. Установка на приоритет личностных потребностей над общественно значимыми сохранилась у 6,3% учащихся ЭК и у 18% учащихся КК.

Диапазон социальных ориентиров учащихся ЭК несколько шире, чем у детей КК. Для 15,4% учащихся в КК характерна отстраненность от социальной действительности: они не связывают свои мечты, исполнения желаний с реальной жизнью, представляя себя в сказочной ситуации, например: «Сделал бы себя и свою семью королями и королевами», «Я был бы великим и могучим», «Стал бы президентом планет» и др.

Анализ детских сочинений «Если бы я был волшебником» позволил выделить у учащихся КК преимущества личных потребностей над общественно значимыми. В личных потребностях наблюдается тенденция удовлетворения материальных потребностей, стремление к богатству. Среди ценностей материального благосостояния называются дом («замок с алмазами»), автомобили («иномарку», «сто мерседесов», «все машины во Вселенной»), техника («компьютер», «видик», «горный велосипед»). Не равнодушны дети к сладостям («мороженое», «сникерсы», «бассейн с кока-колой»), к иг-

рушкам («лего», «скейт», «десять мешков фишек»), к подаркам родителей.

Высокого уровня сформированности отношений к окружающим людям, построенных на нравственной основе (внимание, уважение, доброта, справедливость), в конце изучения курса достигли 48,4% учащихся ЭК, тогда как в КК лишь 25,6% учащихся. На низком уровне находятся 2,4% детей в ЭК и 10,3% опрошенных в КК.

Отношения со сверстниками строят на нравственной основе большинство учащихся в ЭК. Так, никогда не обижают своих одноклассников 51,6% опрошенных; сожалеют о плохом отношении к своим товарищам 75% учащихся. Полученные данные подтверждаются результатами наблюдений учителей и родителей учащихся.

Отношения со взрослыми большая часть учащихся ЭК строит на основе уважения к родителям (84,7%), сочувствия, помощи другим людям (82,3%). На более внимательное отношение к родным, близким, сложившееся к концу второго года обучения, указывает 81% родителей. Ответственное отношение к делам класса, общественным поручениям, домашним обязанностям становится присущим значительной части учащихся, о чем свидетельствуют ответы 69,4% учащихся, 81,3% педагогов и 91,2% родителей.

Педагоги-экспериментаторы отмечают, что к концу второго года обучения в общении детей преобладают приветливость и доброжелательность. По наблюдениям большинства учителей, учащиеся проявляют взаимопомощь, взаимоподдержку при работе в паре, группе на уроках гражданского образования (в конце первого года обучения это отмечалось в 50% ответов педагогов); учащиеся стремятся к взаимодействию друг с другом во внеурочное время (увеличение ответов от первого анкетирования ко второму с 61 до 93,8%); предпочитают коллективные игры индивидуальным (от 27 до 62,5% ответов). Предпочтение детей играть вместе с другими и установление дружеских отношений с одноклассниками подтверждает 76% родителей. О стремлении детей к справедливой оценке поступков других людей на основе знания моральных норм заявляют 60,5% родителей и 93,6% учителей.



Таким образом, анализ материалов исследования свидетельствует о значительных изменениях, которые произошли в нравственном становлении личности младшего школьника в процессе изучения курса гражданского образования. Так, были сформированы положительное отношение к нравственным знаниям и желание приобретать их; умение соотносить полученные знания с собственными поступками и поведением окружающих; более адекватная оценка наличия нравственных качеств у себя и одноклассников; определенные умения в решении нравственных ситуаций.

Наше исследование позволяет сделать вывод о том, что у значительной части младших школьников может быть сформирован достаточно высокий уровень нравственных представлений, если в процессе изучения курса гражданского образования центральное место отводится нравственному аспекту содержания и реализуется система методи-

ческих приемов, направленных на нравственное развитие личности ребенка.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Ануфриев А.Ф., Костромина С.И. Как преодолеть трудности в обучении детей. М.: Ось-89», 2000.

Богданова О.С., Калинина О.Д. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками. М.: Просвещение, 1982.

Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению: Характер, коммуникабельность: Ярославль: Академия развития, 1996.

Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М.: Педагогика, 1985.

Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания / Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. М.: Педагогика, 1978.

Яшина Н.Ю. Изучение особенностей нравственного развития младших школьников: Диагностические методики. Н. Новгород: Вектор Т и С, 2002.

Обобщающие уроки в курсе «Гражданское образование»

И.И. БОНДАРЕВА,

учитель школы № 122, г. Нижний Новгород

Курс «Гражданское образование» опирается на принцип гуманизации, на идеи сотрудничества и развивающего обучения. Каждый тематический блок курса (а их восемь) рассматривается в течение четверти и заканчивается уроком обобщения.

Обобщающие уроки носят игровой характер, это уроки-праздники. На них нет новой информации; здесь систематизируются уже имеющиеся знания и представления детей. На таких уроках в работу вовлечено большее количество учащихся, все выполняют индивидуальные или групповые задания, носящие творческий характер. Необычны формы проведения уроков: это путешествие, экскурсия, брейн-ринг, фестиваль, ярмарка. На этих уроках создается позитивное отношение к процессу учения, у учащихся стимулируется любознатель-

ность, интерес к окружающему миру и способность взаимодействовать с ним.

Мы считаем, что целесообразно все восемь обобщающих уроков вынести во внеклассную работу. Важна и так называемая черновая работа, т.е. подготовка к празднику, обсуждения в группах, репетиции — все это способствует формированию коллектива. Вся предпраздничная суета дает дополнительную возможность для общения детей и родителей: дома они совместно разучивают стихи, песни, готовят костюмы, подбирают материал, который принесут на урок-праздник. Таким образом, решается одна из главных задач — создание единого коллектива детей и родителей.

Подготовка к обобщающему уроку идет по технологии КТД (коллективно-творческого дела). Активность школьников вос-

принимается детьми и педагогом прежде всего как «наша», общая. В личностно-ориентированном коллективном деле результат тот же — позитивная активность, но акцент другой — моя активность, мой вклад в общее дело, дело для меня. Здесь кроме пользы людям, сплочения коллектива есть еще один аспект: выбор дела, значимого для личностного развития каждого.

Предлагаем некоторые примеры организации и проведения обобщающих уроков.

Во II классе в конце второй четверти обобщающий урок называется **«Новогодний хоровод»**. У новогодней елки встречаются различные «экипажи»: члены «экипажа» Магеллана, Колумба, Афанасия Никитина и современного космического корабля. Все экипажи прибывают со своими подарками: шарадами, играми, заданиями. Здесь же звучат поздравительные телеграммы, пришедшие от жителей той или иной страны. Задача ребят: отгадать, откуда пришла телеграмма. Для этого понадобятся знания учащихся о встрече Нового года в разных странах мира. Жители Италии могут, например, прислать такую телеграмму: *«Берегитесь! Сейчас будем выбрасывать из окон старые вещи»*.

«Уже прозвучали 108 ударов гонга. С Новым годом!» — такая телеграмма может быть доставлена из Японии: именно в этой стране числа 100 и 8 считаются счастливыми. *«С Новым годом и с Днем урожая вас!»* — так поздравляют друг друга жители Южно-Африканской Республики. А такой может быть телеграмма из Вьетнама: *«Пришлите нарциссы и веточку персикового дерева для праздничного новогоднего букета»*.

К обобщающему уроку в конце третьей четверти **«Сказочное путешествие»** готовится четыре ширмы в соответствии с четырьмя сторонами света. Каждая группа учащихся оформляет свою ширму. Север — это чертоги Снежной королевы, на западе — изображения старинных замков и башен, юг богат растительным и животным миром Африки, символами востока стали сакура, пагода, лучи восходящего солнца и дракон.

Ребят встречает сказочник в плаще и цилиндре. Он предлагает отправиться в путешествие по миру и с помощью цветика-

семицветика отыскать волшебный ключик, чтобы освободить из клетки птицу счастья. Дети преодолевают всевозможные препятствия, выполняют задания, которые ждут их в каждой части света, общаются с местными жителями — представителями той или иной страны. Например, жители Африки предлагают ребятам игру «Зов джунглей»: отгадать викторину о растениях и животных. В царстве Снежной королевы детей ждет другое задание: соединить слова-льдинки так, чтобы объединить названия стран с их столицами, реками, горами и другими географическими понятиями. Выполнив все задания, ребята находят заветный ключик и освобождают птицу счастья. А последний лепесток цветика-семицветика тратят на возвращение домой.

Настоящим семейным праздником, где были заняты все дети и родители, стал обобщающий урок четвертой четверти **«Вместе дружная семья»**. У каждой семьи своя задача: одни — организаторы конкурсов, другие — ведущие праздника и конкурсов, третьи выступали как группы поддержки, четвертые — жюри. Остальные семьи — участницы. Конкурсы были самыми разными: визитка «Моя семья — мое богатство» (рассказ о своей семье, о совместных делах и увлечениях, о традициях и обычаях); «Рукодельница и мастер», «Витаминный стол», «Леди и джентльмены» (здесь у младших членов семьи проверяли знание правил этикета). Были еще танцевальный и спортивный конкурсы.

В конце праздника каждая семья награждалась по отдельным номинациям: «Самая веселая семья», «Самая дружная семья», «Самая творческая семья» и т.д.

В классе обобщающий урок **«По родной стране»** проводился в виде телемарафона «Клуб путешественников». Здесь выступали ведущие программы, репортеры, дизайнеры. Детям и взрослым были предложены интересные рубрики: «Пока все дома», «Кстати», репортаж с места событий, «Народные игры», «Умники и умницы». Побывали все и в мастерской «Народные умельцы», а в рекламных паузах узнали имена знаменитых земляков.

Красочным и музыкальным стал обобщающий урок по теме **«Страны ближнего**



зарубежья». Проводился он в форме фестиваля «Все страны будут в гости к нам». К этому празднику дети вместе с родителями выбирали страну, которую будут представлять, придумывали костюмы, разучивали песни и танцы разных народов, готовили национальные блюда.

Курс «Гражданское образование» привлекателен как для детей, так и для их родителей. А объединение классной и внеклассной работы при подготовке и проведении обобщающих уроков помогло сделать школьную жизнь более яркой, насыщенной, творческой.

Праздник «Защитники Отечества»

Г.А. ПЕРМИНОВА,

учитель школы № 14, г. Шахунья, Нижегородская область

Чем больше человеческих судеб входит в мою жизнь, чем глубже раскрывается отношение человека к святыням Отечества, тем больше я убеждаюсь в том, что сердцевиной человека, с которой все начинается, является переживание своих обязанностей перед обществом, памятью и нравственными ценностями народа.

Уроки гражданского образования дают возможность нравственного, патриотического воспитания будущих членов общества. Ценность этого предмета я в полной мере осознала тогда, когда сама стала работать по нему. Особенно близким для меня оказалось военно-патриотическое направление, которое четко обозначено в данном курсе.

В нашей школе традиционным стали ежегодные конкурсы стихов, сочинений, инсценирования военно-патриотических песен, конкурсы «Мужество и отвага», «Вперед, мужчины», неделя детской книги «Я человек земли родной», пробеги, посвященные Дню Победы. Мы организуем встречи учеников с ветеранами войн и труда, выступления участников агиттеатра «Наследнику великой Победы». Все это является продолжением работы, начатой в начальной школе.

Подробнее расскажу о празднике «Защитники Отечества», проводимом в начальных классах. К празднику мы готовимся в течение месяца, привлекаем родителей, дедушек и бабушек.

1-й этап. Дети пишут сочинения о своих папах и дедушках. В сочинениях предлагается ответить на вопросы:

Какой он, мой папа (дедушка)?

Где служил (воевал)?

Какое звание имел во время службы?

Какими наградами и поощрениями была отмечена его служба?

Чем интересна дружба с папой (дедушкой)?

Чем бы ты хотел быть похожим на отца (дедушку)?

Сочинение пишется на альбомном листе, сложенном пополам. На внешнюю сторону листа наклеиваем фотографию папы или дедушки.

2-й этап. Поиск вещей, писем, фотографий, наград, талисманов, всего того, что так или иначе было связано с годами службы.

3-й этап. Выполнение работ по группам.

Первая группа готовит стенд, на котором представлены сочинения на тему «Наши отцы и дедушки».

Вторая группа готовит карту военной службы. На физической карте России или СССР большими красными флажками обозначаем города Псков и Нарву, флажками чуть поменьше обозначаем города, где воевали или служили дедушки; красными звездочками отмечаем места, где служили или воевали папы. На карту помещаем символ города Шахунья и соединяем его тесьмой со всеми флажками и звездочками.

Третья группа подбирает соответствующие теме праздника пословицы, стихи, песни о героях и защитниках Отечества.

Четвертая группа составляет список ветеранов и участников войн (Великой Оте-

чественной, афганской) среди родителей, дедушек и бабушек нашего класса.

Пятая группа оформляет выставку книг, репродукций картин о Красной, Советской, Российской армии, а также выставку рисунков детей на тему «На страже Родины». На одном из занятий все вместе обсуждаем содержание прочитанных книг.

4-й этап. Готовим музыкально-литературную композицию, инсценируем 5–6 песен на военную тему. Получается небольшой концерт.

На одном из уроков труда шьем пилотки, делаем погоны из синей ткани и картона, пришиваем на них красные звездочки. На другом уроке готовим подарки и праздничные открытки для пап и дедушек.

Перед самым праздником красочно оформляем класс, вывешиваем карту военной службы, стенд с сочинениями, выставку книг и рисунков.

На доске я написала замечательные строки из стихотворения Анны Ахматовой:

Нам есть чем гордиться и есть что беречь, —
И хартия прав, и родимая речь,
И мир, охраняемый нами,
И доблесть народа, и доблесть того,
Кто нам и родней, и дороже всего,
Кто наше победное знамя!

Праздник прошел очень торжественно. На него пришли все родители, шесть ветеранов войны. Когда я зачитывала выдержки из сочинений, у многих были слезы на глазах. Особую благодарность выразили нам ветераны. По ходу концерта некоторые родители решили выступить со своими музыкальными номерами.

Анализируя этот праздник, я отметила, что все дети были увлечены подготовкой, с большим интересом и ответственностью выполняли работу, а особое старание проявили при изготовлении карты боевой славы.

НАД ЧЕМ РАБОТАЮТ НИЖЕГОРОДЦЫ

(Продолжение. Начало см. на с. 28)
ветственная, но вместе с тем и почетная задача досталась мне: помочь этим ребятишкам сделать первые шаги по увлекательному жизненному маршруту. Именно помочь. Ведь все наши достижения и ошибки — дело общее. Вместе мы одерживали первые победы и вместе же терпели, казалось бы, сокрушительные поражения. С неудачами каждый из нас встретится и в будущем. Но как хочется верить, что их будет не так много.

Третий год мы вместе. Не за горами время, когда я прошусь со своим 3-м «Б» классом. Чего мы добились за это время? Каких ошибок избежать нам не удалось? Итоги «отчетного периода» принимаю сама у себя. Какую оценку вывести в свой же «табель»?

Такие разные

Конечно, мои вчерашние малыши заметно подросли. Но рост их нельзя измерить только в сантиметрах. Они стали самостоятельнее, научились учиться, трудиться. Свои успехи при-

носят им заслуженную гордость. И что важнее всего — дети гордятся и достижениями своих друзей.

Особенно радует, что, когда приходит беда не к ним лично, а к близким людям, дети не просто оказывают помощь, они готовы немедленно бросить все и лететь к другу, которому сейчас тяжело. Слова утешения у моих ребятишек наготове всегда.

Но уже в который раз убеждаюсь, что дома они почему-то совсем другие. Откуда эти резкие метаморфозы?

Алексеев Кирилл — в классе старательный и усидчивый, дома же капризный и упрямый. Шутлив Глеб — тихий и послушный на глазах родителей, на переменах — жестокий и злой. Дувакина Ксюша, повзрослому рассудительная, самостоятельная девочка, дома преображается в агрессивную, взрывную особу. Задумалась. Почему так? Можно ли что-то изменить?

Мои «университеты»

Вспоминаю себя в эти годы. Моя первая учительница, Клавдия Нико-

лаевна. Седые волосы, крупные, «учительские» руки, обычно перепачканные мелом. В меру строгая. Принципиально отказывавшая принимать подарки как от учеников, так и от их родителей.

Помню школу. Крохотный, но такой уютный класс, круглая печка, скошенные ступеньки лестницы в коридоре. Моя первая пятерка. Двойка за рассказ «Барсучий нос». Рисунок на тему «Осень» — две девочки идут по пестрому ковру листвы с кленовыми букетами в руках. Тонкий лед на казавшейся тогда огромной луже.

Запах новеньких учебников и карандашей не забыть никогда, как не забыть и крахмальную жесткость белых воротничков и «колючек» шерстяной школьной формы.

Перед глазами мои друзья. В нашем большом и светлом доме они были частыми гостями. Моя мама. Она никогда не поучала. Не «давила авторитетом». Воспитывала только своими поступками. Держалась со

(Продолжение см. на с. 51)



Нижегородская ярмарка

Фольклорный праздник

С.Б. КОЗЛОВА,

Педагогическая гимназия, г. Нижний Новгород

Историческая справка

Нижегородская ярмарка — преемница знаменитой Макарьевской ярмарки, которая располагалась у стен Макарьевского монастыря на Волге. После пожара в 1816 г. ее решили перенести в Нижний Новгород. Место для новой ярмарки было выбрано на левом берегу Оки вблизи Стрелки. Нижегородская ярмарка была крупнейшей в Европе, она принесла городу славу третьей столицы России. После 1930 г. ярмарку закрыли. Возрождение ярмарки началось в 90-е годы XX в. В центре ярмарки расположен Главный ярмарочный дом, построенный в 1889 г. Сейчас вокруг него сооружены новые павильоны.

У входа в зал вывешено объявление:

*Внимание! Внимание!
Приглашаем на представление!
Только сегодня, только сейчас
Веселая ярмарка — для вас.*

Зал празднично украшен. На выставке поделок представлены изделия народных промыслов Нижегородской области, здесь же книжки-самоделки, изготовленные учащимися. Стулья расставлены по кругу в два ряда (как в цирке). Первый ряд — для детей, второй — для родителей. Несколько столов оформлены как прилавки.

Под музыку песни «Коробейники» гости входят в зал, занимают свои места.

1-й ведущий.

На ярмарку! На ярмарку!
Спешите все сюда!
Здесь шутки, песни, сладости
Давно вас ждут, друзья!

В зал входят дети.

2-й ведущий.

Эй, не стойте у дверей,
Заходите к нам скорей!

Дети садятся на свои места.

1-й ведущий.

И со всех концов земли
Все на ярмарку пришли!

2-й ведущий.

Народ собирается,
Наша ярмарка открывается!

Сценка «Фома и Ерема»

Под музыку входят Фома и Ерема. Они говорят, окая.

Фома. Здорово, брат Ерема!

Ерема. Здорово, брат Фома!

Фома. Куда путь держишь?

Ерема. На ярмарку иду!

Фома. На работу — так позади последних, а на ярмарку — наперед первых! А кто тебе про ярмарку-то сказал?

Ерема. Кума сказала.

Фома. А кума откуда знает?

Ерема. Кума все знает, что на свете делается. А ты бывал ли, брат Фома, на ярмарке?

Фома. Бывал.

Ерема. Велика?

Фома. Не мерил.

Ерема. Сильна?

Фома. Не боролся.

Ерема. А кого ты на ярмарке видел?

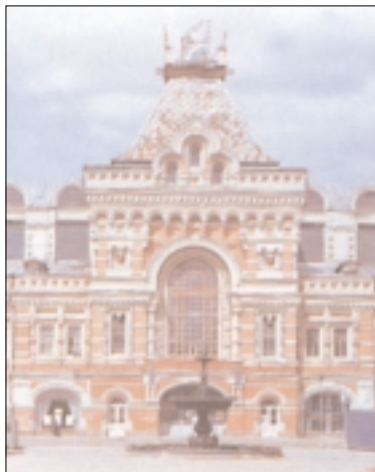
Фома. Видел, как на цепи водили безрогую, бесхвостую корову. Глаза у нее узенькие, а лоб широкий.

Ерема. Это ведь медведь был.

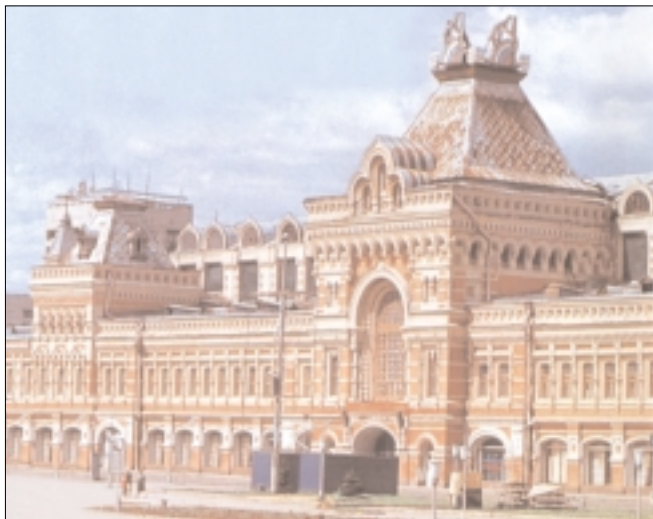
Фома. Какой там медведь. Я прежде медведя знавал, он не такой. Медведь серый, хвост длинный, рот большой.

Ерема. Да это волк.

Фома. Все ты, брат, говоришь не в толк. Я прежде волка знал: волк маленький, глазки косые, ушки длинные.



Главный
ярмарочный дом



Ерема. Это же заяц. Все ты, брат Фома,
байки сказывать горазд. Давай-ка песню ве-
селую споем.

Дети встают в круг и заводят игру «За-
инька».

Заинька серенький,
Заинька беленький,
Некуда зайнке выскочить,
Некуда зайнке выпрыгнуть.
Есть города турецкие,
Замочки немецкие.
Ну-ка, зайка, шок-ом-боком
Перед нашим хороводом!
Ну-ка, зайка, не ленись,
Кому хочешь, поклонись!
Еще не балуйся,
Еще поцелуйся!

Закончив игру, дети садятся на свои места.

1-й ведущий.

Шумит, ликует ярмарка, на улицу
зовет,

На Нижегородскую торопится народ.

2-й ведущий.

А как на той на ярмарке всего, всего
не счесть,
Игрушки там, и сладости, и карусели
есть.

1-й ведущий.

Расписаны, как пряники, киоски
и ларьки,

В них бусы, ложки, бублики,
красивые платки.

2-й ведущий.

И дудки есть, и гусельки, и коврик
расписной,
Все, что глазам приглянется, бери,
народ честной!

Входят четыре корабейника. У них в
руках короба с товаром: у первого — короб с му-
зыкальными инструментами, у второго — с иг-
рушками, у третьего — с орехами, у четвертого —
с бубликами. Они встают у своих прилавков и
начинают зазывать покупателей.

1-й корабейник.

Мы ребята удалые!

2-й корабейник.

Мы ребята озорные!

3-й корабейник.

Всех на ярмарку зовем!

4-й корабейник.

Мы игрушки продаем!

Выходят покупатели. Они рассматривают
товар, прицениваются.

1-й покупатель.

А ну, честной народ, подходи смелей,
Покупай товар, не робей!

2-й покупатель.

Давай покупай, выбирай — забирай!

3-й покупатель.

Ребята, не зевайте! Кто хочет —
покупайте!

4-й покупатель.

Не ходите никуда, подходите все

сюда!

1-й покупатель.

Гляди, не моргай, рот не разевай,
Ворон не считай, товар покупай!

2-й покупатель.

Здесь игрушки знатные, складные да
ладные,
Они повсюду славятся, авось и вам
понравятся.

3-й покупатель.

Вот орешки, хороши орешки,
Вкусные, на меду, давай в шапку
положу.

4-й покупатель.

Кушайте, питайтесь, на нас
не обижайтесь!

Музыканты (из числа покупателей).
А мы музыканты, нам инструменты нужны.

1-й музыкант.

Бубны! Румбы! Трещотки! Ложки!
Кто хочет поиграть немножко?

2-й музыкант.

Становись в ряд, выбирай подряд.

3-й музыкант.

Красиво — приятно, для всех занятно.

4-й музыкант.

Берите трещотки, гармошки и дудки,
Играйте на ярмарке целые сутки!

Музыканты разбирают разные инструменты:
металлофон, бубен, угольник, трещотку, ложки.
На них они играют песню «Я на горку шла».

Сценка «Четыре кумы»

Входят четыре кумы.

1-я кума.

Здорово, кума.

2-я кума.

На базаре была.

1-я кума.

С ярмаркой поздравляю.

2-я кума.

Петуха купила.

1-я кума.

Ты что, кума, глуха?

2-я кума.

Хочу жареного петуха.

Расходятся.

3-я кума.

Здорово, кума.

2-я кума.

На рынке была.

3-я кума.

Никак, ты, кума, глуха?

2-я кума.

Купила курицу да петуха.

3-я кума.

Прощай, кума.

2-я кума.

Пять алтын дала.

Расходятся.

4-я кума.

Добрый день, кума. Послушай...

2-я кума.

Муженьку несую покушать.

4-я кума.

Эй, кума, ты что, глуха?

2-я кума.

Жареного петуха.

Хоровод «Где ты был, Иванушка»

Входят дети, один из них Иван. Они водят хоровод.

— Где ты был, Иванушка?

— На ярмарке.

— Что купил, Иванушка?

— Курочку.

Курочка по сенечкам зернышки клюет,
Иванушка в горенке песенки поет.

— Где ты был, Иванушка?

— На ярмарке.

— Что купил, Иванушка?

— Уточку.

Курочка по сенечкам зернышки клюет,
Уточка по лужицам взад-вперед
плывет,
Иванушка в горенке песенки поет.

— Где ты был, Иванушка?

— На ярмарке.

— Что купил, Иванушка?

— Коровушку.

Курочка по сенечкам зернышки клюет,
Уточка по лужицам взад-вперед плывет,
Коровушка детям молоко дает,
Иванушка в горенке песенки поет.

Иван. А теперь садитесь, я буду беседу
с вами вести.

1-й ведущий. Да что ты, Иванушка, до
беседы ли нам. Мы хотим повеселиться.

2-й ведущий. Поиграй с нами.

Игра «Карусели»

Проводится под мелодию «Ах, вы, сени, мои сени». Под первые две строчки дети идут обычным шагом, под следующие две идут быстрым шагом.

Еле-еле, еле-еле
Закружились карусели.
А потом, потом, потом
Все бегом, бегом, бегом.

Игра повторяется несколько раз, темп игры постепенно убыстряется. Сначала играют дети, а потом родители.

Поводырь с медведем

Входит Поводырь с медведем. Разыгрывается сценка.

Поводырь.
Расступись, народ честной,
Идет медведюшка со мной.

Медведь кланяется публике.

Много знает он потех,
Будет шутка, будет смех.

1-й ведущий. Медведюшка, ты петь умеешь?

Медведь утвердительно кивает головой.

Поводырь (*подает медведю гармошку*). Спой, медведюшка, да погромче.

Медведь берет гармонь, начинает играть. Поет беззвучно, широко раскрывая рот.

Больно тихо ты поешь.

2-й ведущий. Медведюшка, спой погромче.

Медведь начинает громко реветь. Поводырь отступает назад, закрыв уши руками, а затем забирает гармонь. Медведь кланяется.

Поводырь. А теперь покажи-ка нам, Мишенька, как красные девицы румянятся, в зеркальце смотрятся, прихорашиваются.

Медведь садится на пол, смотрится, прихорашивается.

А как бабушка блины печь собралась, да только руки обожгла.

Медведь показывает и ревет.

Покажи всем, как Дуняша в круг заходит и лихо пляшет.

Медведь надевает на голову косынку, берет за ее концы и под мелодию русской народной песни «Из-под дуба» пляшет. С окончанием музыки садится на пол.

Уж Мишутка утомился. (*Медведь встает.*) И народу поклонился.

Медведь кланяется. Поводырь уводит медведя.

Сценка «Уля и Филя»

Уля. Здорово, Филя!

Филя. Здорово, Уля!

Уля. Где ты был?

Филя. У матушки!

Уля. Что, мать гостинцев прислала?

Филя. Мать прислала оладушек!

Уля. А где же они?

Филя. Я их под лавку положил!

Уля. Экий ты, Филя, чудак!

Филя. А ты бы, Уля, как?

Уля. Я бы в печку положила, ты бы пришел и поел.

Звучит мелодия народной песни. Уля и Филя то расходятся, то вновь сходятся.

Филя. Мать прислала сарафан.

Уля. А где же он?

Филя. Я его в печку положил!

Уля. Экий ты, Филя, чудак!

Филя. А ты бы, Уля, как?

Уля. Я бы его повесила в шкаф.

Звучит мелодия. Уля и Филя то сходятся, то расходятся.

Филя. Мать прислала барана.

Уля. А где же он?

Филя. Я его повесил в шкаф.

Уля. Экий ты, Филя, чудак!

Филя. А ты бы, Уля, как?

Уля. Я бы его в хлев завела, водой напоила, сена дала.

Музыкальная пауза.

Филя. Мать прислала Настюшку.

Уля. А где же она?

Филя. Я ее в хлеб завел, водой напоил, сена дал.

Уля. Экий ты, Филя, чудак!

Филя. А ты бы, Уля, как?

Уля. Я бы ее за стол посадила да чаем напоила!



Музыкальная пауза.

Филя. Мать прислала свинью.

Уля. А где же она?

Филя. Я ее за стол посадил, чаем напоил.

Уля. Ах ты, Филя! Какой ты простофиля!

1-й ведущий. Веселье в разгар пошло.
Запевай, ребята, частушки!

2-й ведущий.

Эй, девчонки-хохотушки,

запевайте-ка частушки!

Запевайте поскорей, чтоб порадовать гостей!

Музыкальный проигрыш. Девочки встают напротив мальчиков. Родители хлопают в ладоши во время проигрыша.

Девочки.

Выхожу и начинаю первые

припевочки,

Незнакомые ребята, незнакомы

девочки.

Мальчики.

Ветры, дуйте, ветры, дуйте,

буйные, кружитесь,

По деревне мы шагаем, все

посторонитесь.

Девочки.

Сарафаны, сарафаны, сарафаны

кубовы,

А вот этих бы ребят в огород

на пугалы.

Мальчики.

Ой, солому, всю солому ветром в поле
разнесет,

Это чья така курноса не здороватся

идет?

Девочки.

Сидит милый на крыльце

с выраженьем на лице,

А у милого лицо занимает все

крыльцо.

Мальчики.

Гармонист у нас чудак, залез

с гармошкой на чердак,

Гармониста-чудака стащили девки

с чердака.

Девочки.

Гимназически ребята стали моде

подражать:

Наденут белые рубашки, а шеи

грязные видать.

Мальчики.

А что же это за Мотанька, словно

рыбка-чебачок,

То и дело тараторит

балалайка-язычок.

Девочки и мальчики.

Елочки-сосеночки, зелененькие

шишечки,

Мы пошли, пошли плясать,

Плясать без передышечки.

Дети и родители пляшут, хлопают в ладоши.

Конкурс скороговорчиков

На ширме появляется кукла Петрушка.

Петрушка.

Тра-ля-ля, тра-ля-ля!

Здравствуйте, мои друзья!

Надел шапку на макушку,

Узнаете, кто же я?

Все (*хором*). Петрушка!

Петрушка. Угадали, молодцы!

Все по свету шел да шел

Да на ярмарку пришел.

Кто из вас скороговорки

Повторить сумеет звонко?

1-й ведущий. Ребята, давайте расскажем любую скороговорку для Петрушки.

Дети и родители рассказывают скороговорки. Петрушка слушает, реагирует.

Петрушка. А сумеете ли вы мою скороговорку повторить?

2-й ведущий. Что ж, говори свою скороговорку. Нам ее повторить, что комара словить.

Петрушка. Ну, слушайте, запоминайте да складно быстро повторяйте:

Три сороки-тараторки тараторили на горке.

1-й ученик. Три сороки-тараторки... Ой, не выговаривается.

2-й ученик. А ну-ка я попробую: три сороки-топоторки... Ой, и у меня не выговаривается.

1-й ведущий. Кто еще из ребят попробует не ошибиться и повторить скороговорку?

Дети соревнуются, победителям вручаются призы.

Петрушка. Всем гостям мое почтение!
До следующего представленья!

Петрушка кланяется и уходит.

1-й ведущий. А сейчас — внимание, внимание!

2-й ведущий. Приглашаем на веселые состязания!

Состязание для мальчиков «Силачи»

Си л о м е р щ и к.

Давай, давай, давай! Сам себя

испытай,

Слаб ли ты, силен ли, или малосилен?

Всякому знать занятно, всякому

знать приятно.

А ну-ка, подходи да испытай себя,

Сколь ты силен, или малосилен.

Дети садятся к столу и согнутой в локте рукой пытаются прижать к столу руку соперника.

Перетягивание каната. В каждую команду входят по три мальчика и два папы.

Состязание «Городки». Пирамидкой ставятся баночки. Их нужно сбить тремя



попаданиями мяча. Соревнуются команда мальчиков и команда девочек.

Состязание для мам. Нужно в ложке пронести теннисный шарик от ширмы до двери, не уронив его.

Состязание для пап. Папы соревнуются в поднятии штанги. Кто поднимет наибольшее число раз?

Победителям в каждом виде состязания вручаются призы.

1-й ведущий.

Пока веселились, плясали и пели,

Пироги к нашей ярмарке подоспели.

2-й ведущий.

Приглашаем всех ко столу

Отведать вкусного чайку.

Дети и родители рассаживаются у самовара и пьют чай с пирогами.

НАД ЧЕМ РАБОТАЮТ НИЖЕГОРОДЦЫ

(Продолжение. Начало см. на с. 28)
мной на равных, потому и в проблемах моих прекрасно разбиралась.

Самым большим открытием детства стала история моей семьи, которую раскопал в архивах мой дядя Петр. Оказывается, прапрадед мой, дворянин Вигский в конце XIX века был выслан в Нижегородскую губернию из Польши за революционную деятельность. Потомок известного дворянского рода, мой предок служил на почте. В то время одной из важнейших государственных служб в России. Старинные фотографии на плотном картоне, выполненные в бледно-коричневой гамме, до сих пор хранятся в нашей семье. Чередой перед глазами проходят все мои родственники, жившие до меня. Моя бабушка Серафима, удивительной красоты женщина «голубых кровей». Беззаветно любивший ее всю свою не очень долгую жизнь (он погиб в

Великую Отечественную) дед Михаил, пасечник, увлекавшийся непризывным для России гольфом. Все лучшее у меня — от них.

В поисках корней

Что они думают, мои воспитанники, о семье, о себе лично как о части этого создающего коллектива? Насколько они в свои юные годы знакомы с историей прошлого своей династии? Решила проверить. Проверка эта оказалась настолько увлекательной, что с головой захватила всех: и ребятишек, и их родителей, и меня саму.

Первое, что мы вместе выяснили, — это история их собственного имени. Что оно обозначает? Откуда пришло к нам? Реакция на этот вопрос была самая разная. Но общее, что объединило всех, — это некоторая растерянность. Лишь одна Ира Сухарина ответила правильно, а вот Миша Солнцев, например, заявил,

что никогда даже не задумывался об этом. Теперь задумались все вместе. Посидели в библиотеке, полистали словари. Результатами стали непосредственные, по-детски искренние работы.

Вторым этапом стали «расследования» историй фамилий. И если с некоторыми было все довольно просто, то другие фамилии заставили «напрячься» и взрослых. К примеру, Ксюша Гамзина спросила об этом папу. Он ответа не знал и за помощью обратился к компьютеру. В Интернете нашелся ответ. Оказывается, фамилия происходит от старинного русского слова «гамза», что означает «носимый на пояс кошелек». Далее девочка сделала самостоятельный вывод, что предки в семье были людьми купеческого сословия. Или фамилия Сухарина. Ира немало удивилась, узнав, что слово это в преж-

(Продолжение см. на с. 109)

Н.И. АНОШИНА,

учитель школы № 1, г. Саров, Нижегородская область

Наиболее важной частью нравственного воспитания всегда остается воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма. Патриотическое воспитание наших школьников начинается с изучения истории своей малой родины, города Сарова.

Саров — город необычной судьбы. Это город древней истории со знаменитым Саровским монастырем и современных научных технологий в Российском федеральном ядерном центре.

Школа, в которой я работаю, расположена в старой части города. На соседних улицах в деревянных домах жили многие академики, чьи имена вошли в мировую историю. Невозможно не любить родной город с его уникальной судьбой. И мне всегда хочется передать эту любовь своим ученикам, их родителям, ведь многие приезжают сюда после окончания вузов и не все знают историю Сарова.

В течение многих лет я приобщала детей к изучению родного края и сегодня могу говорить о системе работы и ее результатах.

Каждый раз, принимая первоклассников, ставим перед собой следующие задачи:

образовательные: давать учащимся знания по истории города на уроках окружающего мира, внеклассного чтения, истории, во время экскурсий;

развивающие: совершенствовать умения и навыки учащихся работать с исторической картой, дополнительной литературой, развивать кругозор, память, внимание, культуру речи;

воспитательные: приобщать учащихся и их родителей к истории родного края, вызывать у них интерес к событиям, людям, явлениям своей малой родины, показывать полезность их поисковой деятельности.

Исходя из этих задач, определяем виды работ, которые помогают узнавать историю родного города. Это разнообразные экскурсии, посещение музеев, встречи с интересными людьми и др.

Самым интересным началом изучения истории города является прогулка-экскурсия в

монастырь. Начинается наш увлекательный маршрут в воскресное утро от колокольни. Из рассказа экскурсовода узнаем, что ее называют «визитной карточкой Сарова». Высота ее 85 метров, построена она в 1799 году по проекту русского архитектора К.И. Бланка, ученика В.В. Растрелли. Далеко слышится ее загадочный раскатистый звон.

Под ногами шелестит опавшая листва, сквозь неспешно плывущие облака прорываются солнечные лучи. А мы вместе с экскурсоводом отправляемся в давние, давние времена...

Следующая встреча в городском краеведческом музее.

Внимательно рассматриваем стенды и витрины, рассказывающие о золотом веке Сарова.

Познавательным и незабываемым становится для нас посещение другого музея — Саровской пустыни. Здесь мы знакомимся с результатами археологических раскопок на территории Саровского городища, рассматриваем найденные фрагменты керамики городецкой культуры железного века, медные украшения, глиняную посуду и др.

В Саровской пустыни нас поражает рассказ-предположение о возможности встречи А.С. Пушкина с Серафимом Саровским в Болдинскую осень 1830 года.

Знакомство с городом продолжается на улицах. В названиях улиц — современная история о создании после войны ядерного центра. Рядом с нашей школой — улицы академиков А.Д. Сахарова и Ю.Б. Харитона. За рекой — проспекты Б.Г. Музрукова и П.М. Зернова, улица И.В. Курчатова. Все знакомые имена, известные во всем мире. Слушаем о них рассказы бывших их учеников, коллег, близких.

И еще один путь изучения истории города — «командировка» в семью. Ученики получают задания расспросить и записать рассказы родителей, бабушек и дедушек. Предлагаем вопросы и задания:

Как давно твои родители живут в нашем городе?

На какой улице ты живешь? Что знаешь о ее названии?

Каким был город раньше?

Любимое место в городе твоих родителей.

Где и кем работают твои родители?

Ребятам нравится узнавать о городе и родителях то, о чем раньше они и не догадывались.

«Моя мама приехала в город в 1980 году. Она вспоминает, каким необычным и привлекательным он ей показался. Чистые тихие улицы, много деревьев, цветов. Сейчас мы живем возле городского парка. Под окнами нашего дома протекает неполноводная река Сатис. Наш город красив в любое время года». (Дима III.)

«Мой дедушка Николай Степанович приехал в город в 1956 году после окончания ремесленного училища. Много лет проработал на заводе токарем, награжден за добросовестный труд орденом Славы». (Андрей Н.)

Результаты такой работы показываем на открытых уроках и внеклассных мероприятиях. Заранее продумываем, кого пригласить, как оформить помещение, какие интересные задания получат участники встречи. Класс делится на группы юных историков, краеведов, летописцев, корреспондентов. На роль «научных руководителей» и оформителей приглашаем родителей. Объявляются конкурсы на лучший рисунок, лучшее сочинение «Это мой город», письмо родным о Сарове.

С каждой творческой группой проводим инструктаж. Юные летописцы готовят сообщение о том, что было на месте будущего монастыря, кто прославил Саровскую обитель. Юным историкам поручаем рассказать о том, что интересного в краеведческом музее, а также о гербе города Сарова. Юные краеведы выясняют, почему главный проспект носит имя Б.Г. Музрукова, готовят рассказ о создании памятника «Вечный огонь».

Юным корреспондентам поручаем подвести итоги сочинений «Это мой город».

«Научные руководители» помогают в поиске и оформлении материала, обобщают результаты поисков о реках Саровке и Сатисе и готовят выступления.

Оформители готовят планшеты «Город мой» с материалами о тех, чьи имена носят улицы, с видами города, оформляют выставку книг, фотографий, открыток по истории Сарова, помещают на стенды карты Нижегородской области, план города Сарова, сочинения учащихся. Подготовка идет несколько дней, и выставку могут посмотреть учащиеся и родители других классов.

Заранее готовим видеотехнику для просмотра TV-фильма «Маленький город большой судьбы», для вручения каждой семье покупаем книги «История Сарова».

Проведение урока-конференции назначается на субботу, чтобы родители смогли принять в ней участие. Такой необычный урок дает возможность родителям по-иному взглянуть на учителя, на его труд, понять, что дома ребенку нужна помощь. К тому же думающий родитель видит, какой конкретно она должна быть.

Урок «С чего начинается Родина» проходит как смотр знаний и никого не оставляет равнодушным. Класс превращается в конференц-зал с выставочными стендами, витринами, книжными полками, даже парты стоят не как обычно, а по периметру классной комнаты, чтобы каждому было видно все и всех.

Здесь звучат сообщения учеников и родителей о том, что увидели и слышали на экскурсиях, на встречах с интересными людьми, о чем узнали из газет, просматривая их в читальных залах.

И, затаив дыхание, снова окунутся в седую старину взрослые и дети, слушая юных летописцев, которые напомним о том, что еще в XIII веке на место русского поселения у слияния рек Сатиса и Саровки пришли татары и построили крепость Сараклыч.

После Куликовской битвы мордва изгнала отсюда татар. Заброшенная крепость стала называться в народе Старым городом. С конца XV века на этом месте никто не жил. Лишь в середине XVII века сюда пришли отшельник Феодосий и монах Герасим, чуть позже молодой монах Илларион вырыл себе пещеру. Потянулись сюда и другие. В 1705 году по указу Петра I была основана Сатисо-Градо-Саровская пустынь.



Саровский монастырь был наиболее крупным и богатым в России. Сколько видели эти старые крепостные стены!

В монастырских бумагах сохранилась запись о посещении обители в 1780 году Н.А. Радищевым, автора «Путешествие из Петербурга в Москву». Рукопись этого произведения хранилась у иеромонаха Киприана до возвращения писателя из сибирской ссылки. В Саровской обители работал Радищев над своими черновиками «Путешествия» и добавлял новые главы и эпизоды.

Привлекает внимание рассказ юных летописцев о том, что наиболее известным подвижником обители был преподобный Серафим Саровский, причисленный к лику святых Русской Православной Церкви в 1903 году. В торжествах по его канонизации принимала участие семья русского императора Николая II.

Интересен рассказ юных историков о гербе города Сарова, о памятнике «Вечный огонь», сообщение родителей о малых реках Саровке и Сатисе, на берегах которых мы так любим отдыхать в любое время года.

Каждое выступление, каждый рассказ не только итог проделанной работы, но и устремление в будущий поиск, новые открытия.

Обязательно предлагаем детям и взрослым необычные задания, которые уточняют их знания о родном городе.

Узнай ответы на вопросы, решив примеры **Что? Где? Когда?**

1. Как объяснить название нашего города?

$$70 - 30 \cdot 20 : 5 =$$

14 — по названию реки Саровка.

18 — в честь Серафима Саровского.

16 — по названию крепости Сараклыч.

2. Одним из первых поселенцев старого городища бывшей крепости Сараклыч был монах-пустынник...

$$45 : 5 \cdot 3 - 15 + 3 =$$

27 — Серафим Саровский.

15 — иеромонах Иоанн.

17 — отец Савватий.

3. Жемчужиной монастыря называли собор... главы которого уходили ввысь на 60 метров.

$$13 + 47 - 25 \cdot 2 + 56 =$$

28 — храм Живоносного источника.

97 — храм Иоанна Предтечи.

66 — Успенский собор.

4. О каком сооружении сказано: «Визитная карточка города»?

$$2 \cdot 8 + 59 - 3 =$$

19 — Дом ученых.

72 — Башня-колокольня.

80 — Театр драмы.

5. Какое название в городе указывает на его давнее происхождение?

$$16 : 4 + 21 \cdot 4 =$$

65 — Ключевая улица.

31 — Лесная улица.

88 — Маслица.

6. Первым директором Российского ядерного центра был...

$$50 : 10 \cdot 3 - 5 \cdot 2 =$$

7 — Николай Леонидович Духов.

3 — Евгений Аркадьевич Негин.

5 — Павел Михайлович Зернов.

Выпускники XI класса 2002 года (мои бывшие ученики) писали сочинения, посвященные родному городу и его удивительным людям. Писали о судьбах своих родных и близких, о своих мечтах получить высшее образование и вернуться в родной город, делать все, чтобы он был еще лучше и краше. Каждое сочинение-признание в любви Сарову, удивительному городу!

Сборники этих сочинений были вручены каждому вместе с аттестатом на выпускном вечере.

Как видим, не пропала даром та работа по краеведению, которая ведется с I класса. И это отрадно.

С моими теперешними первоклассниками и их родителями я вновь изучаю заново и открываю для себя родной город, его историю, красоту, ценность. Снова музеи, книги, журналы, открытки, телефильм «Маленький город большой судьбы». Снова уроки любви к родному городу.

Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе

Н.Н. ДЕМЕНЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

Современные концепции начального образования исходят из приоритета цели воспитания и развития личности младшего школьника на основе формирования учебной деятельности. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Обучение, по выражению Ш.А. Амонашвили, должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям школьников». Одним из средств реализации индивидуального подхода к детям является дифференциация обучения. Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов.

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.

2. Проведение диагностики по выбранному критерию.

3. Распределение детей по группам с учетом результатов диагностики.

4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся.

5. Реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.

6. Диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

В работе с младшими школьниками целесообразно, на наш взгляд, использовать два основных критерия дифференциации: *обученность* и *обучаемость*. По мнению психологов, *обученность* — это определенный итог предыдущего обучения, т.е. характеристики психического развития ребенка, которые сложились у него к сегодняшнему дню. Показателями обученности могут служить достигнутый учеником уровень усвоения знаний, уровень усвоения навыков и умений, качества знаний и навыков (например, осознанность, обобщенность), способы и приемы их приобретения.

Понятие *обучаемость* обосновано в трудах Б.Г. Ананьева, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, А.К. Марковой и др. Обучаемость трактуется как восприимчивость школьника к усвоению новых знаний и способов их добывания, готовность к переходу на новые уровни умственного развития (А.К. Маркова), как ансамбль интеллектуальных свойств человека, от которого при всех прочих равных условиях зависит успешность обучения (З.И. Калмыкова).

Если обученность является характеристикой актуального развития, т.е. того, чем уже располагает ученик, то обучаемость — характеристика его потенциального развития. С этой точки зрения понятие *обучаемость* близко к понятию *зона ближайшего развития*, предложенного Л.С. Выготским. Важными показателями высокого уровня обучаемости являются восприимчивость к помощи другого человека, умение осуществлять перенос, спо-

способность к самообучению, работоспособность и др.

Рассмотрим различные способы дифференциации, которые могут быть использованы на уроке математики на этапе закрепления изученного материала. Они предполагают дифференциацию содержания учебных заданий **по уровню творчества, трудности, объему.**

Используя разные способы организации деятельности детей и единые задания, учитель дифференцирует по:

- а) **степени самостоятельности учащихся;**
- б) **характеру помощи учащимся;**
- в) **форме учебных действий.**

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

1. Дифференциация учебных заданий по уровню творчества.

Такой способ предполагает различия в характере познавательной деятельности школьников, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой).

К *репродуктивным заданиям* относятся, например, решение арифметических задач знакомых видов, нахождение значений выражений на основе изученных вычислительных приемов и т.п. От учащихся требуется при этом воспроизведение знаний и их применение в привычной ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений.

К *продуктивным заданиям* относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. Ученикам приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, осуществлять более сложные мыслительные действия (например, поисковые, преобразующие), создавать новый продукт (составлять задачи, равенства или неравенства и т.п.). В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности.

На уроках математики используются различные виды продуктивных заданий, например:

- поиск закономерностей;
- классификация математических объектов (выражений, геометрических фигур);
- преобразование математического объекта в новый (например, преобразование простой арифметической задачи в составную);

— задания с недостающими или лишними данными;

— выполнение задания разными способами, поиск наиболее рационального способа решения;

— самостоятельное составление задач, математических выражений, уравнений и др.;

— нестандартные и исследовательские задания.

Дифференцированная работа организуется различным образом. Чаще всего учащимся с низким уровнем обучаемости (1-я группа) предлагаются репродуктивные задания, а ученикам со средним (2-я группа) и высоким (3-я группа) уровнем обучаемости — творческие задания. Можно предложить продуктивные задания всем ученикам. Но при этом детям с низким уровнем обучаемости даются задания с элементами творчества, в которых нужно применить знания в измененной ситуации, а остальным — творческие задания на применение знаний в новой ситуации.

Приведем примеры дифференцированных работ с использованием типов продуктивных заданий из учебников математики Н.Б. Истоминой и И.И. Аргинской.

Пример 1. Даны выражения:

$$\begin{array}{ll} 81 - 29 + 27 & 400 + 200 + 300 - 100 \\ 72 : 9 - 3 & 400 + 200 + 30 - 100 \\ 8 : 6 \cdot 7 : 8 & 27 : 3 - 2 : 6 \cdot 9 \\ 84 - 9 \cdot 8 & 54 + 6 \cdot 3 - 72 : 8 \end{array}$$

Задание для 1-й группы. Вспомните правила о порядке выполнения действий в выражениях и выполните вычисления.

Задание для 2-й группы. Разбейте выражения на три группы. Найдите значения выражений.

Задание для 3-й группы. Выполните задание для 2-й группы. Подумайте, по какому признаку можно разбить выражения на две группы.

Пример 2. Дана задача: «В вазе лежало 5 желтых яблок и 2 зеленых яблока. 3 яблока съели. Сколько яблок осталось?»

Задание для 1-й группы. Решите задачу. Подумайте, можно ли ее решить другим способом.

Задание для 2-й группы. Решите задачу двумя способами.

Задание для 3-й группы. Измените задачу так, чтобы ее можно было решить

тремя способами. Решите полученную задачу тремя способами.

Пример 3.

Задание для 1-й группы. Решите задачу: «Для новогодних подарков привезли 48 кг конфет. В пакетах было 12 кг конфет, в коробках в 3 раза меньше, чем в пакетах, а остальные конфеты были в ящиках. Сколько конфет было в ящиках?»

Задание для 2-й группы. Найдите в задаче лишние данные: «Для новогодних подарков привезли 48 кг конфет в двух коробках, трех пакетах и восьми ящиках. В пакетах было 12 кг конфет, в коробках в 3 раза меньше, чем в пакетах, а остальные конфеты были в ящиках. Сколько конфет было в ящиках?» Измените условие и решите задачу.

Задание для 3-й группы. Измените вопрос и условие задачи (см. задание для 2-й группы) так, чтобы общее количество конфет стало лишним данным. Запишите новую задачу и решите ее.

2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности.

Такой способ дифференциации предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся:

- усложнение математического материала (например, в задании для 1-й и 2-й групп используются однозначные числа, а для 3-й группы — двузначные);

- увеличение количества действий в выражении или в решении задачи (например, 1-й и 2-й группам дается задача в 3 действия, а 3-й группе — в 4 действия);

- выполнение операции сравнения в дополнение к основному заданию (например, 3-й группе дается задание: запишите выражения в порядке увеличения их значений и вычислите);

- использование обратного задания вместо прямого (например, 1-й и 2-й группам дается задание на замену крупных мер мелкими, а 3-й группе — более трудное задание на замену мелких мер крупными);

- использование условных символов («сказочных цифр», букв и т.п.) вместо чисел или отдельных цифр (например, 3-й группе предлагается задача не с числовыми, а с буквенными данными).

Приведем примеры дифференцированных работ.

Пример 1. Найдите значения выражений.

1-я группа. 2-я группа.

$$28 : 2 + 3 \quad 28 : 2 + 56 : 8$$

$$45 - 7 \cdot 3 \quad 5 \cdot 9 - 7 \cdot 3$$

3-я группа.

$$28 : 2 + (50 + 6) : 8 \quad (35 - 30) \cdot 9 - 7 \cdot 3$$

Усложнение заданий в данном случае заключается не только в увеличении количества действий, но и в изменении ситуации применения правил о порядке выполнения арифметических действий.

Пример 2.

1-я и 2-я группы. Сравните числа:

$$54 \text{ и } 7 \quad 63 \text{ и } 64$$

$$9 \text{ и } 26 \quad 52 \text{ и } 32$$

3-я группа. Сравните числа, в которых вместо некоторых цифр использованы буквы:

$$КС \text{ и } Н \quad КЗ \text{ и } К4$$

$$9 \text{ и } РС \quad 5Н \text{ и } 3Н$$

В задании для 3-й группы использовано упражнение, предложенное Г.Г. Микулиной. Оно требует от учеников умений выйти на обобщение способа поразрядного сравнения чисел.

3. Дифференциация заданий по объему учебного материала.

Такой способ дифференциации предполагает, что учащиеся 2-й и 3-й групп выполняют кроме основного еще и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним.

Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту ее фронтальной проверки в классе, им требуется на это дополнительное время. Остальные дети затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех учеников.

Как правило, дифференциация по объему сочетается с другими способами дифференциации. В качестве дополнительных предлагаются творческие или более трудные задания, а также задания, не связанные по содержанию с основным, например, из других разделов программы. Дополнительными могут быть задания на смекалку, нестандартные задачи, упражнения игрового характера. Их можно ин-

дивидуализировать, предложив ученикам задания в виде карточек, перфокарт, подобрав упражнения из альтернативных учебников или тетрадей на печатной основе.

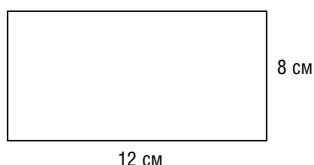
Приведем примеры дифференцированных заданий.

Пример 1. Основное задание: «Найдите значения выражений».

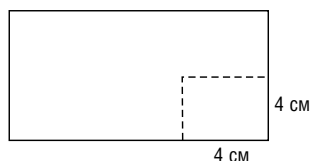
$$\begin{array}{ll} 15 - 7 & 12 - 6 \\ 13 - 8 & 16 - 9 \\ 14 - 9 & 11 - 8 \end{array}$$

Дополнительное задание: «Найдите сумму ответов в каждом столбике».

Пример 2. Основное задание: «Найдите площадь листа бумаги».



Дополнительное задание: «От данного листа бумаги отрезали часть:



- 1) найдите площадь отрезанной части.
- 2) найдите площадь оставшегося листа бумаги».

4. Дифференциация работы по степени самостоятельности учащихся.

При таком способе дифференциации не предполагается различий в учебных заданиях для разных групп учащихся. Все дети выполняют одинаковые упражнения, но одни это делают под руководством учителя, а другие самостоятельно.

Обычно работа организуется следующим образом. На ориентировочном этапе ученики знакомятся с заданием, выясняют его смысл и правила оформления. После этого некоторые дети (чаще всего это 3-я группа) приступают к самостоятельному выполнению задания. Остальные с помощью учителя анализируют способ решения или предложенный образец, фронтально выполняют часть упражнения. Как правило, этого бывает достаточно, чтобы

еще одна часть детей (2-я группа) начала работать самостоятельно. Те ученики, которые испытывают затруднения в работе (обычно это дети 1-й группы, т.е. школьники с низким уровнем обучаемости), выполняют все задания под руководством учителя. Этап проверки проводится фронтально.

Таким образом, степень самостоятельности учащихся различна. Для 3-й группы предусмотрена самостоятельная работа, для 2-й — полусамостоятельная, для 3-й — фронтальная работа под руководством учителя. Школьники сами определяют, на каком этапе им следует приступить к самостоятельному выполнению задания. При необходимости они могут в любой момент вернуться к работе под руководством учителя.

Приведем пример, как организуется работа над составной арифметической задачей.

I этап. Учащиеся знакомятся с текстом задачи. После этого часть детей приступает к ее самостоятельному решению. Им может быть дано дополнительное задание, например придумать аналогичную задачу.

II этап. Анализ текста задачи под руководством учителя: выделение данных, искомого, установление связей между ними, выполнение наглядной интерпретации, например краткой записи или схемы. После этого еще часть детей приступает к самостоятельной работе.

III этап. Поиск решения под руководством учителя: выделение системы простых задач синтетическим (от данных к искомому) или аналитическим (от искомого к данным) способом. Составление плана решения задачи. После этого часть детей самостоятельно записывает решение и ответ задачи, а остальные делают это под руководством учителя.

IV этап. Проверка решения задачи организуется для тех детей, которые работали самостоятельно.

5. Дифференциация работы по характеру помощи учащимся.

Такой способ, в отличие от дифференциации по степени самостоятельности, не предусматривает организации фронтальной работы под руководством учителя. Все учащиеся сразу приступают к самостоятельной работе. Но тем детям, которые испытывают затруднения в выполнении задания, оказывается дозированная помощь.

Наиболее распространенными видами помощи являются: а) помощь в виде вспомогательных заданий, подготовительных упражнений; б) помощь в виде «подсказок» (карточек-помощниц, карточек-консультаций, записей на доске и др.).

И.И. Аргинская предлагает в данном случае использовать стимулирующую, направляющую и обучающую помощь.

Рассмотрим особенности работы с карточками-помощницами.

Учащимся 3-й группы (с высоким уровнем обучаемости) предлагается выполнить задание самостоятельно, а учащимся 1-й и 2-й групп оказывается помощь различного уровня. Карточки-помощницы являются либо одинаковыми для всех детей в группе, либо подбираются индивидуально. Ученик может получить несколько карточек с нарастанием уровня помощи при выполнении одного задания, а может работать с одной карточкой. Важно учитывать, что от урока к уроку степень помощи ученику уменьшается. В итоге он должен научиться выполнять задания самостоятельно, без какой бы то ни было помощи.

На карточках могут использоваться различные виды помощи:

- образец выполнения задания: показ способа решения, образца рассуждения (например, в виде подробной записи решения примера) и оформления;

- справочные материалы: теоретическая справка в виде правила, формулы; таблицы единиц длины, массы и т.п.;

- алгоритмы, памятки, планы, инструкции (например, алгоритм письменного деления многозначного числа на однозначное в виде памятки);

- наглядные опоры, иллюстрации, модели (например, краткая запись задачи, графическая схема, таблица и др.);

- дополнительная конкретизация задания (например, разъяснение отдельных слов в задаче; указание на какую-нибудь деталь, существенную для решения задачи);

- вспомогательные (наводящие) вопросы, прямые или косвенные указания по выполнению задания;

- план решения задачи;

- начало решения или частично выполненное решение.

Различные виды помощи при выполнении учеником одного задания часто сочетаются друг с другом.

Приведем пример самостоятельной работы над задачей с лишними данными с использованием дозированной, постепенно увеличивающейся помощи.

Задача. «Дядя Федор поехал с папой в Простоквашино на 5 дней. Дядя Федор привез в подарок Матроскину 15 бутербродов, а папа 13 бутербродов. Сколько бутербродов съел Матроскин, если через 2 дня у него осталось 9 бутербродов?»

Карточка 1

Прочитай задачу внимательно. Она не совсем обычная. Подумай, что в задаче известно и что нужно узнать. Реши задачу.

Карточка 2

Подумай, все ли числа нужно использовать при решении задачи.

Карточка 3

В задаче есть лишние данные. Подумай, какие числа не нужны для решения задачи.

Карточка 4

Подумай, верно ли составлена краткая запись задачи:

Привезли — ? 15 б. и 13 б.

Съел — ?

Осталось — 9 б.

Карточка 5

Подумай, как можно узнать, сколько всего бутербродов привезли Матроскину и сколько он их съел?

Карточка 6

Воспользуйся схемой и реши задачу:

1) $\square + \square = \square$ (б.) — привезли

2) $\square - \square = \square$ (б.)

6. Дифференциация работы по форме учебных действий.

В трудах Н.Ф. Талызиной подробно рассмотрены различные формы учебных действий. Опишем их основные особенности.

1. Предметное действие обычно выполняется рукой. Это реальное преобразование объекта с целью изучения его свойств.

Действие может быть материальным (используются различные предметы, например дидактический счетный материал) или материализованным (используются заместители, модели, т.е. знаково-символические средства).

2. Перцептивное действие выполняется не рукой, а глазом. Преобразование реальных или знаково-символических объектов осуществляется без использования предметных действий.

3. Речевое действие может осуществляться как громкая речь (проговаривание выполняемых операций вслух или шепотом) или внешняя речь про себя (беззвучное проговаривание действия про себя, но с четким словесно-понятийным его расчленением).

4. Умственное действие осуществляется без опоры на какие-либо внешние средства, во внутреннем плане. Речевая оболочка сокращается, приобретает характер внутренней речи. Действие выполняется в уме.

При организации работы с математическим материалом учитель может дифференцировать характер выполняемых детьми учебных действий, опираясь на следующую логику усложнения их формы: предметное перцептивное умственное действие. Детям, нуждающимся в речевых действиях, предлагается проговаривать производимые операции, например шепотом рассказывать самому себе, как нужно вычислять; объяснять соседу по парте, как следует рассуждать при работе над текстовой задачей.

Приведем пример дифференцированной работы над простой арифметической задачей: «На ветке сидело 5 птиц, 2 птицы улетели. Сколько птиц осталось на ветке?»

1-я группа. Решение задачи с опорой на индивидуальный счетный материал (картинки с изображением птиц).

2-я группа. Решение задачи с помощью схематического рисунка, выполненного на доске:

○○○∅∅

3-я группа. Решение задачи без наглядной опоры, в уме. Можно использовать прием представления жизненной ситуации, описанной в задаче.

При работе над вычислительными приемами одним детям достаточно иллюстраций в учебнике или на доске, а другим не-

обходимо выполнить операции с предметами или моделями, например со счетными палочками.

Различные способы дифференциации обычно используются в сочетании друг с другом. Наиболее целесообразной мы считаем следующую организацию работы. Дети со средним уровнем обучаемости выполняют тренировочное упражнение из учебника самостоятельно. Дети с низким уровнем обучаемости выполняют это же упражнение под руководством учителя или самостоятельно с использованием карточек-помощниц. Детям с высоким уровнем обучаемости предлагается творческое задание или более трудное по сравнению с заданием из учебника.

Описанные подходы к осуществлению дифференцированного обучения подробно раскрыты нами в методическом пособии для учителей начальных классов и студентов «Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики», изданном в 2002 году в Нижегородском гуманитарном центре. Большинство рассмотренных приемов организации дифференцированной работы являются не узкометодическими, а общедидактическими, они могут широко использоваться при обучении разным учебным предметам. С 2002/03 учебного года на базе Нижегородского института развития образования начата опытно-экспериментальная работа по проблеме «Дифференцированный подход к младшим школьникам в процессе обучения», посвященная выявлению эффективности различных способов дифференциации.

Большие возможности для учета индивидуальных особенностей учащихся предоставляют современные программы и УМК по математике для начальных классов. Программы Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсона, В.Н. Рудницкой. И.И. Аргинской являются разноуровневыми, в них дифференцируются требования к математической подготовке школьников по каждому году обучения. Материал учебников математики позволяет учителю применять различные способы дифференциации. Например, в учебниках И.И. Аргинской, Е.И. Ивановской в текст упражнений часто включается помощь учащимся. В учебниках для II клас-

са В.Н. Рудницкой номера заданий, относящихся к разным уровням сложности, обозначены разным цветом, а к некоторым упражнениям даются карточки-помощницы. В учебниках Н.Б. Истоминой, И.И. Аргинской большинство заданий построено так, что они содержат в себе и продуктивную, и репродуктивную часть, поэтому имеется возможность использования дифференциации по уровню творчества. Во многих учеб-

никах имеются нестандартные задачи и упражнения повышенной трудности. Некоторые авторы дают в учебниках избыточное количество заданий, что позволяет применять дифференциацию по объему учебного материала. Для дифференцированной работы используются также тетради на печатной основе. Так, в дополнение к учебникам М.И. Моро изданы тетради «Для тех, кто любит математику».

Творческое изложение на основе метода прогнозирования

С.К. ТИВИКОВА,

заведующая кафедрой начального образования НИРО, кандидат педагогических наук

Развитие речи учащихся было и остается одной из важнейших задач начальной школы. Определенную роль в этом процессе играет такой вид работы, как творческие изложения, которые отличаются от других видов письменных пересказов как целями, так и методикой работы и предполагают более высокий уровень сформированности коммуникативно-речевых умений у младших школьников.

Особенностью творческих изложений является их нацеленность на эмоциональный отклик учащихся, вступление с автором в своеобразный диалог с помощью текста и даже некоторое соавторство, что повышает, как правило, заинтересованность детей в выполнении этого вида заданий. Для творческих изложений характерна определенная переработка исходного текста, его изменение или дополнение.

Нами разработан и апробирован такой вариант проведения творческих изложений, который можно было бы назвать изложением на основе прогнозирования текста. Его разработка была связана с реализацией коммуникативно-деятельностного подхода к речевому развитию детей, что способствует проявлению их речевой активности, одним из источников которой является, как отмечал психолог Н.И. Жинкин, работа над механизмами образования речи, в том чис-

ле над механизмом программирования (упреждения) речевого высказывания.

Традиционно изложение представляет собой упражнение, которое во многом опирается на механизм подражания, на языковую интуицию учащихся. Однако с помощью одной лишь интуиции не удастся решить проблему восприятия и воспроизведения авторской речи.

Изложение с точки зрения теории речевой деятельности представляет собой два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: восприятие и воспроизведение речевого высказывания.

Изложение только в том случае способствует речевому развитию учащихся, если текст будет запоминаться и воспроизводиться не механически, а достаточно осознанно, с опорой на определенную модель текста. Понимание готовых текстов — устных и письменных — и создание собственных связано со способностью, названной Н.И. Жинкиным упреждением и существующей на разных уровнях языка. По отдельным словам, словосочетаниям, предложениям, известным слушателям или читателям, можно прогнозировать тему, основную мысль текста, смысл последующих предложений и их структуру.

Текст, как отмечают психологи Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, Т.М. Дридзе, В.Д. Тун-

кель и другие, представляет собой иерархию смыслообразований разной степени сложности и значимости. Характеризуя процесс понимания речи как процесс извлечения смысла высказывания, процесс отбора и сокращений, А.Р. Лурия отмечал, что, перерабатывая материал текста, читатель всегда выделяет самое важное, устанавливая известную иерархию смыслов и тормозя те элементы сообщения, которые играют второстепенную роль по отношению к этому смыслу и являются побочными. Поэтому процесс понимания сообщения — это всегда процесс активной его переработки, активной селекции входящих в развернутое высказывание компонентов во внутренний смысл. Результат этого процесса получает форму некоторой субъективной схемы объективного развернутого сообщения, которая возникает у слушателя или читателя.

Такая трактовка процесса понимания текста близка идеям Н.И. Жинкина, который отмечал, что в процессе восприятия речи реципиент не запечатлевает в памяти развернутый контекст, а путем некоторого преобразования во внутренней части сжимает воспринимаемое сообщение до «смысловой темы», представляющей собой своеобразный внутренний код (модель, схему), эквивалентный, с одной стороны, словесному содержанию воспринимаемой речи, а с другой — речи воспроизводимой. Таким образом, в результате переработки принятой информации в сознании слушающего или читающего образуется некоторая модель воспринимаемого текста, которая представляет собой скомпрессированное до «тематических смысловых точек» семантическое образование. При воспроизведении, когда нужно расчлнить «смысловый сгусток» на слова и предложения, возникает проблема перевода (перекодирования) во внутренней речи мыслей в слова и предложения.

Восприятие и воспроизведение текста изложения требуют использования различных видов работ. Работа над заголовком, выявление основной мысли высказывания, выраженной с помощью определенных языковых средств, составление плана способствуют переводу речевого высказывания в «смысловые сгустки». При воспроизведе-

нии текста эффективным оказывается использование содержательного и языкового прогнозирования текста и составление на его основе таблицы, отражающей результат «перевода». Такая работа позволяет смысловую модель, образованную в процессе понимания текста в сознании учащегося, в процессе воспроизведения — написания изложения — развернуть в полное сообщение. Степень близости такого вторичного текста исходному зависит от многих факторов — уровня понимания текста-образца, установок личности, которая воспринимает его, предварительного знакомства, предварительного усвоения текстов, типологически и стилистически однородных тексту-образцу.

Общий смысл речевого высказывания, лежащий в основе понимания и дальнейшего воспроизведения текста, является проявлением основной его характеристики — цельности речевого высказывания. Смысловая цельность предполагает проведение анализа текста иначе, чем анализ одного предложения. Тема и основная мысль текста раскрываются не в одном предложении, а в их совокупности, в развитии мысли от одного предложения к другому.

Из таких характеристик текста, как членимость и связность, вытекает еще одна закономерность понимания речевого высказывания: смысловое восприятие отрывков текста зависит не столько от содержания частей, сколько от их монтажной взаимосвязи, заставляющей читателя или слушателя идти путем, определенным автором. Основная особенность этой взаимосвязи заключается в том, что в творческий процесс включаются мышление и эмоции воспринимающего текст.

В своей работе мы исходили из предположения, что структура текста в какой-то мере «задает» структуру процесса его восприятия; при чтении или слушании текста возникает определенная установка, направленная на прогнозирование дальнейшего высказывания, т.е. на определение вероятности того или иного варианта развития речевого высказывания.

Одним из средств, способствующих усвоению текста на основе его прогнозирования, является постановка перед младшими школьниками вопросов, которые не только

направляют их догадки и ожидания относительно дальнейшего развития текста, используемых в нем языковых средств, но и активизируют мыслительную деятельность учащихся, делают процесс понимания и запоминания текста более эффективным.

Вопросы, задаваемые учащимися по тексту-образцу, можно разделить на три группы, соответствующие основным этапам работы над изложением на основе прогнозирования текста в ходе урока.

Задача **первой группы вопросов** — направить догадки учеников в необходимое, определяемое заголовком русло, повысить интерес к речевому высказыванию. Эта группа вопросов способствует развитию у детей умения, ознакомившись с заголовком, с помощью учителя или самостоятельно задать себе вопросы, направленные на понимание предполагаемого содержания текста, его темы, основной мысли, жанра, типа, стиля. Эти вопросы помогают учащемуся осознать то, что ему предстоит узнать из текста и что из запасов его прежних знаний относится к новой информации и может понадобиться для ее понимания. На этом этапе возникает состояние готовности, необходимое для того, чтобы дальнейшая информация воспринималась активно и с интересом. Если имеющийся заголовок текста не дает возможности для такого многостороннего прогнозирования, то он может быть заменен учителем (например, вместо нейтрального заголовка «Кенгуру» дается другой — «Удивительный зверь»).

Задача **второй группы вопросов** — пошаговое прогнозирование текста на основе постепенного знакомства учащихся с его фрагментами (словами, словосочетаниями, предложениями), когда возникшая при анализе заголовка установка может подтверждаться или изменяться. Для того чтобы установка работала на понимание текста, ученик должен уметь извлекать информацию из поступивших фрагментов, прогнозировать на их основе дальнейшее развитие текста, а затем, в ходе последующего чтения, сравнивать поступившую информацию со своим прогнозом. Учащийся, как правило, осознает, что у него возникла установка только в том случае, когда его ожидания не совпадают с прочитанным текстом. Такое

противоречие способствует более внимательному и осознанному восприятию текста: «Сравнение при чтении поступившей информации с тем, что человек ожидает, движет пониманием». Однако на первых этапах обучения учащийся обычно индивидуально с таким сравнением не справляется. Ему бывает трудно осознать, что тот вариант прогноза, который у него возник, может быть неверным или не единственным. Коллективная работа над упреждением текста изложения оказывается более эффективной, поскольку позволяет дать несколько вариантов прогноза, что, в свою очередь, делает первоначальную установку более гибкой. Кроме того, при восприятии следующих фрагментов текста варианты прогноза, выдвинутые одними учениками, подвергаются критике со стороны других, что позволяет учитывать стиливые и жанровые особенности текста, в результате чего выбирается наиболее вероятный вариант, сравниваемый затем с исходным текстом.

По ходу чтения учитель периодически останавливается, чтобы задать учащимся вопросы, позволяющие строить предположения о дальнейшем содержании и речевом оформлении текста. Несмотря на то что чтение постоянно прерывается вопросами учителя, что не рекомендуется традиционной методикой обучающего изложения, такие характеристики текста, как его целостность и связность, при подобном восприятии не нарушаются. Свидетельством достигнутого осознания текста как единого целого является возможность четко сформулировать ответ на возникший в начале чтения вопрос: почему текст так называется? Этот этап работы способствует развитию не только понимания, но и памяти младших школьников. Поскольку учащиеся целенаправленно прилагают усилия к осознанию текста, то часто происходит его непроизвольное запоминание.

Однако чтобы дать учащимся возможность еще раз вернуться к воспринятому тексту, выделить его основную мысль, понять принципы его построения, способы отбора языковых средств, необходима **третья группа вопросов** репродуктивного характера, предполагающая работу над всем прочитанным текстом в целом. На основе этих



вопросов идет составление таблицы по исходному тексту, включающей в себя три основных раздела: «Кто? Что?», «Какой? Как?», «Что делает? (Что делал?)». Таблица рисуется на доске и заполняется на основании ответов учеников на вопросы учителя. Подобная таблица была предложена в свое время Г.Н. Вавиловой для работы над изложениями, близкими к тексту.

Первая графа позволяет выделить основные микротемы текста, использовать доступные и продуктивные с точки зрения развития связной речи младших школьников лексические формы смысловой преемственности между предыдущим и последующим предложениями текста (личные и указательные местоимения, контекстуальные синонимы, родовидовые обозначения, однокоренные слова и другие языковые средства). Это помогает предупредить одну из наиболее распространенных речевых ошибок в изложениях и сочинениях младших школьников — неоправданный повтор слова, позволяя активизировать одновременно не одно слово, а целый их ряд для обозначения одного и того же предмета речи.

Вторая графа дает возможность охарактеризовать основные образы и героев текста, в нее могут быть включены не только слова, взятые из текста-образца, но и предложенные детьми в соответствии с основной мыслью и стилем речи.

Третья графа позволяет восстановить ход событий, опираясь на глаголы, наиболее ярко характеризующие развитие действия в данном тексте, его структуру. Это делает необязательным составление плана, хотя, если учитель специально ставит на данном уроке такую цель, таблица окажет ему большую помощь.

Кроме того, с помощью таблицы можно провести орфографическую подготовку к написанию изложения, включив сложные для учащихся данного класса слова (так называемые слова для справок) в одну из трех граф.

Данная таблица позволяет моделировать те действия с предложениями и текстом, которые учащимся предстоит выполнить затем при написании изложения. После составления таблицы текст-образец чи-

тается учителем вторично и его изложение записывается учениками.

Как показывает проведенное нами исследование, младшие школьники не только осознанно, с полным пониманием принимают участие в составлении таблицы без повторного чтения, но и нередко свой вариант, созданный собственным воображением и опирающийся на знание особенностей содержания и формы текста-повествования, кажется им более точным, соответствующим данному заголовку, основной мысли и жанру или более поэтичным.

Введение трех групп вопросов не только позволяет управлять процессом понимания и прогнозирования содержания текста, но и способствует запоминанию языковых средств, содержащихся в данном тексте.

В соответствии с вышеизложенным методика проведения изложений на основе прогнозирования текста предполагает следующие этапы:

1. Введение в тему. Актуализация знаний учащихся, необходимых для написания изложения.

2. Работа над заголовком текста, представляющая собой прогнозирование возможного содержания, структуры текста, в некоторых случаях — языковых средств.

3. Чтение текста изложения учителем по фрагментам. Постановка в ходе чтения вопросов, направленных на дальнейшее прогнозирование текста, сопоставление вариантов, предлагаемых детьми, с авторским.

4. Работа над основными микротемами текста-образца. Составление таблицы по тексту, включающей в себя три графы: персонажи текста, их характеристика, их действия. Таблица составляется на доске при активном участии детей.

5. Орфографическая подготовка.

Слова и словосочетания, трудные для написания, также могут быть включены в таблицу.

6. Вторичное целостное чтение текста учителем.

7. Написание текста изложения.

8. Самопроверка учащимися написанного. Самоконтроль осуществляется, в частности, с помощью таблицы.

Покажем, как происходила, например, работа над изложением на основе прогнози-

рования текста по адаптированной нами сказке «Береза и три сокола», взятой из сборника А.Н. Афанасьева.

**Урок изложения на основе
прогнозирования текста
III (IV) класс**

Берёза и три сокола.

Отслужил солдат срок и пошёл на родину. Настречу ему нечистый, зовёт в работники — трёх соколов караулить. Большое жалованье сулит.

Служивый согласился. Уехал чёрт, а солдат вышел в сад, увидел берёзу. Молвит берёза человеческим голосом: «Возьми в доме книгу, читай надо мной три ночи».

Солдат так и сделал. Через три ночи вышла из берёзы красная девица, красоты не описанной. Говорит: «Я царевна. Соколы — мои братья. Нас нечистый заколдовал».

Тут прилетели три сокола, ударились о землю и обратились добрыми молодцами.

Поехали все к царю и царице. Те обрадовались, выдали царевну замуж за солдата и оставили жить при себе. (99 слов)

Задачи: обучение учащихся написанию изложения на основе прогнозирования текста; развитие умения прогнозировать содержание текста по его заголовку; формирование коммуникативно-речевых умений, направленных на восприятие и воспроизведение речевого высказывания; умения прогнозировать тему и основную мысль, жанр и структуру текста, языковые особенности, предупреждение некоторых речевых ошибок.

Ход урока.

1. Актуализация знаний учащихся о различных жанрах и типах текста, о требованиях к написанию изложения.

2. Работа над заголовком текста.

Из заголовка текста «Береза и три сокола» учащиеся способны получить определенную информацию, во-первых, о теме данного текста (о березе и трех соколах), о жанре данного текста — сказке (береза и три сокола могут быть равноправными героями именно в сказке). Угаданный жанр текста — сказка — и предварительное практическое знакомство учащихся с этим жанром создают у них определенную установку на прогнозирование данного текста.

Учитель. Текст, по которому мы будем писать изложение, называется «Береза и три сокола» (название написано на доске). Как вы думаете, о чем этот текст? О ком тут рассказывается? Что могло здесь произойти?

Дети. О березе и трех соколах. Три сокола сидели на березе.

— Нет, они свили на березе гнездо.

У. Почему же тогда текст называется не «Три сокола на березе», а «Береза и три сокола»? Когда между словами ставится союз *и*? В каком тексте — рассказе, сказке, лирическом описании — береза и соколы могли бы стать равноправными героями?

Д. Может быть, в сказке?

— Береза и соколы были, наверное, кем-то заколдованы.

— Береза была девушкой, а соколы — ее женихи.

— Нет, не женихи, а братья.

У. Если это сказка, то какая — о животных, волшебная или бытовая? Что в ней могло произойти?

Д. Эта сказка волшебная. В таких сказках бывают превращения и волшебство. В них рассказывается, как кто-то, например Баба-Яга, заколдовала сестру и братьев, а Иван-царевич их расколдовал.

— А может, Змей Горыныч похитил царевну. Добрые молодцы поехали ее выручать, а он превратил их в соколов.

— В сказках еще бывают повторения три раза. Например, три сокола по очереди клевали березу, а она, чтобы ее не трогали, выполняла их желания. И еще соколы и береза могли говорить человеческим голосом.

У. А как могла бы начинаться такая сказка?

Д. В некотором царстве, в некотором государстве...

— Жили-были...

— Давным-давно это было.

У. А как может закончиться эта сказка?

Д. Она закончится хорошо. Береза станет девушкой и выйдет замуж за Ивана-царевича, а соколы превратятся в людей.

— И стали они жить-поживать и добра наживать.

— И я там был, по усам текло, а в рот не попало.

3. Чтение текста изложения учителем по фрагментам.

У. Сейчас я буду читать текст изложения. Мы сравним с ним наши предположения и посмотрим, насколько правильными были наши догадки, которые мы сделали только на основе заголовка. Иногда я буду останавливаться, а вы будете мне подсказывать, что же могло произойти дальше.

«Отслужил солдат срок и пошёл на родину».

Оправдались наши ожидания? О чем мы сумели догадаться, а о чем по заголовку догадаться было нельзя?

Д. Мы правильно решили, что это сказка, потому что сказки так тоже начинаются. Но не знали, что героем там будет солдат.

— Наверное, солдат и расколдовал березу и трех соколов.

У. *«Навстречу ему...»*

Кто мог попасться солдату навстречу?

Д. Баба-Яга, она его о чем-нибудь попросит.

— Девушка. Скажет, что ее братьев превратили в соколов, а солдат может их расколдовать.

— Навстречу солдату попались три сокола. И молвят они человеческим голосом: «Расколдуй нас, солдат».

— Навстречу ему вышел медведь. Он хотел, чтобы солдат у него служил, а не то он его съест.

У. А где же береза и три сокола?

Д. А они тоже у медведя жили, и солдат их спас.

У. *«Навстречу ему нечистый».*

Кто такой нечистый?

Д. Черт.

У. *«Навстречу ему нечистый зовет в работники — трех соколов караулить. Большое жалованье сулит».*

Что значит «большое жалованье сулит»?

Д. Большие деньги обещает.

— Говорит, если хорошо будешь служить, даст денег много.

У. Как вы думаете, согласился ли солдат?

Д. Нет, а черт его заставил.

— Согласился, идти ему было некуда, родные у него, наверное, умерли.

— Согласился, ему деньги были нужны.

Дальнейшая работа строится аналогично.

4. Составление таблицы по тексту. Работа над основными микротемами.

Таблица к сказке «Береза и три сокола» может выглядеть следующим образом:

Кто? Что?	Какой? Как?	Что делает? (Что делал?)
солдат служивый	добрый	отслужил, согласился, увидел, читал
черт нечистый		зовет в работники, сулит жалованье, уехал, заколдовал
береза девица царевна	заколдованная красная красоты неопи- санной	молвит, вышла из березы
соколы братья молодцы	добрые	прилетели, обратились (превратились)
царь и царица те		обрадовались, выдали замуж

5. Орфографическая подготовка учащихся.

Учитель обращает внимание учащихся на написание трудных слов (*жалованье, заколдовал, заколдованная, красоты неопи-санной, замуж*), на оформление прямой речи и знаки препинания в сложных предложениях. Слова и словосочетания могут быть прочитаны орфоэпически («как говорим») и орфографически («как пишем»).

6. Вторичное целостное чтение текста учителем.

7. Написание текста изложения.

8. Самопроверка учащимися написанного. Пример детского изложения.

Жил-был солдат. Отслужил он службу и пошёл домой. Идёт, а навстречу ему нечистый. Говорит солдату: «Ступай ко мне на службу, будешь моих трёх соколов стеречь».

— Ладно, — согласился солдат.

И чёрт уже хотел исчезнуть, а солдат схватил его за хвост и говорит:

— Эге, куда ты, я-то к тебе дорогу не знаю. Я там совсем не бывал.

Отвёл нечистый солдата в свои палаты и сказал:

— В саду стоят три хрустальных столба, на каждом столбе по гнезду, в каждом гнезде по соколу. Дам я тебе три цепи — золотую, серебряную и медную, если будешь стеречь хорошо.

Вышел солдат в сад, видит — стоит берёза. Молвит берёза человеческим голосом:

— Читай, служивый, надо мной три дня волшебную книгу.

Читал солдат три дня, из берёзы вышла девица. Говорит она солдату:

— Чёрт меня превратил в берёзу, а когда братья пошли меня спасать, он их тоже заколдовал.

Думает солдат: как их расколдовать? А берёза-царевна дальше молвит:

— Есть у черта кольцо, на кольце камень, вот, коль камень расколоть, да сделать из него пыль, да бросить в соколов, то они станут людьми.

Сделал так солдат. А как стали соколы людьми, прибежал чёрт,

Завертелся, закрутился

И в камень обратился.

А солдат с царевны стали жить-поживать и добра наживать. (Ю ля Т.)

Вторым, более сложным вариантом этой методики является прогнозирование текста на основе заголовка и таблицы. Текст читается только после того, как учащиеся сумели определить не только содержание, но также и структуру, и основные языковые средства образа.

Работа над прогнозированием и в конечном счете воспроизведением заданного текста идет здесь несколько по-иному; в то же время она адекватна особенностям, устройству самого текста и задачам его понимания.

Текст представляет собой, с одной стороны, линейную последовательность слов, поскольку именно так записывается и произносится. С другой стороны, понимание текста как целого возможно только при выявлении разнообразных связей между составляющими его элементами. Для этого можно использовать как многократное чтение с возвратами (как это принято в традиционной методике), так и проверку различных гипотез о взаимосвязи и иерархии смыслов и слов, включенных в данное речевое высказывание.

Таблица в этом случае позволяет развивать у младших школьников и способность анализировать грамматические значения слов. Так, третья графа таблицы, в которую вписываются глаголы, особенно показате-

тельна, так как определенная последовательность глаголов, относящихся к одному и тому же объекту речи (герою, образу, персонажу), позволяет детям выстроить возможную последовательность развития действия и определить ее возможную вариативность.

В качестве примера второго варианта изложения — прогнозирования текста на основе заголовка и таблицы — покажем работу над научно-познавательным текстом, составленным на основе книги И. Акимущина «Мир животных».

Путешественники.

В ясные осенние дни летят над землёй серебристые нити. На воздушных паутинках сидят крохотные паучки.

Маленькие путешественники сначала плетут лёгкую сеть и укрепляют её на камне или ветке. Тёплый ветерок подхватывает паутинку. Улетают крошки от своего гнезда искать новые земли.

Опустятся паутинки на куст или поле. Паучата покинут свой ковёр-самолёт и будут обживать новый дом. (56 слов)

Задачи: обучение учащихся написанию изложения научно-познавательного текста на основе заданной таблицы; развитие умения прогнозировать содержание текста по его заголовку; формирование коммуникативно-речевых умений, направленных на восприятие и воспроизведение речевого высказывания: умения прогнозировать тему и основную мысль, тип текста, его структуру и языковые особенности.

Ход урока.

1. Актуализация знаний учащихся об изложении, о типах текста, об особенностях прогнозирования текста (если подобную работу дети уже выполняли в устной или письменной форме).

2. Работа над заголовком текста.

Учитель. Сегодня мы будем писать изложение по тексту, который называется «Путешественники». Что мы можем представить себе, услышав такой заголовок? Кто такие путешественники? О чем мы сами могли бы сочинить текст с таким названием?

Дети. О собаке и кошке, которые отправились в путь.

— О перелетных птицах, которые улетают зимой на юг.





— А может быть, о людях, которые поехали отдыхать или, наоборот, возвращаются домой.

— О каком-нибудь путешествии или походе, например по реке — на лодках, на плотах.

У. Я тоже думаю, что здесь рассказывается о людях, но о людях — великих путешественниках, например о Колумбе или Афанасии Никитине. Или о том, какие качества должны быть у путешественников.

Д. А может, это о путешествии в страну знаний.

У. Если текст называется «Путешественники», то какой это, скорее всего, тип текста — повествование, описание или рассуждение?

Д. Может быть любой. Но, наверное, повествование, ведь здесь главное — действия, а не качества, потому что это путешествие.

3. Анализ таблицы.

Учитель открывает таблицу, которая читается дважды: первый раз для выявления основных героев текста, т.е. читается прежде всего первая графа, второй раз особое внимание уделяется качествам и действиям героев, т.е. второй и третьей графе.

Кто? Что?	Какой? Как?	Что делает? (Что делал?)
паучки путешественники крошки паучата	крохотные маленькие и др.	сидят, плетут, укрепляют, улетают искать, покинут, будут обживать
паутинки нити сеть ковёр-самолёт	воздушные серебристые и др.	летят, опустятся
ветерок	тёплый	подхватывает

У. С чего мы можем начать наш текст?

Д. С того, что осень наступила, потому что только осенью паучки садятся на паутинку, чтобы улететь. Это их особенность.

У. О чем расскажем дальше?

Д. Паучки сидят где-нибудь, спрятались, они совсем крохотные, но плетут нить и укрепляют сеть из паутинки.

— А потом они ждут, когда подует ветерок и подхватит их ковер-самолет, как воз-

душного змея. Ну, и отталкиваются, улетают от земли.

— Их паутинки подхватывает тёплый ветерок.

— И крошки паучата покидают родимый дом.

— Эти путешественники будут искать себе новый дом и обживать его.

4. Анализ структуры предполагаемого текста.

У. Как можно начать изложение?

Д. Наступила осень. Это бывает ранней осенью. Осенью маленькие паучки любят путешествовать.

У. Как можно закончить текст?

Д. Попутного ветра, пучки! Паучата будут обживать то место, где опустится паутинка. У паучков будет новый дом.

У. Сколько частей можно выделить в нашем тексте? О чем будет каждая часть?

5. Чтение текста-образца учителем.

После чтения учащиеся сравнивают свои варианты с текстом-образцом. Особое внимание уделяют теме и основной мысли, структуре текста, выявлению начала и концовки, определению средств связи между частями текста, сравнению с таблицей и (при необходимости) ее дополнением.

6. Орфографическая подготовка.

7. Вторичное целостное чтение текста учителем.

Этот этап проводится только в том случае, если дети испытывают затруднения в процессе формирования коммуникативно-речевых умений.

8. Написание детьми изложения.

9. Самопроверка написанного.

Детское изложение.

Наступили ясные осенние дни. В воздухе начали парить серебристые нити. Это паутинки, на которых сидят крохотные паучки-путешественники. Чтобы их ковер-самолёт поднялся в воздух, паучки сначала плетут из паутины лёгкую сеть и закрепляют её на камне или ветке. Затем тёплый ветерок подхватывает эту сеть и её владельца и уносит паучишку прочь от родного гнезда в неизведанные земли. Там он найдёт свой новый дом.

Попутного ветра, маленькие путешественники! (67 слов) (Надя М.)

Таким образом, использование прогнозирования при написании изложения соответствует особенностям восприятия и воспроизведения текста-повествования младшими школьниками. Усвоение не только содержания, но и структуры и языковой формы образца позволяет учащимся, как правило, не сокращать, а несколько увеличивать объем текста, препятствует обеднению содержания высказывания и упрощению его языковой формы, помогает сохранять характерные для данного стиля или автора средства языка.

Уроки по данной методике проводятся и самим автором, и многими учителями Нижегородской области в течение более десяти лет как в трехлетней (начиная со второго полугодия I класса), так и четы-

рехлетней (начиная со II класса) начальной школе. Данный вид изложения особенно эффективен при работе над текстом-повествованием.

Упреждение текста может проводиться также в устном варианте на уроках литературного чтения при восприятии и воспроизведении художественных и научно-познавательных текстов.

Методика проведения изложения на основе прогнозирования текста обеспечивает естественный переход к следующей группе упражнений — написанию различных сочинений. Применение прогнозирования текста мотивирует речевую деятельность детей, способствует коммуникативно-деятельностному подходу к обучению, оптимизации интеллектуальной активности учащихся.

Дифференцированная работа при чтении художественного произведения

В.Ф. ОДЕГОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования НИРО

Наличие индивидуальных психофизиологических различий в развитии учащихся вызывает необходимость внедрения дифференцированного обучения. Именно дифференцированное обучение способно создать максимально благоприятные условия для становления личности ученика и проявления его индивидуальности.

Еще К.Д. Ушинский утверждал, что «деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но и даже полезно, если наставник *умеет*, занимаясь с одной группой, сам давать двум другим полезные самостоятельные упражнения».

В настоящее время дифференцированное обучение осуществляется или во внешней, или во внутренней форме.

Для *внешней* формы характерно комплектование однородных (однородных) классов по различным критериям. Наиболее существенным и оправданным является критерий сформированности познава-

тельного интереса к тому или иному предмету (на 7–8-м году обучения). Таким образом, использование подобной формы дифференциации в начальной школе неоправданно.

Внутренняя дифференциация применяется в гетерогенных (неоднородных или разноуровневых) классах, где обычно имеют место три уровня — высокий, средний и низкий (по степени обучаемости, степени умственной выносливости, степени самостоятельности, степени творчества, степени гибкости ума, по степени запоминания, степени познавательной активности и т.п.). Внутренняя дифференциация вполне подходит для эффективной организации образовательного процесса в начальной школе.

И.М. Чередов сформулировал критериальную базу уровней обученности учащихся. Так, к группе с *высоким уровнем* обучаемости относятся учащиеся, которые свободно усваивают изучаемый материал, вы-

деляют существенное, закономерное, в частном видят общее, способны самостоятельно развивать раскрытые на уроке положения, легко переносят знания в новые ситуации, достигают высокого уровня знаний за самое короткое время.

Ученики *среднего уровня* обучаемости усваивают учебный материал после тренировочной работы, выделяют существенное, закономерное не сразу, а после выполнения определенных тренировочных упражнений умеют увидеть в частном общее; овладевают знаниями, осуществляют параллельный перенос в новые условия; для усвоения знаний требуется более длительное время по сравнению с учащимися высокого уровня обучаемости.

Учащиеся *низкого уровня* обучаемости усваивают материал после многократных упражнений и не всегда в полном объеме, затрудняются в выделении существенного, закономерного после общей тренировочной работы со всем классом, выполняют задания репродуктивного характера; овладевают знаниями за более длительное время, чем предыдущая группа учащихся.

Анализ массового педагогического опыта дает право утверждать, что перечисленные выше особенности пока не учитываются при организации образовательного процесса в начальных классах, фронтальные методы работы на уроках остаются ведущими.

Задача данной статьи — оказать помощь учителю в активном внедрении дифференцированного обучения младших школьников литературному чтению. Его реализация возможна при условии владения педагогом информацией о потенциальных познавательных возможностях каждого ученика с целью систематического отслеживания фактического уровня читательских умений. Это является первым шагом реализации дифференциации в обучении чтению, в результате которого осуществляется диагностика физиологических и интеллектуальных особенностей учащихся и мониторинг уровня предметных достижений.

Комплектование групп-уровней проводится на основе критериев, описанных выше. Деление класса, по понятным причинам, негласно и *условно*, так как состав

групп непостоянен. Динамика читательских умений является основанием для перевода в другую условную группу. Для удобства каждая группа получает название, не раскрывающее напрямую дифференциации, например: «Зайчики», «Ежики», «Колобки» или «Елочки», «Березки», «Дубки» или «Красные», «Синие», «Белые» и т.п. При выборе названия учитывается возраст и желание учащихся. Так, первоклассники предпочитают названия сказочных героев, игрушек и т.д. Для второклассников и учащихся более старшего возраста в название можно вкладывать более абстрактную классификацию, связывая ее с содержанием понравившихся произведений и их героев. Выбранные названия могут использоваться в течение одного или нескольких уроков, при этом в рамках одного урока названия групп-уровней сохраняются. На последующих уроках группы, по желанию, могут поменяться этими названиями между собой.

Второй шаг по реализации дифференцированного обучения заключается в подборе разноуровневых заданий к каждому изучаемому тексту. Тут возможна вариативность рассматриваемой специфики. *Первый* вариант решения, самый простой, предполагает распределение заданий, сформулированных к текстам, по уровням в том виде и порядке, в каком они представлены авторами-составителями книг для чтения. В качестве иллюстрации рассмотрим задания к стихотворению Е. Трутневой «Осень», предложенные Л.А. Ефросиновой (II класс): 1. Какое настроение вызывает это стихотворение? 2. Как ты понимаешь слова «стало вдруг светлее вдвое»? 3. Представь себе березку: «Это платье золотое у березки на плечах». 4. Прочитай выразительно стихотворение. 5*. Рассмотрим рисунок и подбери к нему строки из стихотворения.

Второй вариант решения может быть заключен в конкретизации функциональных возможностей каждого задания, рассчитанных на различные уровни подготовки учащихся. Так, по первому заданию ученикам высокого уровня предлагается исследовать настроение автора в каждом четверостишии и определить средства вы-

разительности при передаче этого настроения. Учащиеся среднего уровня в это время находят в тексте доказательства и причины грустного настроения автора. С детьми низкого уровня организуется устная работа по определению настроения стихотворения. По третьему заданию группа высокого уровня рисует иллюстрацию к первому четверостишию и находит неточности иллюстрации, выполненной к произведению в книге. Группа среднего уровня рисует березку к словам «это платье золотое» и сравнивает с иллюстрацией в книге. Группа низкого уровня получает задание нарисовать свою березку на основе впечатлений по прочитанному произведению. Учитель может развести по уровням и четвертое задание. Самые сильные учащиеся самостоятельно готовят выразительное чтение. Вторая группа выделяет ту часть стихотворения, которая соответствует настроению времени года, и отрабатывает выразительность этого отрывка. Слабочитающие ученики работают вместе с учителем по определению громкости и темпа чтения каждой строки.

Третий вариант подразумевает еще большую степень креативности педагога в составлении разноуровневых заданий на основе владения различными видами дифференциации.

Дифференциация по характеру мыслительной деятельности предусматривает задания различного уровня с точки зрения продуктивности.

Так, для учащихся низкого уровня обучаемости подбираются задания *репродуктивного* характера, например:

- Прочитай текст.
- Подчеркни (отметь) непонятные слова.
- Отметь трудные для чтения слова.
- Прочитай и расставь ударения.
- Выдели все гласные в слове и прочитай без ошибок.
- Просмотри каждое слово до конца и назови его целиком.
- Прочитай все восклицательные, вопросительные, повествовательные предложения.
- Выполни задания, данные после текста.
- Отметь главное слово (слова) в предложении (абзаце, тексте).

- Сосчитай, сколько раз встречается прямая речь.
- Прочитай выразительно прямую речь.
- Выдели красивые слова и выражения.
- Выдели однородные слова в тексте.
- Какие синонимы использует автор к слову.
- Из слов, данных на карточке, вычеркни те, которые в тексте не употреблялись.
- Из слов, данных на карточке, выбери те, которые ты встретил в тексте, подчеркни их.
- Раздели предложение или предложения на логические отрезки, состоящие из 1, 2, 3 слов. Прочитай, делая паузы.
- Прочитай выразительно по смысловым отрезкам первый абзац, пятый абзац...

Таким образом, эти задания направлены на овладение и совершенствование навыка чтения учащихся, создание ситуации успеха для слабочитающих детей.

Для учащихся среднего уровня обучаемости можно предложить задания *конструктивного* характера. Таковыми могут быть задания вида:

- Подбери однокоренные слова к заголовку рассказа.
- На карточке напечатана часть текста, которую мы сейчас прочитали, но с пропущенными словами. Впиши по памяти недостающие слова.
- Распространи предложение (абзац, часть) прилагательными (словами, отвечающими на вопрос «какой?»).
- На карточке предложена часть текста. Измени время повествования. Прочитай текст со своими изменениями.
- Замени прямую речь так, чтобы смысл не нарушился.
- Дополни (распространи) каждое предложение однородными членами и прочти новый текст.
- Реши анаграммы. Встречаются ли эти слова в тексте?
- Замени слово «Маша» в третьем предложении различными синонимами с учетом эмоциональной окраски текста.
- На отдельных полосках бумаги написаны разрозненные предложения. Составь из них текст. Сверь со второй частью изучаемого текста.
- На доске помещена часть текста. Найди лишнее предложение. Проверь по книге.

- На карточке написана часть текста, но одно предложение пропущено. Догадайся, какое и где. Сверх по книге.
- Подчеркни в каждой строке стихотворения самые главные по смыслу слова, расставь паузы. Прочитай выразительно.
- Прочитай часть текста, подбери для выразительности соответствующие жесты и движения.

Подобные задания направлены на формирование познавательного интереса и осознание читаемого, совершенствование речевых умений.

Для учащихся высокого уровня обучаемости подбираются задания *исследовательского* характера, например:

- Почему это произведение можно отнести к сказке (стихотворению, рассказу и т.п.)?
- Какое настроение передает автор в первой части, во второй, в третьей? Какими средствами?
- Прочитай рассказ в лицах.
- Какими средствами автор передает свое отношение к герою?
- Прочитай отрывок, который помещен на карточке. Определи, к какой части композиции он относится. Почему?
- Сконцентрируй внимание на середине строки. Попытайся «за один взгляд» увидеть всю строку. Так же — вторую, третью и т.п. Читай, делая движения глазами только вниз.
- Почему текст так называется? Докажи.
- Какие особенности стиля автора в написании рассказа (стихотворения) ты заметил?
- Докажи, что данное произведение — легенда (сказка, басня и т.д.).
- Отметь в тексте кульминацию повествования.
- Какие сказочные элементы присутствуют в этом тексте?
- Выполни партитуру текста, отметь ритмические особенности чтения. Прочитай именно так.
- Подготовь сценарий данного текста.
- Выбери группу исполнителей и создай по отрывку живую картину. Докажи, почему именно так она должна выглядеть.

Эти задания способствуют осознанию идеи произведения и развитию творческих способностей.

Дифференциация может быть организована и по другому признаку — по *объему*. В

основе этой дифференциации лежит степень владения техникой чтения.

Задание 1.

I уровень. Прочитай первый абзац (часть), обращая внимание на грамотность и выразительность.

II уровень. Прочитай грамотно весь текст, подготовь выразительное чтение понравившегося отрывка.

III уровень. Подготовь выразительное чтение всего текста.

Задание 2.

I уровень. Прочитай и перескажи первую часть близко к тексту.

II уровень. Прочитай и перескажи подробно весь текст.

III уровень. Прочитай весь текст и перескажи кратко.

Задание 3.

I уровень. Прочитай часть, раздели предложения на смысловые отрезки (синтагмы).

II уровень. Раздели на смысловые отрезки (синтагмы) весь текст.

III уровень. Раздели текст на смысловые отрезки (синтагмы) и подготовь выразительное чтение.

Задание 4.

I уровень. Прочитай глазами под счет учителя все предложения абзаца с опорой на гласные. Запиши одним предложением главную мысль.

II уровень. Прочитай первую половину текста, выбери из группы вопросов те, которые составлены к этой части текста.

III уровень. Прочитай текст молча, ответь письменно на следующие вопросы.

Задание 5.

I уровень. Прочитай с опорой на последнюю букву каждое слово первого предложения, второго и т.п. Запиши или подчеркни главное (ключевое) слово каждого предложения.

II уровень. Прочитай первую часть текста, одновременно выписывая ключевое слово каждого абзаца.

III уровень. Прочитай текст, озаглавь каждую часть предложением из текста.

Задание 6.

I уровень. Прочитай текст, подчеркни на кальке главное предложение первого абзаца.

II уровень. Прочитай текст, отметь на кальке главное предложение каждого абзаца.

III уровень. Прочитай текст, подчеркни предложение, в котором заключена главная мысль произведения.

Задание 7.

I уровень. Прочитай, вычеркни из каждого предложения неглавные слова из первого абзаца. Прочитай без этих слов.

II уровень. Вычеркни несущественные для смысла слова из текста, перечитай упрощенный текст.

III уровень. С помощью просмотрового чтения упрости текст, оставляя самое существенное в каждом абзаце.

Задание 8.

I уровень. Определи настроение первой строфы в стихотворении.

II уровень. Определи, какое настроение выражено в каждой строфе стихотворения.

III уровень. Определи смену настроений в стихотворении и прочитай выразительно.

Задание 9.

I уровень. Прочитай текст, выполни задание 1.

II уровень. Выполни задания 1, 2, 3.

III уровень. Выполни все задания.

Задание 10.

I уровень. Найди в стихотворении эпитеты.

II уровень. Выдели эпитеты, сравнения.

III уровень. Какими средствами художественной выразительности пользовался автор?

Задание 11.

I уровень. Подсчитай количество глаголов в стихотворении А.С. Пушкина.

II уровень. Какая часть речи наиболее часто встречается в поэзии А.С. Пушкина?

III уровень. Понаблюдай и сделай вывод, какими художественными особенностями отличается поэтическое творчество А.С. Пушкина.

Задание 12.

I уровень. Подбери синоним к слову «зима».

II уровень. Составь синонимический ряд к слову «зима».

III уровень. Почему А.С. Пушкин использовал эти синонимы?

Задание 13.

I уровень. К какому жанру относится это произведение Л.Н. Толстого? Докажи.

II уровень. Какие произведения Л.Н. Толстого можно отнести к жанру басни? Назови и докажи.

III уровень. Что можно сказать о жанровом разнообразии произведений Л.Н. Толстого? Докажи.

Задание 14.

I уровень. Выбери из данных пословиц ту, которая подходит к произведению.

II уровень. Подбери пословицу к произведению.

III уровень. Найди в произведении предложения, которые являются пословицами (поговорками). Какие еще пословицы на эту тему ты знаешь?

Дифференциация также может быть организована и по *уровню творчества*.

Примерные дифференцированные задания творческого характера таковы:

Задание 1.

I уровень. Реши анаграммы: екознамы, дылес, езимне, троу.

II уровень. Составь рассказ на тему «Зимнее утро» по опорным словам.

III уровень. Сочини четверостишие о зиме, о зимнем утре.

Задание 2.

I–II уровень. Прочитай слова: нашкарабль-стояльнаякоре.

II уровень. Составь такие же «загадочные письма» на карточках для своих товарищей.

III уровень. Составь кроссворд по произведениям Л.Н. Толстого.

Задание 3.

I уровень. Подбери рифмы:

небеса —

иней —

снежок —

II уровень. Придумай двустипшие по рифмам: ковром — серебром

бело — замело

III уровень. Придумай стихотворение на тему «Зима».

Задание 4.

I уровень. Составь модельный план произведения.

II уровень. Составь эскизно-модельный план произведения.

III уровень. Составь словесный план произведения.

Задание 5.

I уровень. Подготовь пересказ на основе готового плана.

II уровень. Подготовь пересказ на основе собственного эскизно-модельного плана.

III уровень. Подготовь пересказ на основе собственного модельного плана.

Задание 6.

I уровень. Подготовь подробный пересказ.

II уровень. Подготовь выборочный пересказ.

III уровень. Подготовь краткий пересказ.

Задание 7.

I уровень. Распространи предложение с помощью прилагательных.

II уровень. Распространи абзац с помощью прилагательных.

III уровень. Распространи текст с помощью эпитетов и сравнений.

Задание 8. Сверни текст.

I уровень. Убери в предложениях несущественные для смысла слова первого абзаца. Перечитай новый вариант.

II уровень. Зачеркни на кальке предложения, которые не нарушат смысла абзаца. Перечитай новый вариант.

III уровень. Оставь в каждом абзаце самое главное предложение. Прочитай оставшиеся предложения.

Задание 9.

I уровень. Подготовь свою сказку, изменив место (время) действия.

II уровень. Сохрани фабулу сказки, заменив главных героев другими.

III уровень. Сочини свою сказку, полностью отличающуюся от прочитанной в классе.

Задание 10. Раздели текст на части.

I уровень. В соответствии с количеством абзацев.

II уровень. В соответствии с данным планом.

III уровень. По смыслу.

Задание 11.

I уровень. Выбери сравнение из данных словосочетаний.

II уровень. Найди сравнение в тексте.

III уровень. Придумай собственное сравнение.

Задание 12.

I уровень. Распространи предложения абзаца прилагательными. Сравни свой вариант с авторским по книге.

II уровень. Распространи с помощью прилагательных те предложения текста, которые касаются портрета героя (описание природы и т.п.).

III уровень. Распространи текст с помощью однородных определений.

Задание 13.

I уровень. Изобрази свое отношение к произведению цветом.

II уровень. Нарисуй наиболее существенную деталь, характеризующую это произведение.

III уровень. Нарисуй иллюстрацию к произведению.

Задание 14.

I уровень. Нарисуй иллюстрацию к эпизоду из текста.

II уровень. Составь диафильм по эпизоду из произведения.

III уровень. Составь диафильм по тексту и определи характер музыкального сопровождения.

Приведенные примеры заданий рассчитаны на индивидуальную самостоятельную работу.

Различный характер дифференциации и цели этих заданий позволяют педагогу в течение урока обращаться к подобной организации учебной деятельности многократно, создавать благоприятные условия для активной мыслительной деятельности. Этому способствуют разнообразные кратковременные письменные работы, которые могут быть выполнены на листах бумаги, кальке, целлофановой пленке и т.п. Такие виды работ помогают учителю осуществлять обратную связь и организацию адресной коррекционной работы, способствуют формированию самоконтроля, ответственности и других личностных качеств, обеспечивающих совершенствование читательских умений.

Дифференцированные задания могут выполняться не только индивидуально, но и в группах.

И наконец, об организации домашней работы по чтению с учетом дифференциации.

Единое домашнее задание не способствует продвижению младших школьников. Более того, исходя из закономерности Х. Кляйна о соотношении возможностей соседних уровней 1:6, домашнее задание, рассчитанное на сильного ученика, толкает слабого к безразличности, к невыполнению недоступного. Простой математический подсчет, полученный при перемножении коэффициентов крайних границ ($6 \times 6 = 36$), красноречиво говорит о высокой степени перегрузки слабых учащихся, подрывает их веру в собственные силы.

Также нежелательна и наиболее распространенная ориентация домашнего задания на среднего ученика, при которой используется лишь 15% возможностей сильного ученика, а перегрузка слабого состав-

ляет 500%, поэтому он просто отказывается выполнять задание.

Доступность домашнего задания укрепляет веру ребенка в свои силы, ставит его в ситуацию успеха, поддерживает познавательный интерес и способствует овладению навыком сначала громкого, а позднее (что особенно важно) и молчаливого чтения, столь необходимого для успешного обучения в дальнейшем.

В условиях осуществления дифференцированного обучения домашняя работа является органическим продолжением классной работы и осуществляет адресную функцию. Разноуровневое домашнее задание, предполагающее знание текста, выполненное в виде небольшой письменной работы в полном соответствии с четкой установкой учителя, независимо от сложности, оценивается самой высокой отметкой. Такое задание способствует выработке самоконтроля, ответственности, трудолюбия и других личностных качеств, которые, в свою очередь, влияют и на формирование гностических (позна-

вательных) качеств учащихся, в том числе на совершенствование навыка чтения.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? М., 1991.

Блейзер Г.Д. Дифференциация обучения — условие гуманизации и демократизации образования // Вечерняя средняя школа. 1991. № 5. С. 10–14.

Ефросинина Л.А. Литературное чтение. 2 класс. Ч. 1. М., 2002. С. 93.

Уит И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.

Ушинский К.Д. Сборник сочинений. Т. I–II. М., 1952.

Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. Омск, 1993.

Шабалина З.П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников // Начальная школа. 1990. № 6. С. 81–85.

Якиманская И.С. Дифференцированное обучение «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы. 1995. № 3. С. 39–45.

Экологическое образование и воспитание учащихся

Т.Н. ГОРДЕЕВА,

учитель школы № 1, г. Саров, Нижегородская область

Ребенок по своей природе пыливый исследователь и открыватель мира. Перед ним откроется чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, если правильно вести работу по воспитанию экологической культуры. А такую возможность представляют буквально все учебные предметы. Дети, только пришедшие в школу, уже знают, что бумагу делают из древесины, а для изготовления учебников, тетрадей, альбомов требуется много бумаги. Чуть позже составляем и решаем задачу: сколько весит израсходованная тобою бумага, сколько древесины требуется для ее изготовления, сколько деревьев для этого надо срубить? А еще предстоит узнать, сколько лет растет дерево. В итоге остается

узнать, сколько новых деревьев надо посадить в конце учебного года, чтобы вернуть земле деревья, использованные для изготовления твоих пособий?

На производство одной тонны бумаги требуется 17 деревьев. Каждая тонна макулатуры спасает эти деревья от вырубки. Сколько нужно собрать макулатуры, чтобы сохранить 51 дерево?

Дети с интересом решают задачи, содержащие информацию краеведческого характера.

Сотни тысяч птиц гнездятся на территории Мордовского заповедника. Подсчитано, что одна пара поползней приносит птенцам за день около трехсот гусениц; дятлы — в 3 раза больше, чем поползни, а скворцы в 5

раз больше поползней. Насколько больше гусениц приносят своим птенцам скворцы, чем дятлы? Что будет с лесом, если погибнет большая часть птиц?

Решение таких задач способствует формированию не только вычислительных навыков, но и экологических знаний об объектах природы, их свойствах, многообразии.

Решая задачу: «Жужелица уничтожает в день до 30 насекомых-вредителей. Сколько она может уничтожить за 2 дня? За 5 дней?», учащиеся приходят к выводу, что жужелица приносит большую пользу растениям и человеку в его хозяйственной деятельности и ее необходимо охранять. Обращаю внимание на то, что некоторые виды жужелиц занесены в Красную книгу и подлежат охране.

С целью повышения активности и интереса детей к решению арифметических примеров использую задания экологического содержания. Предлагаю решить пример и определить, какое из деревьев, растущих на наших улицах, является лучшим «пылесосом»:

$$15 \cdot 8 - (48 + 49) = ?$$

Береза — 28

Сосна — 17

Тополь — 23

Выясняем, почему тополь является лучшим «пылесосом», какую пользу приносит он, очищая воздух от пыли и ядовитых газов на улицах города.

Математические раскраски — это комплексные задания, способствующие закреплению пройденного материала. Предлагаю учащимся раскрасить определенным образом рисунок, на отдельных элементах которого записаны математические действия. Выполнив задание, дети узнают, как выглядит животное или растение, как оно называется.

Во время устного счета или на уроках закрепления материала использую книжки-малышки, несущие информацию о различных видах растений и животных. Например, показываю книжку, на обложке которой изображен лось. Спрашиваю: «О ком рассказывается в этой книжке? Что о нем знаете?» Предлагаю прочитать и решить задачу: «В наших лесах обитает одно из са-

мых крупных животных суши — лось. Летом за сутки он съедает 35 кг листьев, травы. Сколько корма потребуется лосю в течение 10 дней?» Можно предложить детям самим сделать книжки-задачки. Только им необходимо подсказать, где найти материал о каком-либо растении, животном, природном явлении.

Приведенные примеры показывают, как на уроках математики можно организовать работу по экологическому образованию. В ходе выполнения этих заданий ученики получают дополнительные сведения о состоянии природы родного края, заповедниках, значении животных и растений в природе и жизни человека.

Уроки гуманитарного цикла дают интересный материал для формирования ответственного отношения учащихся к природе. Элементы экологического образования можно использовать на любом этапе урока русского языка, например при организации словарной работы. Многие словарные слова обозначают название растений и животных (медведь, ворона, воробей, желудь и т.д.). Учащиеся рассказывают все, что они знают о том или другом представителе природы, устанавливают природные связи между объектами, обозначенными этими словами.

Проводя работу по развитию речи, прошу объяснить значения пословиц: *Лес и вода — брат и сестра. Много леса — береги, мало леса — посади. Много снега — много хлеба.* Составляем рассказ по картинке или на заданную тему, пишем сочинение. Темы могут быть различные: «Пробуждение природы», «Звуки леса», «В гости к лесу», «Я — бабочка», «Путешествие скворца» и др. Можно предложить описать какое-либо животное, цветок, дерево или отдельный уголок природы и постараться передать при этом их красоту. Эти задания помогают повторить знания о взаимосвязях в природе, способствуют развитию воспринимать красоту природы и передавать свои впечатления с помощью слова, т.е. формируют мотивы охраны природы.

Нравится детям игра, которую мы провели на уроке русского языка. Экология собственного «я» включает в себя культуру нашей речи. Речь младших школьников

уже пестрит «сорными» словами. Чем раньше они от них избавятся, тем лучше. Представим, что наши слова — это сказочные растения. Красивые слова — это благоухающие цветы, плохие — это ядовитая, сорная трава. В классе нашлось место для «клумбы» каждого ученика. Все стали садовниками, высаживали на клумбы и красивые, и «сорные» слова своих друзей. Всем хочется, чтобы «сорных» слов было меньше. Только вот беда: сорняк погибает не сразу, а только в том случае, если его не повторять в течение недели.

Большими возможностями для осуществления экологического образования обладают уроки чтения и произведения писателей-натуралистов, включенные в учебники. Эти произведения позволяют формировать знания об объектах природы, о мотивах охраны природы. Можно рассказать детям об увлечениях природой В. Бианки, о роли природы в творчестве А. Пушкина, С. Есенина, М. Пришвина. Анализ лирических стихотворений развивает у детей умение сравнивать состояние природы в различное время года, видеть многообразие форм и настроений природы, эмоционально отзываться на ее красоту, формировать свое видение окружающего мира, видеть отношение человека к окружающему миру. Так, например, уроки, на которых дети знакомятся с произведениями о весне, начинаю с прослушивания музыки из альбома П.И. Чайковского «Времена года». Предлагаю представить журчание весенних ручьев, пение первых весенних птиц, звон капель. Затем рассматриваем репродукции картин В. Саврасова, И. Левитана. Дети вспоминают увиденное и пережитое ими самими, сопоставляют свои ощущения с музыкой. На уроках звучат стихи о природе Ф. Тютчева, В. Жуковского, А. Пушкина, Н. Некрасова, отрывки из прозаических произведений А. Чехова, М. Пришвина и др.

Тесная связь на уроке художественного слова, музыки, произведений изобразительного искусства создает эмоциональный настрой, помогающий полнее и ярче воспринимать окружающий мир.

Большой эмоциональный всплеск дают уроки изобразительного искусства и трудо-

вого обучения. На этих уроках дети не только учатся видеть красоту природы, но и изображать ее. При этом не просто изображать лес или речку, а показывать их своеобразие, характер. Например, предлагаю нарисовать лес, населенный добрыми существами, и лес, в котором живет Баба-Яга. «Экология, — сказал однажды кто-то из учеников, — это когда люди улыбаются». А если так, то подарить людям улыбку — значит увеличить в окружающем нас мире количество добра, снять с души что-то тревожное или злое, сделать еще один шаг к гармонии всего живого на Земле.

Однажды весенним утром, собравшись «по секрету» чуть раньше, чем обычно, выходим на уборку выбранной заранее территории. Это подарок ребят своей планете. Такая уборка должна оказаться приятной неожиданностью для людей, которые пройдут по этому участку. Обязательно после нее должен быть неожиданный визит в класс кого-либо из представителей общест-венности, «разгадавшего» тайну чистоты, с благодарностью.

Зимой начинает свою работу «птичья столовая». Вместе продумываем, где лучше разместить «столовую», какие кормушки для каких птиц смастерить. На уроках трудового обучения и дома изготавливаем кормушки, накапливаем корм. Открытие «птичьей столовой» всегда проводится торжественно. В течение зимы дети поочередно ведут наблюдение за «столовой». Особая радость возникает, когда замечаем, что птицы привыкли к «столовой» и радуются, когда мы приходим к ним.

Наиболее богатые возможности по воспитанию экологической культуры нам предоставляют уроки природоведения и ознакомления с окружающим миром. Большой и разнообразный материал дают экскурсии. Уже в I классе на первой учебной неделе дети знакомятся с тем, что находится около школы, учатся наблюдать за природой. Часто спрашиваю: «Что интересного увидел в природе, когда шел в школу?» Каждая прогулка в лес, парк дает нам возможность совершить маленькое открытие. Есть у нас излюбленное место в парке — небольшая полянка. Неподалеку мы обнаружили муравейник. Каждый раз, бывая



там, дети не устают наблюдать за работающими-муравьями.

В мае предлагаю обсудить письмо школьницы: «Каждый год с наступлением лета я думаю о бабочках. Я так люблю эти «живые цветы»! Когда мне не удастся поймать какую-нибудь бабочку, которой нет в моей коллекции, я расстраиваюсь. Я хочу, чтобы этот «живой цветок» красовался в моей специальной коробочке».

Ставлю вопрос: нужно ли собирать для коллекции бабочек и других насекомых? Любит ли на самом деле эта девочка «живые цветы»? Какую коллекцию бабочек можно сделать в классе или дома? (Рисунки бабочек, книжку-малышку из цветных иллюстраций бабочек.)

В одну из прогулок дети замечают черную гарь. Рассказываю, сколько вреда причинили люди природе, сжигая прошлогоднюю траву, листья. Ведь вместе с травой сгорело множество насекомых, ящериц, лягушек, семян растений, повредились и корни травы. Теперь на этом месте трава вырастет не скоро. От поджога сухой травы мог возникнуть лесной пожар. Предлагаю детям представить себя на месте муравья, который оказался среди пылающего огня.

Для того чтобы дети учились сопереживать, чтобы в них утвердилась мысль, что вся планета — наш дом и о нем надо заботиться, мы в классе завели дневники «Растем вместе». Дети очень чувствительны к переменам. Они гордятся тем, что растут, гордятся своими успехами. Этот дневник помогает нам в наблюдениях за природой, в частности, за одним деревом. Деревья на городской улице часто становятся жертвой бездумного вандализма. Постоянное наблюдение за одним и тем же деревом может помочь понять ценность деревьев и заложить основу для более глубокого чувства — ответственности за окружающую среду.

На первой страничке дневника каждый рисует себя, пишет свое имя, рост. На одной из экскурсий ребята любят красота леса, рассматривают деревья, их строение, форму веток, листьев, находят самое маленькое дерево и самое большое. Вместе делаем вывод, что деревья так же разнообразны, как и люди. Каждому ребенку предлагаю

выбрать себе зеленого друга — деревце, за которым он будет наблюдать в течение года. Дети зарисовывают свои деревца, придумывают им имена. На уроках говорим о том, что необходимо человеку для роста и развития, что мешает, что необходимо для развития дерева, какие факторы мешают его росту. Каждый месяц отмечали, зарисовывали перемены, которые происходили с деревом, т.е. сезонные изменения.

Например, дети рисуют себя в осенней одежде и рядом в осеннем наряде дерево. Под увеличительным стеклом рассматривали кору дерева и кожу на своих руках, сравнивали. В ходе прогулок искали животных, насекомых, которые прилетают к дереву, выясняли, как они взаимодействуют. Быть настоящим другом, оказывается, нелегко. Этому тоже приходится учиться.

Детям не раз предлагалось представить себя на месте дерева, ветви которого греют солнечные лучи и омывает теплый дождь, или деревом, у которого сломали веточку. На уроках дети узнают, какую пользу приносят деревья, говорят о том, что нам дарит дерево и что мы можем подарить ему.

Эта работа продолжается в течение всего обучения в начальной школе.

Важную роль в формировании экологической культуры играют беседы, которые учат взаимоотношениям с окружающей природной средой, культуре поведения в ней.

Знакомлю детей со следующей ситуацией: «Пятилетний Дима со старшим братом Костей идут по влажной после дождя тропинке. Вдруг на тропинку выскакивает лягушка. Дима, ни разу не видевший ее, пугается. Костя утешает его, ногой отшвыривает лягушку и приговаривает: «Какая гадкая лягушка, она испугала нашего Диму». Мальчики пошли дальше». С помощью вопросов стараюсь вызвать учеников на откровенные рассуждения, помогаю им найти правильное решение. При рассмотрении конкретных экологических ситуаций («Птенец на тропе», «Гнездо», «Привал», «Весенние палы», «Букет цветов») показываю важность деятельности человека в изменении окружающей среды. Это позволяет подвести детей к выводу о необходимости защиты и охраны природы.

На экскурсиях в природу, в наблюдениях за растениями и животными перед детьми раскрывается красота родной природы, ее неповторимость. Одновременно мы замечаем и неразумное, пагубное влияние человека на природу. Чтобы научить ребенка видеть вокруг себя эти контрасты, сопереживать и размышлять, используя экологические сказки. Предлагаю детям самим сочинить сказку. Если ребенок придумал сказку, «связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира — значит, можно сказать с уверенностью, что он научился мыслить» (В.А. Сухомлинский).

При изучении темы «Животные и растения нашего края» в классе заводим «Жалобную книгу» природы. В ней записываем жалобы, поступившие от растений и животных. Ученики обсуждают поступившие жалобы и решают, что можно сделать, чтобы помочь природе.

В предновогодние дни ребята узнают, что не стоит рубить ради нескольких праздничных дней елки. Все вместе думаем над тем, как сохранить ели. В эти дни провожу в классе конкурс на оригинальную замену живой ели.

С целью приобретения новых знаний, закрепления теоретических понятий использую в своей работе дидактические игры. Игры разные: «Бывает или нет?», «Ищем эрудита», «Угадай по описанию», «Почему меня так называли?» и др.

В классе организовываю долгосрочную сюжетно-ролевую игру «Команда спасателей». Цель ее — выручить из беды представителей животного и растительного мира, научиться оказывать «неотложную помощь» лесным обитателям. Намечаем маршруты, по которым пройдет спасательная команда. Первыми отправляются разведчики, чтобы выяснить, какое снаряжение потребуется. Спасатели работают в лесу, парке, на школьной территории, в школе. Практическая часть игры дополнена тренировочной — занятиями физкультурой, спортом. Ну что же это за спасатель, если он через ручей перепрыгнуть не может, медленно бежит. Кроме того, спасатель должен знать, в каких случаях какая помощь требуется, и уметь ее оказать. Поэтому ребятам приходится много читать, задавать друг другу хитрые вопросы.

Игра является одним из важнейших источников речевого и умственного развития. Она способствует закреплению знаний, облегчает восприятие излагаемых проблем и знаний, пробуждает интерес к познанию нового.

Младших школьников интересуют не только явления окружающей жизни, но и причины, их вызывающие. Отсюда возникает много вопросов «Почему?».

Ответить на эти вопросы помогает клуб «Почемучек». Задача клуба — развивать любознательность. К каждому заседанию учащиеся получают задания, которые выполняют индивидуально и коллективно. Задания самые разнообразные: ответить на вопросы по заданной теме, сочинить сказку, стихотворение, отгадать, найти, узнать, нарисовать, сделать, выучить, подготовить интересное сообщение. Ребята все время в поиске, в творческой работе. В подготовке к заседаниям клуба большую помощь оказывает детская городская библиотека, городская станция юннатов. Родители класса тоже увлечены работой клуба. К каждому заседанию родители выпускают газету «1 000 000 почему», в которой представлен интересный материал под рубрикой «Знаете ли вы, что?», конкурс для эрудитов. В IV классе родители создают команду, которая соревнуется вместе с детьми. Заседания клуба 1–2 раза в четверть проходят в форме игры-путешествия, например: «В некотором царстве, подводном государстве», «В гости к грибу-грибовичу», «Зеленая аптека», а также в форме устных журналов «Хочу все знать».

Внеурочное время предоставляет большие возможности для проведения различных игр, викторин, праздников, конкурсов. Эта работа не только расширяет кругозор учеников, но и воспитывает их. Год от года меняется отношение детей к живому и неживому вокруг них, к собственным поступкам, к высказываниям и действиям других людей.

Любовь к природе — великое чувство. Оно помогает человеку стать справедливее, великодушнее, ответственнее. Любить природу может лишь тот, кто ее знает и понимает, кто умеет видеть ее. Чтобы человек научился этому, прививать любовь к природе надо с самого раннего детства. И в



этом убеждают нас слова В.А. Сухомлинского: «К тому, кто был глух к природе с детства, кто в детские годы не подобрал выпавшего из гнезда птенца, не открыл для себя

красоты первой весенней травы, к тому потом с трудом достучится чувство прекрасного, чувство поэзии, а может быть, и простая человечность».

Динамическая модель термометра

В.В. ЯГИН,

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

Е.А. ЯГИНА,

учитель начальных классов школы № 75, г. Нижний Новгород

Учащиеся начальных классов на уроках природоведения и естествознания знакомятся с назначением и устройством термометра, учатся пользоваться им, т.е. определять температуру окружающей среды, воды, тела человека и фиксировать ее.

Ранее учитель начальных классов использовал как наглядное средство модель термометра, изготовленную из картонной пластины, на которой изображалась шкала, а роль индикатора показателя температуры выполняла двухцветная тесьма. Такая модель, на наш взгляд, не давала полного представления о термометре как приборе, его устройстве и принципе работы, что затрудняло формирование знаний о приборе, температуре и умении измерять ее.

Предлагаемая нами динамическая модель термометра принципиально отличается от традиционной как по устройству, так и по принципу работы. Она максимально приближена к настоящему термометру, шкала прибора выполнена классически на твердой основе, а в стеклянном капилляре подкрашенная жидкость может при этом перемещаться вверх и вниз, не подвергаясь нагреванию. Исходя из этого, учитель может демонстрировать на данной модели любые температурные режимы в интервалах от -50 до $+50^{\circ}\text{C}$.

Таким образом, используя предложенную нами модель, учитель имеет возможность формировать полные и объективные знания учащихся об устройстве прибора, принципе его работы, умение пользоваться им, измеряя температуру

окружающей среды и фиксируя эти показания на модели.

Предлагаемая нами модель может быть легко изготовлена учителем и учащимися в школьной мастерской или с помощью родителей. Используя данную модель, мы по аналогии знакомим детей с другими видами термометров: наружным, комнатным, водным, медицинским, их устройством, принципом работы и правилами пользования.

Изготовление деталей и сборка модели

Для изготовления динамической модели термометра необходимо заготовить следующие детали:

- шкалу из твердого материала (фанеры, ДВП, оргстекла) размером 10×1000 мм;
- стеклянную трубку (капилляр) как можно с меньшим внутренним диаметром, длиной 900 мм;
- резиновую грушу (детская спринцовка);
- болт с гайкой из латуни, бронзы, меди (легче паять);
- круглую пластинку (из тех же материалов, что и болт) диаметром 20–25 мм;
- П-образную тонкую пластину из меди, латуни, бронзы для крепления резиновой груши и капилляра.

Шкалу изготавливаем из твердых материалов, нанося на нее цветную стандартную разметку: 0°C — черным, от $+10$ до $+50^{\circ}\text{C}$ — красным и от -10 до -50°C — синим цветами. Крепим на шкале стеклянный капилляр. Затем изготавливаем П-образную пластину:

1. Вырезаем пластину из вышеуказанных материалов размером 50×160 мм.

2. С обоих краев пластины на расстоянии 10 мм проводим линию сгиба (это крылья пластины для крепежа к шкале), сверлим 4 отверстия по диаметру крепежных болтов.

3. На расстоянии 35 мм от левого края пластины по центру вырезаем отверстие для носика резиновой груши диаметром 30 мм.

4. В центре пластины вырезаем отверстие-окно (чтобы было видно грушу) диаметром 30 мм.

5. Отмерив 35 мм от правого края, по центру делаем отверстие по диаметру болта (толкателя груши). Под ним припаиваем гайку, вкручиваем в нее болт, на конец которого припаиваем круглую пластинку диаметром 20–25 мм.

6. На расстоянии 60 мм от краев пластины проводим линии сгиба и по ним сгибаем пластину, придавая ей П-образную форму.

Собираем модель в следующем порядке:

- к шкале крепим капилляр;
- в верхнее отверстие П-образной пластины вставляем носик резиновой груши, дно которой ставим на круглую пластинку болта-толкателя груши;
- крепим пластину к шкале;
- соединяем капилляр с носиком груши;
- на верхний конец капилляра надеваем резиновую трубку произвольной длины и опускаем в стакан с подкрашенной жидкостью; надавив на грушу, вытесняем из нее воздух, опустив грушу, засасываем подкрашенную жидкость.

Модель готова к работе.

Принцип работы модели

Вращая болт по часовой стрелке, выдавливаем подкрашенную жидкость из груши в капилляр, тем самым фиксируем на модели любую температуру в интервалах от -50 до $+50^{\circ}\text{C}$.

Вращая болт против часовой стрелки, жидкость всасывается обратно в грушу, и температурный показатель снижается от $+50$ до -50°C , при этом также фиксируем любую температуру в заданных интервалах, что практически нельзя сделать на обычных термометрах во время проведения практической работы на уроке.

При возникновении затруднения изготовления деталей такой модели, а именно П-образной пластины и капилляра, их можно заменить:

— П-образную пластину на разовый шприц объемом 10–20 мл;

— стеклянный капилляр — латексной трубкой от системы переливания крови.

Используя принцип изготовления данной модели, можно изготовить малые модели и использовать их как раздаточный материал. Для изготовления этих моделей необходимо взять разовый шприц и пустой стержень шариковой ручки для выполнения роли капилляра. Закрепив эти детали на готовой шкале и заполнив шприц подкрашенной жидкостью, мы получим готовую модель.

Методика работы с моделью термометра

На уроке по теме «Термометр» мы использовали данную модель: при изучении нового материала, его закреплении, проверке знаний и умений. Прежде всего, ставим цели: познакомиться с устройством прибора термометр, сформировать умение измерять температуру и фиксировать ее, познакомиться с различными видами термометра.

Оборудование: модели термометра у учителя и учащихся (малые). Термометры: комнатный, наружный, водный, медицинский; стаканы, пластиковые бутылки с теплой и холодной водой, битым льдом.

Урок начинается с вводной беседы, в ходе которой учитель с помощью заданных вопросов выясняет, что бывает тепло, жарко и холодно, от чего это зависит, как одеваются люди в зависимости от погоды. Полученные ответы дают возможность учителю подвести детей к вопросу о температуре воздуха, воды и тела человека. Температуру можно измерять в градусах термометром, так как каждый явно в жизни уже сталкивался с медицинским термометром. Учитель демонстрирует термометр наружный, демонстрационную модель термометра, рассказывает об устройстве термометра, показывая его части и на термометре, и на модели. Одновременно учащиеся находят их на раздаточных малых моделях.

Особое внимание учитель уделяет шкале термометра, учит определять цену деления. И делает вывод, что каждое деление соответствует одному градусу. Показывает эти деления и записывает их обозначения.





Для знакомства с принципом работы термометра и формирования умений измерять и фиксировать температуру проводим практическую работу (при недостатке оборудования заменяем ее демонстрационным опытом). В ходе работы учащиеся опускают термометр в холодную воду, фиксируют показания термометра и записывают их на доске, обращают внимание, что жидкость в капилляре при этом опускается вниз. При погружении термометра в теплую воду жидкость в капилляре поднимается. Фиксируют показания и записывают. Затем, погружая термометр в стакан со льдом, учащиеся наблюдают, что жидкость в капилляре опускается, останавливаясь у нулевой отметки. Показания также фиксируются и записываются на доске и в рабочих тетрадях.

Учитель предлагает учащимся найти нулевую границу на шкале, и в процессе рассуждения все приходят к выводу, что эта

граница — между теплом и холодом. Цифры, стоящие выше нуля, показывают количество градусов тепла, ниже нуля — градусов холода.

На нашей модели мы можем зафиксировать любую температуру холода, а в ходе выполнения практической работы, используя обычный термометр, такой возможности нет. В этом преимущество данной модели.

Аналогичную работу можно провести при закреплении изученного материала, проверке знаний, продемонстрировав знания и умения в действии.

Таким образом, целенаправленная систематическая работа, проводимая на уроке с использованием динамической модели термометра, позволила нам активизировать познавательную деятельность, повысить интерес к изучаемому материалу и сформировать в течение урока полноту знаний и умений по данной теме.

Формирование опыта творческой деятельности на уроках труда

Н.А. КУЗЬМИНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

Неотъемлемой составляющей содержания любого образовательного предмета является формирование опыта творческой деятельности. Учеными давно доказано, что, заставляя ребенка усваивать знания и умения в готовом виде, мы не только не учим его творчеству, но и губим его природные задатки, если таковые имеются.

Раскрывая понятие «опыт творческой деятельности», М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер¹ выделяли следующие его черты:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции знакомого объекта;

— альтернативное мышление, т.е. видение возможных решений данной проблемы, различных способов решения.

Рассмотрим возможности уроков трудового обучения для развития творчества младших школьников.

Итак, важной чертой творческой деятельности является самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию. Для развития умений творческого переноса можно выстроить систему уроков, в которые будут включаться развивающие моменты. Обратимся к примерам.

В теме «Аппликация» изучается прием выполнения мозаичной аппликации. Чаще всего дети усваивают этот прием при изготовлении таких поделок, как нарывная или

¹ См.: Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.

нарезная мозаика из кусочков бумаги. На уроке стоит обратить внимание школьников на то, что, выполняя, например, аппликацию в технике нарезной мозаики, они усваивают способ изготовления любой мозаики. Вспомним, что мозаичная аппликация бывает самая разная: из арбузных и дынных семечек, из яичной скорлупы, опилок, ткани, чешуек, элементов еловых шишек и т.д. Выполняя с учащимися любую из перечисленных поделок, при анализе готового образца или его изображения мы должны помочь детям осуществить творческий перенос уже усвоенного способа изготовления мозаики в новую ситуацию при обработке другого материала.

Еще пример. Плетение из полосок бумаги — одно из самых древних детских занятий. Этот прием соответствует развитию мышления детей. Вероятно, поэтому плетение до сих пор популярно на уроках труда в начальной школе. На рис. 1 представлен образец закладки. Такой способ плетения можно использовать при изготовлении другой поделки — поздравительной книжечки-открытки, где вместо корешка будет выполнено подобное плетение.

Изготовление поделок-вitraжей — еще один пример того, как можно использовать творческие задания при формировании самостоятельного переноса знаний и умений в новую ситуацию.

Витражная закладка, подкройная аппликация, двусторонний витраж — способ выполнения всех этих поделок одинаковый (рис. 2), но степень сложности изготовления их разная. Так, в подкройных аппликациях из ткани мастерится более сложный трафарет по сравнению с бумажной закладкой, а двусторонний витраж выполняется из картона и цветной полиэтиленовой пленки. Но если одну из трех поделок дети выполнили под руководством учителя, то при работе над другими целесообразно не указывать способ достижения цели, а если возникнут затруднения, показать предыдущее изделие.

В программе по трудовому обучению предполагается проведение опытов и наблюдений. Переоценить развивающую значимость таких занятий невозможно. Но если подходить к их проведению с точки зрения возможности формирования у детей другой черты творческой деятельности —

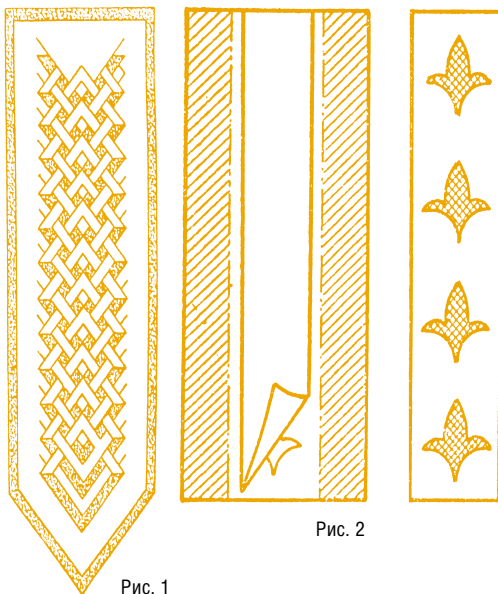


Рис. 1

Рис. 2

умения видеть новую проблему в знакомой ситуации, эти уроки представляются особенно интересными.

В качестве примера возьмем лишь одну учебную лабораторную работу: «Сравнение свойств бумаги и ткани». Ко времени проведения этой работы дети уже знают, что бумагу вырабатывают из ели и ткань искусственного происхождения тоже получают из еловой древесины. Учащиеся поочередно подвергают ткань и бумагу физическому воздействию (сминают, разрывают, погружают в воду). Выясняется, что искусственная ткань и бумага по-разному реагируют на оказанное воздействие (бумага теряет свои свойства, ткань — нет). Учитель задает вопрос: «Почему два материала, изготовленные из одного и того же сырья, имеют такие разные свойства?» Таким образом, учащиеся имеют реальную возможность убедиться в том, что в любой стандартной, тысячу раз виденной ситуации можно обнаружить проблему, решение которой, возможно, приведет к открытию.

На этом уроке ребенок, получив в руки лупу, рассматривает особенности волокнистого строения обоих материалов и приходит к выводу о различном расположении волокон, составляющих структуру материалов (хаотическое и упорядоченное), что и обуславливает неодинаковые свойства бумаги и ткани.



Мы называем творческими людей, которые из упаковок от киндерсюрпризов делают всевозможные игрушки, из пластиковых бутылок мастерят вазы для цветов, из ненужного тряпья и старой ваты творят великолепные панно. Им от природы дано видеть необычное в обычном, открывать новую функцию знакомого объекта.

Каждый ребенок с удовольствием выполнит для мамы или бабушки панно. Представим себе, что на оклеенном цветной бумагой листе картона изображена ваза с цветами, выполненными из полосок цветного ситца, а середины цветов — из пуговиц. Но прежде чем предложить детям пришивать пуговицы, имитирующие сердцевину цветка, покажем им незаконченное панно — нет сердцевинки. Зададим вопрос: из чего можно выполнить серединки? Мы заставляем детей предположить, что цветную бумагу, вату, упаковку от таблеток, опилки, яичную скорлупу, ткань иного качества, пенопласт, а также пуговицы и многое другое можно использовать в данной работе для того, чтобы она выглядела завершенной.

Безусловно, формировать альтернативное мышление проще на уроке математики,

чем на уроке труда. Однако при выполнении поделок всегда есть возможность выбора разных способов работы. От ребенка требуется увидеть несколько вариантов решения проблемы и выбрать лучший из них.

В классе при изготовлении книжки-малышки в мягкой обложке перед школьниками ставится вопрос: какой способ крепления страниц при компоновке блока книжечки лучше использовать? Во время беседы, планируя с детьми работу над поделкой, учитель называет и показывает три основных способа соединения блока книжечки: с помощью клея, металлических скрепок, ниток. В ходе дальнейшего обсуждения учащиеся приходят к выводу, что прошитый блок прослужит дольше, следовательно, третий способ — самый надежный.

В нашей статье мы лишь прикоснулись к серьезной теме развития творческих умений школьников на уроке труда. Для современной школы, когда развивающее обучение стало главной заботой большинства ученых и практиков в педагогической науке, проблема поиска новых возможностей воспитания творческой личности вновь стоит на повестке дня.

Папа, мама и я — спортивная семья

Сценарий семейно-спортивного праздника

Н.Я. ПУРЬЕВА,

учитель школы № 1, г. Саров, Нижегородская область

Ведущий. Добрый день, дорогие гости! Все (*хором*). Здравствуйте!

1-й участник. Давно мы вас здесь ждем, поджидаем, и для каждого из вас сегодня найдется и местечко, и словечко.

2-й участник. Гость есть гость — хозяйину радость, а тем более сегодня к нам пришла большая дружная семья. Мы благодарим вас всех за то, что вы откликнулись на наше приглашение.

1-й участник.

Чем жива семья сегодня?

Всех проблем не одолеть.

И порою забываем,

Что в заботах и тревогах

Главное — семью сберечь.

2-й участник.

Дом, в котором мы живем,

Самый лучший в мире дом.

Память добрую о нем

Мы всю жизнь в сердцах несем.

Пусть тепло и добрый свет

Будут в нем на тысячу лет!

Ведущий. Все вы знаете, как полезно заниматься физкультурой, как необходимо закаляться, делать зарядку, бывать на воздухе, но как трудно бывает иногда пере-силить себя, встать пораньше, сделать нес-

колько упражнений, облиться холодной водой. Мы откладываем все это на «потом». А что, если попробовать заниматься вместе, всей семьей? Может, тогда будет легче?!

1-й участник.

Дом, в котором мы живем,
Это очень шумный дом.
После разных дел с утра
В нем всегда идет игра!

2-й участник.

Папа, мама, словно дети,
Сами ждут минуты эти.
Им на игры, право слово,
Не хватает выходного.

1-й участник.

А на празднике, друзья,
Нам без игр никак нельзя.
Больше страсти, больше смеха,
Пусть всю идет потеха!!!

Ведущий. В спортивном празднике принимают участие команда «Отважные» и команда «Смелые».

Оценивает выступление жюри: Т.Г. Ленская — инспектор гороо, И.Ф. Камская — завуч школы, Н.И. Аношина — учитель начальных классов и Г.А. Карягина — учитель литературы и русского языка.

Начинаем **эстафеты**.

1-я эстафета. Инвентарь: волейбольные мячи, обручи, скакалки (по одному на команду).

I этап. Папа, зажав между коленями мяч, прыжками перемещается до лежащего в 10 м от линии старта обруча, кладет в него мяч, берет скакалку, возвращается к команде и передает скакалку маме.

II этап. Мама, прыгая через скакалку, бежит к обручу, садится в него на пол, руки сцеплены за спиной, затем встает, не расцепляя рук, и возвращается к финишу, прыгая через скакалку.

III этап. Капитан бежит к обручу, берет мяч, лежащий в нем, выполняет бросок в мишень, ловит мяч и возвращается, держа мяч в руках.

Побеждает команда, показавшая лучшее время.

2-я эстафета. Инвентарь: по 2 кегли и одному набивному мячу в каждой команде.

I этап. Папа передвигается «крабиком» до отметки (линии, обозначенной в 10 м от

старта), бегом возвращается к исходной позиции.

II этап. Капитан преодолевает расстояние 10 м, прыгая «зайчиком» (прыжки в приседе), возвращается бегом.

III этап. Мама бежит до отметки, поставив на ладони обеих рук по кегле, при возвращении к линии старта держит кегли в руках.

Побеждает команда, показавшая лучшее время.

Показательное выступление гимнасток

3-я эстафета. Инвентарь: по 3 волейбольных мяча, сетки, обруч.

I этап. Папа кладет 3 мяча в сетку и бежит к обручу, лежащему на полу, оставляет там сетку и мячи и возвращается к исходной позиции.

II этап. Капитан бежит к обручу, подбирает мячи, кладет их в обозначенное место и возвращается к своей команде.

III этап. Мама бежит к мячам, подбирает их, кладет в сетку и бежит к финишу.

4-я эстафета. Инвентарь: гимнастическая палка в каждой команде.

Семьи строятся в колонну по одному у линии старта. У капитанов — гимнастические палки, которые они держат перед собой двумя руками широким хватом. По команде первые номера опускают палки и, не отрывая рук от палки, переступают через нее сначала одной, потом другой ногой. После этого они передают палки за спиной стоящим сзади (на расстоянии вытянутой руки) мамам. Те, выполнив аналогичное задание, передают палки папам. А папы после переступания через палки возвращают их капитанам, но способ передачи иной — над головой.

Конкурсы для болельщиков

1. Борьба на руках.
2. Броски в корзину теннисным мячом.
3. Дартс.

5-я эстафета. Инвентарь: по 2 надувных шарика, теннисная ракетка, набивной мяч, шарик для настольного тенниса.

I этап. Капитан бежит до поворотной отметки и катит воздушный шарик по полу (не отрывая от него руки), затем таким же путем возвращается к команде.

II этап. Мама бежит, удерживая шарик на теннисной ракетке, и возвращается к команде.

III этап. Папа бежит до отметки, катит по полу 2 воздушных шарика.

6-я эстафета. «Чей прыжок дальше?»

Инвентарь: рулетка, мел.

Капитан прыгает с места в длину. Место его приземления служит отметкой, от которой делает свой прыжок мама, место приземления мамы служит стартовой отметкой для прыжка папы.

Показательные выступления (ушу)**7-я эстафета.** «Конкурс капитанов».

Инвентарь: по 3 маленьких мяча, 5 кеглей.

I этап. Капитаны пытаются сбить мячом максимальное количество кеглей (из пяти за три попытки).

II этап. «Угадай, какая это сказка». Определяют, персонаж (или сюжет) какой сказки изображен на картинке и кто автор сказки.

III этап. Капитаны кладут по 10 счетных палочек на теннисные ракетки, подбрасывают палочки в воздух, пытаются поймать на ракетку максимальное число их (кто больше поймает).

IV этап. «Мишки и шишки». Рассыпанные на полу игрушки («шишки») капитаны собирают лапами медведей (боксерскими перчатками). Выигрывает тот, кто собрал большее число шишек.

8-я эстафета. «Сцепка вагонов». Инвентарь: по 3 мяча в команде.

I этап. Папа обегает 3 мяча и возвращается к команде.

II этап: Папа и мама (следуя друг за другом) обегает мячи и возвращаются за капитаном.

III этап. Все члены команды (друг за другом) выполняют то же задание.

Побеждает самая быстрая команда.

9-я эстафета. «Кто быстрее?» Инвентарь: по обручу и 20–40 надувных шариков.

По сигналу семьи подбегают к разноцветным шарам и привязывают их к гимнастическим обручам (каждый член команды должен привязать 5 шариков).

Номера художественной самодеятельности от каждой команды.

Подведение итогов (слово жюри). Награждение команд.

Ведущий. Пусть навсегда поселится в вашем доме счастье!!!

Все (*хором*).

Пусть все это только игра,

Но ею сказать мы хотели:

Великое чудо — семья!

Храните ее, берегите ее!

Нет в жизни важнее цели!!!

■ Можно провести соревнования и по другой программе.

Команды комплектуют из 6 человек: две семьи, состоящие из папы, мамы, сына или дочери. Такой количественный состав позволяет легко определять очередность выступления на этапах конкурса. На каждом этапе победителям начисляют 1 очко.

1. «Поезд». Участвуют 3 человека от команды. Они строятся в колонну по одному у линии старта. По сигналу начинает бег папа, он обегает препятствие в 5–7 м от старта и возвращается к своей команде. К нему за пояс прикрепляется руками мама. Они бегут вдвоем. Затем к маме прикрепляется сын или дочь. И каждая команда бежит и финиширует втроем. Потом то же самое повторяют вторые тройки команды.

2. Участвуют папы — жим гири.

3. Вся команда исполняет под музыкальное сопровождение спортивную песню.

4. Мамы выполняют прыжки со скакалкой на максимальное количество раз за 1 мин.

5. Участвуют дети. Двое ребят из соперничающих команд садятся на табуретки спиной друг к другу. Расстояние между табуретками 3–4 м. Под табуретками и через все пространство между ними проложена веревочка. По команде дети оббегают табуретки, садятся на свою табуретку и дергают за веревочку, стремясь опередить соперника.

6. Команда в полном составе строит за 1 мин гимнастическую пирамиду.

7. Участвуют дети. Ударом ногой по футбольному мячу необходимо попасть в цель.

8. Этап на смекалку. Участвуют папы. Задача — выпить воду из стакана, перевернутого на блюдце, при этом действовать можно лишь одной рукой.

9. Мамы метают маленькие кольца в цель.

10. Участвует вся команда. Перетягивание каната.

Побеждает команда, набравшая большее количество очков по сумме всех конкурсов. При равенстве очков назначают дополнительные соревнования между капитанами команд.

Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа

Н.Г. МОЛОДЦОВА,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры начального образования НИРО

В одном мгновенье видеть вечность,
Огромный мир — в зерне песка,
В единой горсти — бесконечность
И небо — в чашечке цветка.

У. Блейк

Окружающий мир во многом представлен ребенку в виде зрительных образов. Они наполнены информацией, личностным смыслом, значимым для субъекта познания, кем и является младший школьник. Можно ли научить его, подобно знаменитому Шерлоку Холмсу, получать информацию из зрительных образов, которыми насыщена наша жизнь? Как помочь ребенку понять то, что стоит за визуально воспринимаемым образом, проникнуть в его смысловую ткань?

Для этого необходимо задействовать особый психологический механизм, который соединял бы в себе чувственные и рациональные формы познания мира; действия, обусловленные, с одной стороны, непосредственным созерцанием, а с другой — абстрактно-логическим мышлением. Этот механизм проникновения в смысловую ткань зрительного образа мы, вслед за Р. Арнхеймом [1]¹ и В.П. Зинченко [3], склонны называть *визуальным мышлением* (ВМ) — *мышлением с постоянной опорой на зрительный образ*. Оно ведет к самостоятельному пониманию ребенком смысла

увиденного, помогает приобретать знания в процессе наблюдения.

К сожалению, практика показывает, что современная система обучения, уделяя большое внимание развитию логического мышления, недостаточно ориентирована на развитие эмоционально-чувственной и образной сфер ребенка, что затрудняет понимание смысла увиденного. Наши глаза, говоря словами Р. Арнхейма, «превратились в простой инструмент измерения и опознания, а мысль движется в абстракции». В связи с этим у многих детей формируется фрагментарное, разрозненное восприятие реальности, существует разрыв между чувственным и понятийным материалом.

Анализ представленных в современной начальной школе программ по МХК (мировой художественной культуре), изобразительной деятельности, специально призванных содействовать эстетическому и чувственному развитию учащихся, позволяет сделать вывод, что основной акцент все же делается на насыщение ребенка информацией предметного характера. Работа с художественными образами строится по принципу усвоения детьми конкретных искусствоведческих знаний, идущих от учителя, и прямого указания на то эмоциональное состояние, которое, по мнению искусствоведов, должен испытывать ученик в

¹ В статье в квадратных скобках указаны цифры, обозначающие порядковый номер работы, помещенный в разделе «Использованная литература». — *Прим. ред.*

процессе взаимодействия с произведением живописи. Так, в некоторых учебных пособиях по изобразительному искусству можно встретить следующее: «Когда смотришь на картину Левитана, то испытываешь трепет...»

Однако такой подход недостаточно развивает способность понимать художественные образы произведений живописи, поскольку знание, полученное от педагога, зачастую носит нормативный и обезличенный характер. Ученик не пропустил его через себя, не прочувствовал. Даже то, что он должен почувствовать, глядя на картину, за него решил кто-то другой. Порой педагоги забывают, что главным в эстетическом восприятии является не установление значения изображенного, а извлечение и переживания личностного смысла, содержащегося в произведении искусства. А он у каждого человека свой.

Исправить создавшееся положение можно путем специального развития ВМ, «содержанием которого является оперирование наглядными образами, а результатом — порождение новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым» (определение по В.П. Зинченко). Особую актуальность развитие ВМ приобретает в начале школьного обучения, поскольку данный период в силу гибкости и пластичности психических процессов наиболее благоприятен (сензитивен) для развития образной и чувственной сфер человека.

Более эффективному развитию ВМ, визуальной культуры младшего школьника способствует использование в обучении **следующего ряда идей:**

- **Развивать у детей способность понимать смысловую ткань зрительного образа целесообразнее на материале произведений живописи.** Это связано с тем, что ВМ свободнее действует в ситуациях со слабой информационной определенностью, которую эффективно обеспечивают картины, поскольку предполагают множественность интерпретаций.
- **Вводить в процесс обучения организованное рассматривание картин.** Опираясь на мысль Л.С. Выготского [2] о том, что понимание художествен-

ного произведения неосуществимо приемами логического толкования, мы пришли к выводу, что, прежде всего, необходимо научить детей «всматриваться», получать достаточное количество чувственных впечатлений от увиденного, сформировать у учащихся ориентировочную основу рассматривания. В этом смысле уроки «смотрения картин», вводимые в некоторых зарубежных школах, могут являться примером эстетического развития учащихся. Организованное рассматривание картин позволяет упражняться в наблюдении (ребенок учится последовательно и избирательно воспринимать художественные образы), создавать визуальные суждения в соответствии со следующими этапами: активное изучение объекта; его визуальная оценка; отбор существенных черт; сопоставление со следами памяти; организация их в целостный образ.

- Процесс понимания произведения живописи подобен решению творческой задачи, что требует активизации познавательной деятельности. С этой целью **в процессе рассматривания и обсуждения картин следует создавать креативную среду**, способную дать толчок к раскрытию творческого потенциала ребенка. Креативная среда эффективно создается как той неопределенностью, которая является следствием многозначности интерпретаций художественного образа (каждый видит что-то свое, трудно дать однозначный ответ на вопрос: что хотел сказать художник?), так и безоценочным принятием учителем мнений всех учащихся.
- **Сведения о картине не должны мешать процессу самостоятельной расшифровки зрительных образов, предшествовать личному запросу ученика.** В.П. Зинченко пишет [4] : «...едва ли следует спешить называть наблюдаемый ребенком предмет, и уж совсем не надо называть его заранее, чтобы наблюдение не было вытеснено словом, опознанием, отношением к классу знакомых и неинтересных предметов». Когда педагог сообщает до про-

цесса рассматривания картины ее название, он тем самым дает определенную установку на восприятие (ученики начинают воспринимать представленные в картине художественные образы избирательно, через «призму» названия). Это приводит к ограничению поля восприятия, блокирует проявление творчества в момент интерпретации зрительного образа. Свободная инструкция («Что вы здесь видите?» «Что бы ты рассказал об этой картине человеку, который ее никогда не видел?») и отсутствие информации о картине со стороны учителя дают ребенку возможность использовать все имеющиеся у него способности понимать произведение искусства, побуждают обращаться к собственному опыту жизненных впечатлений. У ученика растет познавательная мотивация, появляется внутренняя потребность в искусствоведческой информации (он сам начинает ставить вопросы и искать на них ответы).

- Поскольку именно речь вызывает взаимодействие восприятия и мышления, **необходимо особое внимание уделять словесному выражению того, что видит ребенок.** Проговаривание того, что мы видим, дисциплинирует, уточняет интуитивно ощущаемый смысл, делает его осознаваемым.
- Развитию понимания зрительных образов во многом способствует такой метод организации обучения, как *фасилитированная дискуссия*. К сожалению, этот метод практически не используется в отечественной педагогической практике. Фасилитированная дискуссия представляет собой коллективное обсуждение наблюдаемого объекта (произведения живописи, природного явления и т.д.), опирающееся на определенную последовательность вопросов, задаваемых учителем в соответствии с особенностями развития ВМ и технику перефразирования мысли ребенка. Это позволяет конкретизировать и уточнить то, что хотел сказать ученик. Групповой эффект создает атмосферу эмоционального комфорта, в которой ребенок начинает ощущать

причастность к общему делу. При коллективном обсуждении начинает действовать принцип информационного дополнения: мысль одного служит стимулом для мысли другого, дети помогают друг другу глубже взглянуть в картину. Система вопросов, на которых строится обсуждение, продумана в соответствии с особенностями развития ВМ. Так, обсуждение начинается с вопросов: «Что вы здесь видите?», «А что еще, кроме этого?», побуждающих рассматривать картину детально и стимулирующих *этап восприятия*, где дети в основном перечисляют детали картины. Затем вопросы усложняются, требуют углубленного, вдумчивого рассматривания и побуждают учащихся выражать собственное мнение, давать интерпретации на основе личных ассоциаций. («Как вы думаете, кто это?», «Где это происходит?», «Что происходит?», «Когда?» и т.п.) Так, вопрос: «Что происходит на этой картине?» побуждает не просто наблюдать, а находить связь между изображенными предметами, персонажами, рассказывать о сюжете произведения, выражать свое мнение и давать собственные интерпретации. Вопросы «Где это происходит?», «Когда это могло происходить?» обращают внимание не только на позы, жесты, мимику персонажей, но также и на одежду, характер интерьеров, пейзажей, особенности изображенных зданий, нюансы освещения и т.п. Постепенно, по мере развития ВМ у детей, появляются вопросы, ответы на которые предполагают умение производить содержательно-образное обобщение, наличие у учащихся хорошо развитой образной креативности, вариативности мышления: «О чем могли говорить эти люди?», «О чем человек думает?», «С помощью чего художнику удалось передать такое настроение?», «Что чувствует этот человек?», «Что вы чувствуете, глядя на эту картину?», «Как может называться эта картина?» и т.п. Чтобы научить детей обосновывать свои суждения, целесообразно использовать спе-

циальный вопрос: «Что ты здесь видишь такое, что позволяет тебе так говорить?» Он отличается от вопроса «Почему ты так думаешь?» тем, что позволяет удерживать постоянную связь между воспринимаемыми зрительными образами и появляющимися в голове ребенка мыслями.

- Для проведения такой дискуссии **педагогу необходимо занять другую профессиональную позицию — позицию фасилитатора** — человека, облегчающего процесс восприятия. Такую позицию учителя можно охарактеризовать термином «направляющее участие». Учитель-фасилитатор создает на уроке атмосферу учебного сотрудничества, психологической безопасности. Он не навязывает своего мнения относительно объекта наблюдения, не оценивает ответы детей, ни словом, ни взглядом не выражает похвалу или порицание (все ответы детей при рассмотрении картины являются ценными). В результате дети не боятся высказывать свои точки зрения, исчезает страх оценки и боязнь ошибиться (сказать неправильно, не то, что думает учитель), активизируется познавательная деятельность младших школьников.
- **Тренинговая форма расположения учащихся способствует развитию визуального мышления**, так как обеспечивает контакт глаз у детей и эффективный обмен мнениями. Ощущение групповой поддержки побуждает к активному обсуждению заинтересовавшего образа.
- **Для развития умения обобщать существенные особенности произведения живописи как целого полезно использовать после длительного рассматривания картины прием ее кратковременной экспозиции** [6]. Это связано с тем, что при длительном рассматривании дети в основном сосредотачивают свое внимание на деталях картины, анализе не только главных, но и частных отношений, забывая о картине в целом (теряется идея замысла художника, так как сознание не удерживает целостный образ восприятия картины).

Все эти идеи нашли свое отражение в культурно-образовательной программе «Образ и мысль». Основой для создания регионального варианта программы служили философские и методологические идеи курса «Образ и мысль», выстроенного коллегами Санкт-Петербургского института педагогического мастерства, на базе разработанной отделом образования Музея современного искусства в Нью-Йорке (МОМА) программы VTS (стратегия визуального мышления). В настоящее время региональный вариант программы «Образ и мысль» утвержден Министерством образования Нижегородской области и активно применяется с целью творческого развития детей в ряде школ Нижегородского региона. Предмет «Образ и мысль» введен в региональный базисный план в качестве школьного компонента. Он представляет собой трехгодичный цикл обучения, дающий детям возможность исследовать и обсуждать широкий спектр произведений искусства. Программа оснащена учебно-методическим комплектом, состоящим из набора слайдов для преподавания курса и дополнительных методических материалов с рекомендациями к проведению занятий.

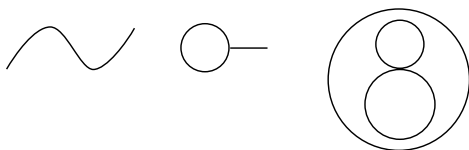
Технология развития ВМ, в наибольшей степени реализуемая в курсе «Образ и мысль», может, на наш взгляд, использоваться и на других уроках, в различных видах работы со зрительными рядами.

Например, в качестве дополнительного приема, стимулирующего процесс обучения пониманию произведений живописи, предлагаем также использовать упражнение «Восстанови картину». Оно построено на основе идеи Б. Зейгарник о мотивировании незавершенным действием и основного принципа гештальтпсихологии: стремления восприятия к целостности. Детям показывают репродукцию картины Н.М. Алексеева-Сыромянского «Семья художника», где часть изображения закрыта листом бумаги. Предлагается внимательно рассмотреть картину и ответить на вопрос: «Что бы вы изобразили здесь, если бы были художником этой картины?» В качестве варианта использования данного приема можно предложить серию возможных ответов-образов, проанализировав которые нужно выбрать один, верный с точки зрения ученика.

Вопрос: «Что позволило тебе сделать такой выбор?» побуждает ребенка обосновать свое решение. Этот прием можно также использовать в качестве диагностики ВМ, поскольку он позволяет определить способность создавать образы в процессе восприятия произведений живописи. Ответы детей можно оценить определенным количеством баллов: 6 баллов — если ребенок создает образ, оправданный ситуацией (в нашем примере правильный ответ — *письмо*, но образом, оправданным ситуацией, представленной в картине, может быть также и *книга*); 4 балла — если ребенок создает образ, не оправданный ситуацией (*ваза, собака* и т. п.); 2 балла — дорисовывает только отдельные детали (*руки женщины, одежду*); 0 баллов — ничего не может дорисовать.

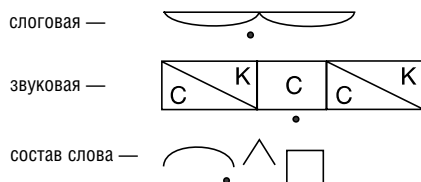
Развитию ВМ способствует также игра «Что бы это значило?». Она учит создавать образы на основе схематических изображений.

I вариант игры. Детям дается ряд схематических изображений и предлагается дорисовать их до законченного образа:



II вариант игры. Дети рассматривают чернильные пятна Роршаха. Их задача: найти сходство изображений неясных очертаний с реальными объектами.

Данные приемы можно использовать не только в ходе специальных занятий по рассматриванию картин, уроков МХК, но и в ряде уроков, где в качестве носителя информации представлен зрительный материал. Так, на уроках русского языка можно предложить детям рассмотреть несколько схем к одному и тому же слову. Например, на доске три схемы:

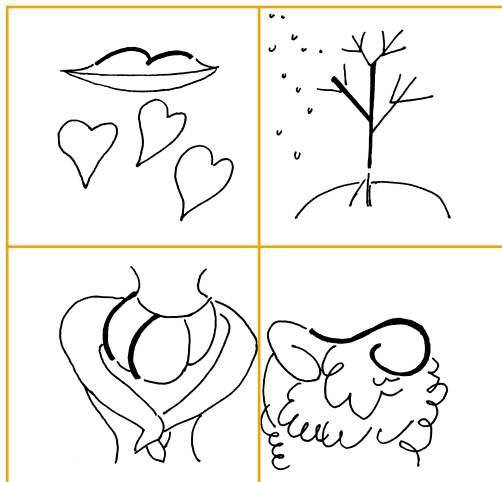
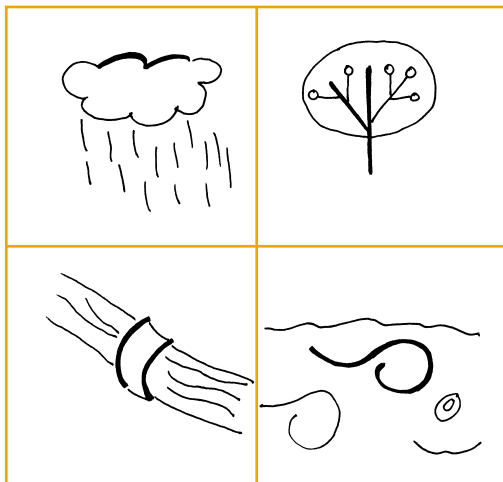


Задание: «Что вы здесь видите? Что вы можете сказать об этом слове? Как вы думаете, какое это может быть слово? Что дает право так считать?» В процессе коллективного обсуждения дети приходят к выводу, что это могут быть слова *ножка, Гошка, ложка* и т.д. Методику проведения фасилированной дискуссии полезно использовать и в качестве подготовки к написанию сочинений по картине.

На уроках чтения — при обсуждении иллюстраций к художественному тексту, на уроках изо — при рассматривании рисунков, сделанных самими учащимися, на уроках по ознакомлению с окружающим миром — при изучении природных объектов и явлений. Так, при изучении географической карты можно дать детям специальное задание на «расшифровку» зрительных образов. Учитель вешает в классе туристическую маршрутную карту с изображением какой-либо реки. По ее берегам нанесены схематические обозначения городов, деревень, железной дороги, мостов и пр. Задание: «Представьте себе, что по реке плывет теплоход. Вы стоите на его палубе и смотрите на берега. Расскажите обо всем, что вы видите и чувствуете».

Это задание также можно использовать в качестве диагностики ВМ. Ребенок получает 0 баллов — если ничего не может рассказать; 2 балла — если добросовестно перечисляет все, что видит на карте, ничего не добавляя от себя, не интерпретируя зрительные образы (например: «Ну, плыву... Берег вижу, дома здесь стоят. Мост есть. И здесь дома»); 4 балла — сюжетный рассказ отсутствует, но ребенок рассказывает много, иногда очень эмоционально, свободно представляя себя плывущим на корабле (например: «Тут лето. Свежий воздух. Солнце светит, леса, реки вокруг. Остановки теплоход делает...»); 6 баллов — ученик дает связный рассказ о воображаемом путешествии.

Такие рассказы эмоционально красочны, большую роль в них играет воображение, но оно постоянно контролируется сознанием, которое направляет ребенка по «руслу реки» (например: «Я плыву на теплоходе и чувствую, что немного на волнах качаюсь. Вот корабль проходит под мос-



том — немного темнеет, а потом светлеет опять. Мы проезжаем мимо леса и вдруг вливаем в какую-то маленькую речушку. Подплываем к железной дороге, а по ней идет поезд. Он очень шумит...»).

У младших школьников, обучающихся искусству понимания зрительных образов в соответствии с рассмотренными в этой статье принципами, уже к концу первого года обучения уровень развития таких параметров, как образная креативность, аргументированность, вариативность мышления, а также полнота и глубина восприятия, оказались в два раза выше, чем у их ровесников, занимающихся в условиях традиционной системы обучения (при изначально похожем уровне обучаемости и обученности). Иллюстрацией этого могут служить рассказы детей по картине В.Г. Перова «Птицелов». Ученику давали следующую инструкцию: «Рассмотри внимательно картину. Что бы ты рассказал о ней человеку, который ее никогда не видел?»

Рассказ ученицы экспериментального класса Тани М.: «На картине — мужчина — мальчик. Они, наверное, птиц ловят, потому что куда-то внимательно глядят. Мальчик, наверное, где-то учится, потому что у него такой платочек на шее. А дедушка уже такой старенький, что ходит с палочкой. А может, это и не дедушка, а папа, потому что мальчик взрослый. Они зашли в дубовую рощу или в смешанный лес. Вдалеке видны дома. Наверное, недавно был дождь с градом и погнул дерево справа. (Пауза.) Эти люди бо-

гатые. Дед одет богато и красиво. Он курит трубку и смотрит внимательно куда-то. Они уже поймали птиц и посадили их в две клетки. А может, они поймали маленького птенчика и ежика, потому что клетки разные. Это происходило все давно, ведь сейчас так не одеваются. Видно, что они устали...»

Рассказ ученицы контрольного класса Маши Р: «Дедушка ловит какого-то зверя, а мальчик сидит, чтобы посадить его в клетку, чтобы он не убежал. Дедушка смотрит внимательно, чтобы не пропустить зверя. Они хотят двух зверей поймать, потому что у них две клетки: одна в мешке, а другая у мальчика под рукой. Им трудно ловить».

Помимо развития навыков интерпретации художественных образов, у учащихся наблюдается также рост навыков изобразительной деятельности. Рисунки детей стали отличаться большей художественной разработанностью и оригинальностью, что является следствием развития ВМ. В качестве иллюстрации этого можно сравнить две работы по краткому тесту творческого мышления (Поля Торренса) одной и той же ученицы: до проведения обучения по программе «Образ и мысль» и после, в конце учебного года (см. рис. сверху).

Задание заключалось в дорисовывании незаконченных фигур, так чтобы получились интересные картинки, и озаглавливание их.

Таким образом, при благоприятных условиях обучения, обеспечивающих организацию особой формы общения со сверстниками и педагогом в процессе взаимодей-

твия с произведением искусства, можно помочь детям научиться понимать этот загадочный мир образов, постигать смысл окружающей действительности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Арихейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. М., 1994.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1968.
3. *Зинченко В.П., Мунипов В.М., Гордон В.М.* Исследование визуального мышления // Вопросы психологии. 1973. № 2.
4. *Зинченко В.П.* Творчество понимания // Психологическая наука и образование. 1998. № 4.
5. *Жуковский В.И., Пивоваров Д.В.* Зримая сущность: Визуальное мышление в изобразительном искусстве. Свердловск, 1991.
6. *Гуружапов В.А.* Как учить детей понимать изобразительное искусство. М., 1999.

Я-концепция младшего школьника

Восприятие произведений живописи

Л.В. МОСКВИЧЕВА,

аспирант кафедры педагогики и методики начального обучения НГПУ

Одной из важных задач современной начальной школы является организация общения учителя и учащихся в процессе совместной деятельности. В процессе общения у ученика формируется чувство защищенности либо его отсутствие; возникает уверенность в своих силах либо страх и неуверенность в себе; развивается отношение к себе как к ценности либо культивируется чувство ненужности. В традиционной системе обучения, где ученику отводится пассивная роль «получателя» информации, ребенок практически лишен возможности почувствовать себя активным участником взаимодействия с учителем и другими учениками, тем более продемонстрировать свою личностную позицию.

Проблема организации учебного пространства, в условиях которого происходило бы диалоговое взаимодействие между участниками педагогического процесса, решается в программе «Образ и мысль», где содержанием общения являются особенности совместного восприятия детьми произведения изобразительного искусства.

С нашей точки зрения, в курсе «Образ и мысль», помимо формирования визуального мышления, художественного восприятия, собственного индивидуального отношения к искусству, создается специфическая гуманистическая среда для развития

такого сложного личностного образования, как *Я-концепция*. Под *Я-концепцией* мы понимаем структурированную, относительно устойчивую систему представлений человека о себе, в которую входит интерпретация своих качеств в совокупности с их оценкой, а также субъективное восприятие и реагирование на происходящие события.

Такая развивающая среда имеет следующие особенности организации:

- Отсутствие авторитетного мнения и искусствоведческой информации со стороны учителя, реализующие возможности ученика воспринимать и интерпретировать произведение искусства, обращаясь к собственному опыту, и стимулирующие процесс перехода с позиции эгоцентризма на позицию принятия другого человека. Данная особенность также позволяет ученику проявлять самостоятельную активность и формировать собственную личностную позицию.
- Использование метода фасилитированной дискуссии, представляющей собой коллективное обсуждение произведения (более подробное описание фасилитированной дискуссии дано в статье Н.Г. Молодцовой) (см. с. 86–92).

В стратегию фасилитированной дискуссии входит техника парафраза, которая состоит в перефразировании ответов детей. Перефразируя высказывание ученика, учитель тем самым уточняет, конкретизирует его мысль, способствует ее правильному выражению в речи, направляет ход дискуссии, а также концентрирует внимание ученика на точке зрения собеседника. Однако основной целью парафраза является создание ситуации безоговорочного принятия любого мнения участника дискуссии, придавая ему большую значимость.

Результатом фасилитированной дискуссии является не только ощущение ребенком внутреннего комфорта и уверенности в своих силах, но и открытие нового в себе, в другом человеке, в произведении искусства.

- Специально подобранные произведения изобразительного искусства, представленные в виде слайдоряда, а также картин из экспозиций Нижегородского художественного музея.

В зрительный ряд вошли произведения различных жанров, направлений, культур и временных периодов. Однако в большинстве своем использовались картины, доступные детскому восприятию, передающие эмоции, настроение, чувства людей и отражающие взаимоотношения между ними. Это развивает способность ребенка перенести на себя состояние другого, пережить это состояние как свое собственное (другими словами, развивается способность к эмпатии), тем самым получая возможность познания другого человека, а через него и возможность самоуглубления и самопознания.

- Групповая форма работы (от 7 до 15 человек) с тренинговым размещением учащихся. Групповой эффект создает атмосферу эмоционального комфорта, в которой ребенок начинает ощущать причастность к общему делу, защищенность, у него появляется возможность познания себя через окружающих, развивается уважительное отношение к мнению другого, умение его выслушать и принять.

- Создание особой доверительной атмосферы сотрудничества учащихся и учителя с использованием методов ненасильственной коммуникации. В такой обстановке ребенок чувствует себя активным участником процесса взаимодействия, находится в ситуации самостоятельного или совместного с учителем поиска решения в ответ на собственный информационный запрос.

Нами была разработана следующая схема занятия с детьми:

1. Психологическое «упражнение начала».
2. Обсуждение первого произведения.
3. Психологическое «упражнение переключения».
4. Обсуждение второго произведения.
5. Подведение итогов обсуждения.
6. Психологическое «упражнение завершения».

Так, в начале каждого занятия для создания положительного эмоционального настроя, установки на активное восприятие и взаимодействие предлагались так называемые разминочные упражнения или упражнения «начала». Например, инструкция одного из них звучала следующим образом:

«Ребята, встаньте в общий круг, возьмитесь за руки, закройте глаза. Представьте себя теплым, ласковым солнышком, которое согревает все вокруг, под его добрыми лучами зеленеет трава, распускаются цветы, ему радуется все живое, а оно улыбается им в ответ. Теперь откройте глаза и передайте по кругу свое короткое, «солнечное» пожелание другому на сегодняшний день».

На одном занятии обсуждалось два произведения (слайды или картины художественного музея), в течение 20 минут каждое. В завершение работы по одной картине делался обобщающий парафраз, в котором обобщались все прозвучавшие мнения детей и акцентировалось внимание на основных моментах обсуждения.

С целью переключения внимания детей с одного произведения на другое, для небольшого отдыха и снятия напряжения также проводились специальные упражнения:

«В магазине стояло много больших зеркал. Туда вошел человек, на плече у него была обезьянка (выбирается заранее). Она увидела себя в зеркалах (зеркала — дети) и подумала, что это другие обезьянки, — стала корчить им рожицы. Обезьянки ответили ей тем же. Она погрозила им кулаком, и ей из зеркал погрозили, она топнула ногой, и все обезьянки топнули ногами. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли ее движения».

После того как была завершена работа со вторым произведением, подводились итоги обсуждения, что заключалось в сравнении рассмотренных картин, обмене впечатлениями от произведений и самого занятия. Подобные «упражнения завершения» это не только символическое окончание занятия, но и отреагирование накопившихся, но не выраженных чувств, снятие негативных проявлений (если такие возникали на занятии), закрепление приобретенного позитивного восприятия себя и окружающих. Например:

«Пожалуйста, встаньте в круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Один из нас начинает, пожимает руку соседу и произносит: «Спасибо за приятное занятие, за то, что ты...» В конце все дети держат друг друга за руки. Когда закончит говорить последний участник, завершите церемонию безмолвным пожатием рук».

В качестве иллюстрации приведем фрагмент занятия, которое проводилось в начале второго года обучения. Занятие проходило в художественном музее по картине Б.М. Кустодиева «На террасе» (семья художника собралась за послеобеденным чаем в яблочный Спас. Стол накрыт на террасе у дома. На заднем плане картины виднеется лес с уже с позолоченными верхушками берез. На картине показано настроение счастливой, спокойной, размеренной жизни семьи).

Для примера мы взяли наиболее интересный отрывок, выбранный из середины процесса обсуждения.

Учитель. Что вы можете сказать об этих людях?

Аля. Мне кажется, что это люди очень богатые, они красиво одеты. Они сидят на веранде.

Учитель. Аля считает, что это богатые люди, потому что на них красивая одежда, и думает, что люди находятся на веранде.

Оля. Я согласна с Алей и считаю, что это зажиточные люди. Они недавно построили дом, это их имение, может быть, у них есть и крестьяне.

Учитель. Оля соглашается с мнением Али, что это зажиточные люди, и предполагает, что на них даже могут работать крестьяне.

Яна. Я думаю, что люди здесь что-то обсуждают, потому что, когда человек задумывается, он держится за бороду (показывает).

Учитель. Яна решила, что люди на картине что-то обсуждают. Она обратила внимание, что этот человек (показывает на картине) держится за подбородок, и считает, что он о чем-то задумался.

Что вы можете сказать о каждом из этих людей?

Юля. Вот этот человек — глава семьи, и он сейчас будет что-то главное говорить.

Учитель. Что позволило тебе это утверждать?

Юля. Мне кажется, он старше всех, и другой мужчина и женщина (показывает) очень внимательно на него смотрят.

Учитель. Юля делает вывод, что человек, сидящий слева, — глава семьи, потому что он старше по возрасту и женщина с мужчиной ждут, что он скажет что-то важное.

Алеша. Мне кажется, что здесь все родственники, кроме нее (показывает), это, наверное, няня, потому что она играет с ребенком и не пьет со всеми чай.

Учитель. Что позволяет тебе говорить о том, что здесь все родственники?

Алеша. Ну, это бабушка и дедушка, это их дети, а это дети их детей (показывает). Они, наверное, так часто за чаем собираются.

Учитель. Алеша предположил, что все люди, изображенные на картине, являются одной семьей.

Занятия по данной программе проводились в течение двух лет с младшими школь-



никами авторской академической школы № 186 Нижнего Новгорода.

В конце второго года обучения по программе мы могли наблюдать изменения, происшедшие с учащимися. Так, значительно возросла активность детей на занятиях, сократилось количество неуверенных в себе, требующих при ответе помощи и эмоциональной поддержки учителя. Дети не боялись высказываться и быть осмеянными одноклассниками. Большинство третьеклассников в процессе дискуссии принимали точки зрения других (внимательно выслушивали, дополняли, углубляли высказывание собеседника); не наблюдались конфликтные моменты, проявлявшиеся ранее, дети пытались понять друг друга, помочь высказать свое мнение и даже оказывали помощь учителю в парафразе. У большинства появилась искренность и откры-

тость в высказываниях, уверенность в своих силах, чувство защищенности, принятие и понимание внутреннего мира другого человека и своего собственного.

По нашему мнению, описанные позитивные изменения в поведении детей произошли благодаря созданию специфической развивающей среды, основу которой составило взаимодействие детей и педагога на основе произведений изобразительного искусства.

Таким образом, специально организованное содержательное общение учителя и учащихся является эффективным для развития самопредставления ребенка в виде расширения знаний о себе; формирования положительного отношения к себе и восприятия учащихся себя как индивидуальности. Другими словами, появляется возможность для достижения высокого уровня развития Я-концепции младших школьников.

Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе

Н.В. ИВАНОВА,

*кандидат психологических наук, учитель высшей категории школы № 186,
г. Нижний Новгород*

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной позиции, субъектности учащегося в учебном процессе. Ее решение особенно актуально для начального звена школьного обучения, поскольку с позиции отечественных психологов (*Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина* и др.) учебная деятельность в данный период является ведущей в психическом развитии детей 7–10 лет.

В связи с этим большое значение приобретает не только разработка и совершенствование нового учебного содержания, но и

исключение из практики непродуктивных стилей и форм педагогического общения, методов обучения. Среди последних наиболее успешными с точки зрения решения названной задачи в начальной школе признаны проблемное изложение, частично поисковый метод, квазиисследование, широко применяемые в системах развивающего обучения *Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, Л.В. Занкова* и др.

Между тем почти полностью исключенным из практики современной отечественной школы, особенно начального ее звена, оказался проектный метод, многоаспектная эффективность которого доказана опытом зарубежных и российских педагогов и отражена в ряде работ [1, 2, 4, 5 и др.]¹.

¹ В статье в квадратных скобках указаны цифры, обозначающие порядковый номер и номер страницы работы, помещенной в разделе «Использованная литература». — *Прим. ред.*

В качестве основных неоспоримых достоинств проектного метода по сравнению с традиционными, носящими репродуктивный характер, названы высокая степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности; развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий; приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности; межпредметная интеграция знаний, умений и навыков. В целом, как подчеркивает В. Гузеев, «...Проектное обучение поощряет и усиливает истинное учение со стороны учеников, расширяет сферу субъективности в процессе самоопределения, творчества и конкретного участия» [4, 260].

Причина невостребованности проектного метода в нашей стране в настоящий момент, безусловно, имеет свое объяснение. Как известно, массовое внедрение в отечественные школы в 20-е годы прошлого столетия данного метода, разработанного У. Килпатриком на основе теоретических идей Д. Дьюи, не оправдало себя. Несмотря на высокую мотивацию учеников при таком обучении, отмечаемую современниками, школа не обеспечивала учащихся необходимым объемом систематических знаний, группируя учебный материал различных предметов вокруг комплексов — проектов, носящих в основном чисто практический характер и как следствие осуждение проектного метода постановлением ЦК партии «О начальной и средней школе» в 1931 г. и дальнейшее его забвение.

Реформирование современного отечественного образования и, в частности, парадигма его гуманизации способствовали возрождению проектного метода в школах. Наиболее успешно он стал применяться в отдельных регионах России с 1993 г. в рамках программы «Технология». Однако, как показал обзор психолого-педагогической литературы последних лет, в настоящий момент метод творческого проектирования распространен крайне мало, ориентирован на средние и старшие звенья школьного обучения, практически не затрагивает начальной школы. Кроме того, нами не были обнаружены публикации, отражающие специфику использования данного метода с

детьми младшего школьного возраста. Между тем, учитывая безусловные достоинства проектного метода и возрастные возможности учащихся 7–10 лет, а также беря во внимание опыт работы, мы считаем реальным и целесообразным его применение уже в начальном звене школьного обучения. В связи с этим главной задачей данной статьи является рассмотрение особенностей и вариантов организации метода проектов с детьми младшего школьного возраста.

По мнению многих отечественных психологов и педагогов (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Г.М. Кучинский, Д.Г. Левитес, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.), эффективность использования того или иного развивающего активного метода, к которым в полной мере относится и проектный, во многом обусловлена позицией учителя, его направленностью на создание личностно-ориентированного педагогического пространства, демократическим стилем общения, диалоговыми формами взаимодействия с детьми. Также в психолого-педагогической литературе неоднократно подчеркивается, что «существенным условием для выбора учителем наиболее эффективных методов, оптимизирующих преподавание, является знание реальных возможностей учащихся, развития их интеллекта воли, мотивов» [3, 122]. Кроме того, в целом ряде работ отмечается необходимость системности в использовании активных методов, постепенного увеличения степени детской самостоятельности в учебно-познавательной деятельности и уменьшении различных видов учительской помощи. Все это, безусловно, относится и к применению проектного метода в начальной школе. Однако, по нашему убеждению, для продуктивной проектно-учебной деятельности младшим школьникам необходима еще и особая готовность, «зрелость», заключающаяся в следующем.

Во-первых, это сформированность у учащихся ряда коммуникативных умений, лежащих в основе эффективных социально-интеллектуальных взаимодействий в процессе обучения, к которым мы относим:

— умение спрашивать (выяснять точки зрения других учеников, делать запрос учи-



телю в ситуации «дефицита» информации или способов действий);

- умение управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации, чтобы все слышали);

- умение выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свое мнение, аргументированно его доказывать);

- умение договариваться (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное, оригинальное решение, рассуждение).

Данные умения формируются с первых дней ребенка в школе, когда дети совместно с учителем в учебных ситуациях «открывают» и доступно для себя формулируют необходимые «Правила общения», регулирующие как внешнюю сторону, построение высказываний (обращенность, адресованность высказывания, внимательное слушание от начала и до конца, «рабочий шум» в группе), так и внутреннюю сторону, содержание высказываний (доказательность, обоснованность предлагаемой точки зрения, положительная направленность, доброжелательность высказываний, конструктивность при критике). Присвоение же правил систематически осуществляется в различных способах учебных взаимодействий в процессе обучения: в диадах (ученик — ученик, ученик — учитель), в малых и средних группах по 4–8 человек (ученик — группа учеников, учитель — группа учащихся), во всем классе (учитель — учащийся).

В настоящий момент отечественными и зарубежными психологами убедительно

доказано, что при целенаправленном формировании учебное сотрудничество доступно учащимся начальной школы и очень продуктивно [2, 4, 6, 7].

Вторым показателем готовности младших школьников к проектной деятельности выступает, на наш взгляд, развитие мышления учащихся, определенная «интеллектуальная зрелость». Прежде всего, мы имеем в виду сформированность обобщенности умственных действий как интегративной характеристики, включающей в себя:

- развитие аналитико-синтетических действий;

- сформированность алгоритма сравнительного анализа;

- умение вычленять существенный признак, соотношение данных, составляющих условие задачи;

- возможность выделять общий способ действий;

- перенос общего способа действий на другие учебные задачи.

При этом качественными характеристиками развития всех составляющих обобщенности умственных действий у учащихся начальной школы являются, по нашему мнению, широта, мера самостоятельности и обоснованность.

К «интеллектуальной зрелости» в рассматриваемом нами аспекте мы относим также наличие у младших школьников таких качеств мышления, как гибкость, вариативность и самостоятельность.

Целенаправленное формирование как обобщенности умственных действий, так и

названных качеств мышления осуществляет с I по III (IV) класс в русле работы над становлением у учащихся центрального психического новообразования младшего школьного возраста — теоретического мышления через особое учебное теоретическое содержание, активные методы и приемы обучения, диалоговые формы взаимодействия учителя с детьми и учеников друг с другом.

В качестве третьего показателя готовности младших школьников к эффективной проектной деятельности мы рассматриваем опыт развернутой, содержательной, дифференцированной самооценочной и оценочной деятельности, которая способствует формированию у детей следующих необходимых умений:

- адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников;
- обоснованно и доброжелательно оценивать как результат, так и процесс решения учебной задачи с акцентом на положительное;
- выделяя недостатки, делать конструктивные пожелания, замечания.

Систематическая работа по организации содержательной самооценочной и оценочной деятельности младших школьников осуществляется с самого начала обучения. В I классе возможно и эффективно применение оценочных отрезков Г.А. Цукерман [7, 58–64], в дальнейшем постепенно осуществляется переход на самостоятельные детские оценочные суждения, сначала с опорой на различные алгоритмы, позднее без них.

Требуется особо подчеркнуть, что формирование выделенных нами показателей готовности учащихся начальной школы к проектной деятельности (коммуникативного, интеллектуального и оценочно-самооценочного) является необходимым условием для становления субъектности младшего школьника в процессе обучения и по свидетельству диагностических срезов делает возможным успешное применение проектного метода и его модификаций уже к концу II класса. В тех случаях, когда целенаправленное формирование названных показателей совсем или практически не осуществляется, использование метода проектов неэффективно и затруднено даже к концу

III класса. Отметим, что по результатам диагностики нами была установлена и обратная связь — в процессе проектной деятельности у младших школьников совершенствуются указанные выше показатели.

Опыт работы свидетельствует, что в использовании проектного метода в начальных классах эффективна следующая последовательность его модификаций: от недолговременных (1–2 урока) однопредметных проектов к долговременным, межпредметным, от личных проектов к групповым и общеклассным.

В целом в проектной деятельности младших школьников мы выделяем следующие этапы, соответствующие структуре учебной деятельности:

- мотивационный (учитель: заявляет общий замысел, создает положительный мотивационный настрой; ученики: обсуждают, предлагают собственные идеи);
- планирующий — подготовительный (определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью учителя, позднее с нарастанием ученической самостоятельности);
- информационно-операционный (ученики: собирают материал, работают с литературой и другими источниками, непосредственно выполняют проект; учитель: наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником);
- рефлексивно-оценочный (ученики: представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную или письменную самооценку, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности).

Среди проектов, вызвавших у учащихся начального звена сильный положительный эмоционально-познавательный отклик, можно назвать такие, как «Математический задачник» (дети составляли арифметические, геометрические и логические задачи к разным темам, сюжетам, объединяли лучшие по разделам, оформляли каждый свой и общеклассный задачник), «Дневник читатель-

ских удовольствий» (иллюстрированный сборник отзывов, заданий, сочинений, стихов к любимым произведениям), «Тренажеры по русскому языку» (учащиеся придумывали для всех задания, которые тренировали в знаниях на определенные «самые трудные» правила и орфограммы, оформляли их в виде игр, перфокарт, книг и т.д.), «Путеводитель по интересным местам города», «Копилка достижений за начальную школу» и др.

В качестве примера рассмотрим подробнее один из вариантов применения проектного метода в процессе обучения младших школьников, а именно «Радужный толковый словарь».

Работа над данным проектом осуществлялась третьеклассниками (в третьей четверти) на уроках развития речи (возможно проведение на факультативных занятиях).

На первом этапе учитель предлагает дать определения некоторым понятиям, связанным со школьной жизнью (например, «урок», «класс», «контрольная работа»). Определения получаются у всех разные, кроме того, учащиеся отмечают, что составить их не так-то просто, но интересно. Ученики зачитывают определения к этим же словам из толкового словаря, затем составляется индивидуально и в микрогруппах юмористические определения, определения в виде загадок, в стихотворной форме. Выдвигается идея создания оригинального толкового словаря, посвященного начальной школе, при этом решается вопрос о включении в словарь определения не на все буквы алфавита, а лишь на те, которые являются начальными каждого из цветов радуги (*к, о, ж, з, г, с, ф*), поскольку, во-первых, такой проект доступен по объему работы и, во-вторых, по словам одного из учеников, «жизнь в начальной школе такая же яркая и разнообразная, как цвета радуги» (*А. Певзнер*).

На втором этапе уточняется тема проекта «Радужный толковый словарь». Главная цель определяется как издание общеклассного «Радужного толкового словаря» на основе индивидуальных проектов, который был бы «интересен для самого широкого круга читателей, для тех, кто собирается в школу, кто учится в ней, кто недавно или очень давно ее закончил» (из предисловия к проекту). Среди комплекса задач, реали-

зуемых при работе над данным проектом, приоритетными для учителя являются следующие: познакомить детей со структурой определения и его разновидностями, стимулировать познавательный интерес учащихся к толковому словарю, формировать понятийное мышление у младших школьников, совершенствовать детские учебные взаимодействия. Из задач, предложенных учащимися в качестве основных, признаны такие, как научиться формулировать определения, развивать точность речи.

После коллективного обмена мнениями принимается следующий план работы над проектом. Сначала в микрогруппах ученики попытаются открыть принцип (правило), по которому составлены известные им определения из учебных программ, из толкового словаря; далее результаты обсудят всем классом с учителем. После этого каждый будет самостоятельно разрабатывать оформление и содержание своего словаря, готовить и осуществлять его презентацию. Затем класс разделится на следующие группы: рецензентов (будут отбирать лучшие определения в общеклассный словарь), художников-оформителей (будут разрабатывать дизайн-проект обложки, страниц, выполнять необходимые иллюстрации), наборщиков страниц текста (работа на компьютере), редакторов (составление предисловия, заключения, прием готовой работы).

Критериями оценки качества определения и выбора лучших признаются полнота, точность и оригинальность.

На следующем этапе выполняется проект в соответствии с составленным планом, каждый работает в своем темпе, при необходимости может советоваться с одноклассниками и учителем, при желании часть работы может выполняться дома.

Во время презентации индивидуальных словарей одноклассники отмечают лучшие определения, оригинальные находки в оформлении. Когда ученики работают в группах, то учитель приглашается ими для участия в обсуждении или же к нему обращаются за информацией.

При выборе лучших определений в случае затруднений в команде рецензентов на помощь вызывается весь класс. Некоторые определения, вошедшие в общий «Радуж-

ный толковый словарь», были составлены сообща на базе нескольких, отобранных рецензентами. К ряду понятий было решено дать несколько определений, поскольку выбрать самое лучшее из них не удалось. Приведем некоторые примеры детских оригинальных толкований.

Женский род — 1) весьма капризная категория, которая дается некоторым существительным на всю жизнь, а прилагательные в единственном числе и глаголы в прошедшем времени могут менять свой женский род на более приглянувшийся; 2) милая, прекрасная и добрая половина человечества.

Косичка — вид прически девочки, создаваемый особым переплетением прядей волос, служащий украшением и очень популярный в первом классе. Для мальчиков же это предмет, дергая за который можно выразить симпатию к его обладательнице.

Секрет — это очень интересная и важная информация, рассказанная другом или подругой, которой так и хочется поделиться с кем-нибудь, но сделать это не позволяет обещание держать язык за зубами.

После завершения групповой работы и непосредственного выполнения проекта дети делятся своими впечатлениями с одноклассниками и учителем, высказывают свои размышления в мини-сочинениях, отрывки из которых оформляются «вместо заключения» в общем «Радужном толковом словаре». Хочется подчеркнуть, что в своих отзывах учащиеся отметили не только свое эмоциональное отношение к проделанной работе, но и дали ее содержательный анализ, объяснили, чему она их научила, какие были трудности и достижения:

«Я считаю, что, составляя словарь, я многому научился: точно и интересно писать определения слов, грамотно объяснять, быть аккуратным». (М. Е м е л и н.)

«Работа со словарем помогла мне лучше узнать одноклассников, их характер по тем определениям, которые они составляли». (Ж. П р у с а к о в.)

«Благодаря этой работе я понял, как увлекательно и полезно пользоваться толковым словарем и другими». (А. К р у т и к о в.)

«Я считаю, что «Радужный толковый словарь» — это хорошая память о начальной школе». (В. Р а д ч е н к о.)

В целом, по наблюдениям учителя и детским отзывам, данный проект нашел значительный эмоционально-познавательный отклик у учащихся, а работа над ним способствовала успешному решению целого спектра дидактическо-развивающих задач.

В заключение хочется отметить, что мы согласны с мнением отечественных и зарубежных педагогов и психологов, согласно которому «проектное обучение не должно вытеснять классно-урочную систему и становиться некоторой панацеей, его следует использовать как дополнение к другим «видам прямого или косвенного обучения» [4, 263]. И, как показал опыт работы, метод творческих проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться уже в начальных классах.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гопте Н.Н. О переходе к проектной технологии // Педагогическое обозрение. 2000. № 4. С. 110–115.
2. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. СПб., 2001.
3. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
4. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. Воронеж, 1998.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
6. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.



Развитие гибкости мышления младших школьников

Программа «Сообщество»

О.И. ФЕДОСЕЕВА,

учитель высшей категории школы № 55, г. Нижний Новгород

Изменение приоритетных направлений развития современной системы образования ставит перед школой задачу формирования творческой личности, способной ориентироваться в многообразии окружающего мира. Это обусловлено качественными изменениями социального заказа общества, потребностями в творчески мыслящих людях, обладающих нестандартным взглядом на проблемы, владеющих навыками исследовательской работы. Одной из составляющих этой проблемы является задача развития гибкости мышления учащихся.

В настоящее время в психологии существует два подхода к пониманию гибкости мышления. В рамках первого (*П. Торренс, Дж. Гилфорд*) гибкость рассматривается как показатель креативности, характеризующей возможности и способности человека, которые прямо и непосредственно не связаны с его способностью к обучению; стимулом их проявления является не столько многообразие имеющегося знания, сколько восприимчивость к новым идеям, ломающим устоявшиеся стереотипы.

Показатель гибкости, согласно данному подходу, оценивает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем. Указывается, что низкие показатели гибкости могут свидетельствовать о ригидности (вязкости) мышления, низкой информированности, ограниченности интеллектуального развития или низкой мотивации.

В рамках второго подхода (*С.Ф. Жуйков, В.И. Зыкова, Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, А.З. Редько* и др.) гибкость характеризуется как качество ума

(интеллекта) человека и одновременно как компонент обучаемости.

Согласно определению *З.И. Калмыковой*, гибкость проявляется в степени изменчивости мыслительной деятельности в соответствии с меняющимися условиями исследуемой ситуации или решаемой проблемы, в совершенствовании найденного пути решения, в поиске новых вариантов. Таким образом, гибкость мышления проявляется в двух основных формах:

- 1) в легкости перестройки знаний при соответствующем изменении условий задачи;
- 2) в легкости переключения от одного способа действия к другому.

Переходя к описанию приемов, способствующих формированию и дальнейшему развитию гибкости мыслительной деятельности, необходимо отметить, что данная работа проводилась в классах, обучающихся по программе «Сообщество». Организация учебно-воспитательного процесса в рамках этой программы имеет ряд характерных особенностей, отличающих ее от других вариативных программ и способствующих, на наш взгляд, развитию исследуемого нами качества.

Новым способом организации учебного процесса является работа детей в центрах обучения. Она предусматривает многоуровневые (конкретные, графические, абстрактные, творческие) виды деятельности и должна быть обеспечена материалами, необходимыми для выполнения задания. Поэтому помещение класса разбито на отдельные учебные участки (центры) по областям деятельности и знаний (центры науки, математики, конструирования, чтения, языка, искусства и центр драматизации). Каждый центр обеспечен соответствующими материалами и оборудованием: книгами по раз-

личной тематике, измерительными приборами, развивающими играми, предметами домашнего обихода, бросовым материалом (пробками, лоскутами материи, пуговицами, цепочками), природным материалом (желудями, шишками, паклей, брусками и т.д.), поделками детей. Материалы и оборудование центров являются составными звеньями единой организованной системы и находятся в полном распоряжении детей. Учащимся предоставляется возможность выбора центра и заданий, предложенных в нем. Это становится возможным благодаря тому, что весь материал, подобранный для работы в центрах, направлен на решение задач, поставленных учителем перед уроком.

Например, на уроках обучения грамоте в букварный период для работы в центрах учитель может предложить следующие задания:

- выложи букву при помощи кубиков, пробок, шишек, пуговиц и т.п.; изготвь букву из проволоки; составь с помощью звуковых кубиков звуковую схему слова (центр конструирования);

- раскрась букву; нарисуй, на что похожа буква; раскрась предметы, в названиях которых встречается изучаемый звук (центр искусства);

- прочитай слова, в которых встречается изучаемая буква; вставь букву в начало, конец или середину слова так, чтобы получилось новое слово; проведи звуковой анализ слов; прочитай стихотворение и впиши пропущенные слова (с изучаемой буквой) и т.п. (центр чтения);

- сосчитай, сколько раз в рассказе (стихотворении) встречается буква (центр математики);

- впиши слова, в которых встречается изучаемая буква; напиши слова, начинающиеся (заканчивающиеся) на изучаемую букву (центр письма).

Таким образом, при такой работе перед учащимися открываются возможности: а) более глубокого изучения материала (на основе предоставленного дополнительного оснащения центров); б) более широкого поля деятельности; в) самостоятельного исследования. Такая организация учебной деятельности создает предпосылки для поиска альтернативных подходов к реше-

нию поставленных задач и служит развитию гибкости мышления у младших школьников.

Программа предусматривает также активное использование парных и групповых форм работы. Данные, полученные за последние годы в области психологии мышления, показывают, что групповые виды интеллектуальной работы стимулируют развитие мышления и, в частности, помогают генерированию творческих идей. Такая форма организации работы основана на следующих принципах:

1. За счет введения специальных правил взаимодействия создается атмосфера, стимулирующая совместную продуктивную деятельность. В группе поощряется высказывание любой идеи, какой бы странной на первый взгляд она ни казалась. Это, в свою очередь, раскрепощает, а потому высвобождает творческие способности, повышает трудоспособность. Ребенок становится способнее и сильнее, может лучше проявить себя и самоутвердиться.

2. Взаимодействие в группе обеспечивает получение «группового эффекта» — прибавки в качестве и скорости принятия решения по сравнению с индивидуальным поиском.

3. Индивидуальная и групповая работа чередуются друг с другом. На одних этапах выполнения задания все думают вместе, на других — каждый размышляет в отдельности.

Важно отметить, что в процессе групповой работы ученик учится исходить из точки зрения другого человека так же, как из своей собственной. Данная позиция выступает как общий, многосторонний способ оценки ситуации и предполагает совместную деятельность, порождает возможность преодоления феномена «центрации», свойственного детям 6–7-летнего возраста и описанного Ж. Пиаже. Сущность этого феномена заключается в том, что очевидная для детей сторона объекта выступает как абсолютная характеристика объекта в целом. В основе процесса децентрации лежит не непосредственное взаимодействие «ребенок — объект», а опосредованная связь ребенка с объектом, через позиции других лиц и их отношение к объектам.

Следует отметить, что проявление гибкости мышления будет зависеть от самой проблемы (задачи), требующей решения. В задачах открытого типа, предполагающих наличие множества решений, гибкость мышления проявляется гораздо ярче. Традиционные учебные задания в большинстве случаев имеют одно решение. Следовательно, необходимо создавать учебные ситуации, позволяющие школьникам получать сразу несколько правильных ответов.

В качестве примера рассмотрим фрагмент групповой работы на уроке математики в I классе, на котором учащимся нужно выбрать фигуры, отвечающие определенным условиям.

Каждая группа учеников получает набор геометрических фигур: квадраты, круги и треугольники, различающиеся размером (большие и маленькие) и цветом (синие, красные и зеленые).

Приведем примерные вопросы и задания для беседы.

— Сколько красных фигур? Сколько больших фигур? Положите в ряд большой синий квадрат, большой красный квадрат, маленький зеленый квадрат, большой синий круг. Найдите «лишнюю» фигуру, объясните свой выбор. (Возможные ответы: маленький зеленый квадрат, большой синий круг.) Найдите маленький синий квадрат. Измените цвет и размер. (Возможные ответы: большой красный квадрат, большой зеленый квадрат.) Найдите маленький красный круг. Измените форму и цвет. (Возможные ответы: маленький синий квадрат, маленький зеленый квадрат, маленький синий треугольник, маленький зеленый треугольник.)

В процессе обсуждения заданий в группах учащиеся предлагают альтернативные подходы к решению и объясняют свой выбор.

Эффективным может стать и групповое сочинение небольших рассказов, историй, сказок. При работе в этом направлении можно использовать следующие приемы:

Первый прием — «брошенный камень» (термин Дж. Родари) — сводится к тому, что любое слово, подобно камню, брошенному в воду, вызывает в сознании детей волны мыслей, воспоминаний. В процессе творческой работы они могут служить хо-

рошим материалом для создания сказки или истории.

Второй прием — «фантастический бином» (также введен Дж. Родари). Его суть заключается в том, что ученикам предлагаются два предмета или слова, между которыми в силу их смысловой отдаленности нет и не может быть никаких связей на уровне обыденной логики. Для того чтобы ввести эти слова в один контекст, требуется включение гибкости мышления.

Третий прием — знаменитое магическое «если бы...» К.С. Станиславского. Субъект переносит себя или другого человека из реальной ситуации в воображаемую. Например: «Что случилось бы, если бы какой-нибудь крокодил вздумал постучать в твою дверь и попросить несколько роз?»

Четвертый прием связан с переработкой известной сказки в связи с введением в нее нового элемента, который требует уже иных ходов, иной логики развития повествования. Этот прием позволяет развивать творческое мышление ребенка, приучает оригинально, но в то же время адекватно реагировать на новый и неожиданный элемент, перестраивая систему смысловых связей.

Пятый прием, условно названный «функции В. Проппа», состоит в том, что определенный набор функций сказочных персонажей может служить своеобразным каркасом будущей сказки. Под функцией В. Пропп понимает «поступок действующего лица, определенный с точки зрения его значимости для хода действий». Среди таких функций могут быть: зачин; запрет (предписание); нарушение запрета; злое дело; отправление в путь; задача, стоящая перед героем; прибытие к месту поиска; волшебные свойства злого героя, волшебный помощник; трудные испытания; возвращение героя; разоблачение ложного героя, свадьба (воцарение героя); концовка. По одному и тому же набору функций можно создавать новые сюжеты, т.е. неограниченное количество сказок.

Сочинение в группах облегчает учащимся и процесс создания истории, рассказа, сказки, и процесс инсценирования или издания книжки.

Утренний сбор — неотъемлемая часть программы «Сообщество», также представ-

ляет богатые возможности для развития гибкости мышления младших школьников. С него начинается каждый учебный день, поэтому его задача — создание положительного эмоционального настроя и подготовка к учебной деятельности. Проводя утренние сборы, мы используем игры «на общение». Следует отметить, что включение игровых препятствий в организацию процесса общения побуждает учеников к творчеству, связанному с умением взглянуть на себя глазами другого: «Понятен ли я?» Это развивает внимание к собеседнику, чуткость, гибкость мышления, позволяет учащимся творчески раскрываться. К упражнениям такого рода можно отнести следующие:

- спросить без слов: «Который час? Какая на улице погода? Люблю ли я морозное?»;

- изобразить молча предмет или этюд, например: цветок, который замерзает; летний дождь;

- в упражнении «Роли» участники разбиваются на группы и выбирают для инсценирования наугад карточки с персонажами. При случайном подборе персонажей бывает достаточно трудно объединить в одном сюжете различных героев (например, тигра, Чипполино, Карлсона и бизнесмена), но зато сюжеты, которые в этих условиях придумывают дети, — прекрасный материал для диагностики гибкости мыслительной деятельности.

С целью развития гибкости мышления можно также использовать игры:

«Угадай предмет» (выделение признаков предметов).

«Найди пару». Один из играющих называет ассоциативную пару (например, собака — щенок) и одно слово из другой пары (курица), к которому надо подобрать второе слово.

«Строим цепочку». Ученики по очереди называют предметы, каким-либо образом связанные между собой.

«Необычное использование». Учащимся предлагается перечислить способы использования различных вещей, например коробки. Трудность этого задания состоит в том, что варианты ответов отражают лишь один способ действия с предметом.

Данные упражнения помогут детям рассмотреть предметы, явления, различные задания с разных точек зрения, научат рассуждать и доказывать.

Помимо учебного материала школьники изучают темы, интересующие их, например: «Космос», «Динозавры», «Рыбы», «Насекомые», «Животные», «Мифы и легенды», «Из чего сделаны разные вещи» и т.п. Источником информации становятся книги, словари, детские энциклопедии. Одновременно с формированием очень важного умения работать с книгой самостоятельно у учащихся развивается способность рассматривать изучаемую тему с разных сторон. Доказательством этому может служить небольшой эксперимент, проведенный нами в I классе в ходе изучения темы «Животные». Вначале ученикам предлагалось ответить на вопрос: «Чем кошка отличается от собаки?» Ответы первоклассников содержали отличительные особенности внешнего вида этих животных, порой несущественные или неверные (такие, как длина шерсти, размер животных, форма ушей и т.п.), а также звуковые отличия (кошка мяучит, а собака лает). После изучения темы детям вновь был предложен тот же вопрос. Теперь в качестве отличительных признаков были выделены: а) возможности животных (лазанье кошек по деревьям, выносливость и острое чутье собак); б) особенности поведения (собака машет хвостом — знак дружелюбия, а у кошки это знак недовольства или беспокойства; кошка боится собаки, а собака кошки — нет); в) значение для человека (собака охраняет дом, помогает на охоте; кошка ловит мышей).

Таким образом, технология программы «Сообщество» создает следующие условия для развития гибкости мышления младших школьников: обеспечение благоприятной атмосферы, предоставление ученику свободы выбора области приложения сил и способов деятельности; обогащение обучающей среды разнообразными новыми предметами и стимулами; работа детей в центрах обучения, поиск альтернативных подходов к решению учебных задач; углубленное изучение предметов и явлений окружающего мира; поощрение мак-



симальной вовлеченности в совместную деятельность и высказывания оригинальных идей.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., 1979.

Зак А.З. Методы развития интеллектуальных способностей у детей 9 лет: Учеб.-метод. пос. для преподавателей. М., 1994.

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.

Краткий тест творческого мышления: Пос. для школьных психологов. М., 1975.

Львов М.Р. Школа творческого мышления. М., 1993.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971.

Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй. М., 1978.

Организация учебного сотрудничества на уроках математики в I классе

Т.А. РУНОВА,

учитель высшей категории школы № 55, г. Нижний Новгород

Современная дидактика стоит перед проблемой гуманизации обучения, принципиальным переосмыслением роли учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе, перед необходимостью создания условий для организации учебного сотрудничества во взаимодействии «педагог — учащиеся».

Сотрудничество, взаимодействие с другим человеком — это единственный способ освоения, присвоения культуры. Но культура многоуровневая, разнородна. И столь же разнородны формы сотрудничества, погружаясь в которые ребенок осваивает различные ее слои. Наиболее точно отношение культурного содержания, подлежащего освоению, и формы сотрудничества, в которой это содержание передается новым поколениям, сформулировал Л.С. Выготский: «Новый тип общения требует и нового типа общения».

Для раскрытия понятия учебного сотрудничества воспользуемся определением М.С. Соловейчик: «Учебное сотрудничество — это особая форма отношений ребенка и взрослого, необходимая для полноценного усвоения теоретических понятий. В своем предельно развитом виде (недостижимом в начальной школе) способность строить учебное сотрудничество совпадает с

умением учиться — самостоятельно расширять собственные знания, умения, навыки, способности».

Учебное сотрудничество может сложиться при определенной организации обучения, когда постановка учебных задач требует поиска новых способов действия. Невозможность действовать по готовому образцу, имитировать действия учителя создает потребность в новых не имитационных формах взаимодействия со взрослым.

Можно выделить два основных аспекта сотрудничества:

1) сотрудничество учащихся как учебного воздействия;

2) сотрудничество учителя и учащихся как основа педагогического общения.

В основе приемов и методов учебного сотрудничества лежит совместная деятельность, поиск разнообразных видов взаимодействия учителя и учащихся.

Лучшие учителя систематически используют активные методы обучения детей: работу в малых группах, бригадах, парах. В.К. Дьяченко, исследуя коллективный способ обучения, дает описание групповых форм работы, методов организации коллективного взаимодействия учащихся. А.С. Границкая разработала адаптивную систему обучения, где представлены приемы органи-

зации деятельности в парах разного вида: статической, динамической и вариационной.

Ряд вопросов, связанных с коллективным обучением младших школьников, призвана решить программа «Сообщество». Это один из базовых проектов института «Открытое общество» (Фонд Джорджа Сороса) в России. На территории Нижегородского региона она успешно действует уже шестой год. Авторы программы видят свою главную задачу в создании новой модели обучения, которая бы сделала каждого ребенка самостоятельным.

Учителя, работающие по программе «Сообщество», побуждают детей к исследованию, коллективному решению проблем и активному диалогу. В ходе проведения групповых обсуждений, в процессе работы в центрах обучения и выполнения проекта у учеников накапливается опыт рефлексивной деятельности. Работа в классах организована так, чтобы стимулировать и поощрять взаимодействие между учениками, их содружество. Это достигается посредством совместной деятельности детей в больших и малых группах, возможностью проведения работы над общими проектами. Такой опыт помогает детям сблизиться со своими сверстниками и научиться сотрудничеству.

Успешной организации учебного сотрудничества в рамках программы способствуют особая социальная среда, побуждающая учеников и учителей к учебному диалогу; организация обучения по центрам активности; доминирование групповой и парной форм работы, преобладание на уроке и во внеурочной деятельности исследовательских и частично поисковых методов обучения; работа в классе учителя и ассистента.

Главный психологический смысл организации учебного сотрудничества детей, работающих в относительной автономности от учителя, заключается в том, что в непосредственном взаимодействии с учителем ребенку трудно освоить взрослые, учительские функции, необходимые для того, чтобы научиться учить себя самостоятельно, — для этого ему нужно общение с равными себе, т.е. с детьми.

Как показало наше исследование, наиболее эффективным методом организации

учебного сотрудничества в программе «Сообщество» является работа в парах сменного состава, которую можно вводить на ранних этапах обучения.

Можно выделить три основных этапа при освоении этого вида деятельности.

I этап. Организация специальной деятельности учителя и ребенка, где педагог передает навыки социального общения.

II этап. Демонстрация учителем способов организации деятельности. Взаимодействие учащихся при руководящей роли педагога.

III этап. Самостоятельная деятельность детей по закреплению пройденного материала.

Работа в парах сменного состава началась в нашем классе с темы «Сложение и вычитание вида $\square \pm 1$ ». Перед уроком математики нами были заготовлены карточки с примерами на сложение и вычитание. На каждой карточке записан один пример с ответом на обратной стороне. Ответы нужны некоторым детям в качестве образцов решения.

Новому виду работы предшествовала беседа.

— Сегодня мы поработаем необычным образом. Каждый из вас сможет побывать и учителем, и учеником. Хотите попробовать? Работать мы будем в парах сменного состава.

Далее учитель приглашает поработать с ним в паре одного ученика.

— Поприветствуем друг друга рукопожатием. Сначала ты будешь «учителем». Ты показываешь мне карточку с примером. Я читаю его и решаю. Твоя задача проверить, правильно ли я решила. Если правильно, то ты говоришь: «Правильно», если нет — «Пересчитайте» или «Неверно». До тех пор, пока не получишь правильный ответ. По окончании работы поблагодарим друг друга.

Учитель и вызванный ученик показывают образец работы в паре.

— Прежде чем работать в парах, нам нужно договориться о правилах. Ведь нам придется говорить всем одновременно. Как нам нужно работать?

— Быть доброжелательными.

— Слушать команду учителя.



- Передвигаться только по команде.
- Говорить шепотом.
- Слушать и проверять партнера.

Далее учащимся предлагается встать в один большой круг и рассчитаться на «первый» и «второй». «Первые» номера делают шаг вперед и поворачиваются лицом к своим напарникам — «вторым» номерам. «Первые» номера (внутренний круг) — «учителя», а «вторые» (внешний круг) — «ученики». «Учителя» держат карточку. По команде «Обсуждаем» все «ученики» читают пример и решают его. (Все команды учителя сопровождаются звуковым сигналом. В данном случае — хлопком.) «Учителя» проверяют и поднимают вверх руки — знак готовности пары, если задание выполнено правильно.

Когда у всех «учителей» руки подняты, звучит новая команда: «Переход хода». По ней все «ученики» одновременно делают шаг вправо, образуя новую пару. Происходит перемещение по кругу. Вновь звучит команда «Обсуждаем», и работа идет по карточке нового «учителя». Так продолжается до тех пор, пока каждый не придет к исходному партнеру.

— Теперь поменяйтесь местами. «Вторые» номера (внутренний круг) будут «учителями», а «первые» (внешний круг) «учениками». Новые «учителя», возьмите карточки.

Так как обоим партнерам эта карточка хорошо знакома, сразу же следует команда «Переход хода», затем «Обсуждаем» и т.д. до тех пор, пока учащиеся вновь не вернутся в исходные пары.

При такой организации деятельности у детей формируются навыки контроля и взаимоконтроля. Кроме того, никто не бездействует, каждый работает: контролирует или решает. Смена роли «учителя» и «ученика» оживляет интерес детей и их активность. Дети становятся свободными, чувствуют себя более раскованно. Нас, педагогов, радует рабочий шум, так как мы понимаем всю важность такой свободы учащихся.

На начальном этапе наше внимание было занято организацией устной самостоятельной работы, заботой о том, чтобы учащиеся не говорили слишком громко, чтобы

они не отвлекались на посторонние разговоры, правильно проверяли друг друга. Учитель подходил к интересующей его паре и наблюдал за работой детей.

На втором этапе мы перешли к включенному контролю, так как учащиеся уже привыкли работать самостоятельно. Наша деятельность менялась. Постепенно мы овладели приемами индивидуальной работы с учащимися во время их самостоятельной работы. Переход к этому виду деятельности осуществлялся за счет наличия в классе свободного от работы ученика (при нечетном количестве учащихся). Образуя динамическую пару с ребенком, педагог начинал работать с ним индивидуально, проверяя результаты его самостоятельной работы. У нас появилась возможность оказывать детям необходимую помощь в самом процессе выполнения задания, определять степень их самостоятельности, оценивать не только результат, но и сам процесс выполнения самостоятельных заданий.

По окончании работы уместно провести беседу, направленную на формирование умения осуществлять рефлекссию. В ходе беседы можно выяснить, понравилось ли ученикам работать в парах, все ли умеют сотрудничать, выявить тех, кому было трудно, кто не успевал решать и двигаться вместе со всеми, оказать им поддержку.

В классе есть дети, которые значительно замедляют деятельность всего коллектива, тормозят детей, способных работать в быстром темпе. Для них одновременно с коллективной работой в парах сменного состава мы по мере необходимости организуем *мини-школу*. Эти дети с удовольствием работают в ней, так как могут пробовать себя в качестве «учителя» и «ученика». При этом они не испытывают дискомфорта от того, что не успевают действовать в общем режиме. Ребята работают по карточкам, на обратной стороне которых обязательно должен быть ответ для контроля.

В *мини-школе* могут работать:

- а) слабые ученики в парном режиме (иногда в тройке);
- б) сильный ученик-«учитель», обучающий микрогруппу из слабых учеников (не более трех);
- в) ассистент, обучающий микрогруппу.

Карточки можно постепенно усложнять, предлагая решить детям не 1 пример, а 2 или 3; 1 или более примеров в два действия.

$5 + 3$	$2 + 1$ $4 - 2$ $6 - 5$	$5 + 1 - 2$	$6 + 4$ $3 + 2 - 1$
---------	-------------------------------	-------------	------------------------

Усложнить задание можно, предоставив карточку не только «учителям», но и всем «ученикам». При этом следует условиться: «Сначала карточку предъявляет «учитель», а потом «ученик». (В данном случае образуется кратковременная статическая пара.)

Такой вид работы способствует запоминанию названий компонентов арифметических действий.

Карточка:

$$5 + 2 = \square$$

Рассуждения ученика:
первое слагаемое — 5;
второе слагаемое — 2;
сумма равна 7.

В ходе такой деятельности отрабатываются различные алгоритмы. Например, если из суммы вычесть первое слагаемое, то получится второе слагаемое, и наоборот.

Карточка:

$$\begin{aligned} 7 + 2 &= 9 \\ 9 - 7 &= \square \end{aligned}$$

Рассуждения ученика:
первое слагаемое — 7;

$$9 - 2 = \square$$

второе слагаемое — 2;
сумма равна 9.

Если из суммы 9 вычесть первое слагаемое — 7, то получится второе слагаемое — 2. Если из суммы 9 вычесть второе слагаемое — 2, то получится первое слагаемое — 7.

При такой организации труда работа каждого школьника строится в соответствии с его индивидуальными особенностями, трудолюбием и той систематической помощью, которую он получает от своих товарищей и педагога-руководителя.

Вступая в «новые отношения» с учителем и друг с другом, дети постепенно становятся субъектами учебной деятельности, приобретая самое главное умение — умение самостоятельно учиться. Кроме того, их отличает хорошая ориентировка в ситуациях, требующих новых способов действий; умение дискутировать, рассуждать, доказывать; наличие творческой, критической, самостоятельной мысли, проявление личностных черт, убеждений и позиций. Работа в малых группах, парах, оказывает большое влияние на формирование детского коллектива, учебной мотивации и произвольного принятия учебной задачи в любой предметной области, в частности при изучении математики.

НАД ЧЕМ РАБОТАЮТ НИЖЕГОРОДЦЫ

(Окончание. Начало см. на с. 28)

нем понимании означало «собирающий хворост». Каждый из ребятишек сделал самостоятельно для себя какое-то важное открытие.

— Какие традиции есть в вашей семье? — спросила я у детей через некоторое время.

— А что такое традиция? — вопросом на вопрос ответили они мне.

Мои объяснения стали поводом для новых вопросов к родителям у школьников. И опять обнаружилось много интересного. Семья Глеба Савецка каждый год 2 августа провожает лето. Все вместе они идут на Щелоковский хутор, последний раз в этом году купаются, готовят на кос-

тре вкусные бутерброды. Каждую новогоднюю ночь семья Глеба Шутлива устраивает праздничный салют, а к самому мальчику каждый вечер ровно в девять часов приходит Дядюшка Сон. Приходит не просто так, а в музыкальном сопровождении и обязательно под бой часов.

Есть в каждой семье и реликвии. У Карины Бабаян это старинное трюмо. У Миши Солнцева это передаваемая из поколения в поколение икона. У Ани Тигиной — старинный барометр. В семье Димы Трофимова бережно хранится ключ от родового поместья.

Итогом «исследовательской» работы стало составление генеалогиче-

ского дерева каждой семьи моих третьеклассников. Неизвестно даже, кого больше заинтересовала эта работа, детей, или их родителей.

Мы родом из детства

Мы все родом из детства. Каждый из нас взял старт именно там. А готовили к забегу длинной в жизнь многие и многие поколения наших предшественников. Забывать этого никак нельзя. Из жизненных историй каждой отдельно взятой семьи складывается история нашей с вами страны. Величие державы мы создаем своими собственными руками. Надеюсь, что пусть и маленький кирпичик во Дворец Славы нашей Родины заложил и мой 3-й «Б».



Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания

Т.М. СОРОКИНА,

заведующая кафедрой педагогики и методики начального обучения НГПУ, доктор психологических наук, профессор

В настоящее время существенно меняется характер педагогической деятельности. Реализуемые в начальной школе многовариантные образовательные практики требуют от педагогов умения учить детей способами добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников.

Долгое время в отечественной науке и практике подготовка и профессиональная деятельность учителя начальной школы рассматривалась иначе, чем подготовка и деятельность учителя-предметника. В системе вузовской подготовки отсутствовали соответствующие факультеты; учителей для начальной школы готовили педагогические училища. Отсюда требования к образованности такого учителя были значительно снижены. Да и начальное обучение детей также отличалось своеобразием. Характеризуя его, Д.Б. Эльконин указывал, что начальное обучение было построено по принципу примитивно замкнутого на самом себе концентризма. Дети получали элементарные знания и навыки, которые могли служить им только в начале учения.

Современная отечественная педагогическая психология имеет большое количество развивающих образовательных технологий именно для начального обучения. Однако процент их практической востребованности невелик. Главная причина этого, на наш взгляд, заключается в недостаточно продуктивной базовой профессиональной подготовке учителей начальной школы,

особенно по предметам психолого-педагогического цикла.

Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога, уровня его профессиональной компетентности, перспектив роста, возможностей профессиональной реабилитации. Под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

В современной науке проблема изучения профессиональной компетентности учителя не нашла однозначного решения. Концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления, согласно данной теории, выступают в качестве факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма.

С позиции другого направления профессиональная компетентность учителя трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач. При таком понимании профессиональной компетентности ее формирование может осуществляться через мо-

делирование, например, задачной структуры педагогической деятельности.

Сейчас в педагогической психологии активно исследуется психолого-педагогическая составляющая структуры профессиональной компетентности педагога, высокий уровень развития которой обеспечивает учителю общее продуктивное профессиональное функционирование.

По нашему мнению, специфические особенности профессионального облика современного учителя начальной школы можно обозначить термином «профессиональная компетенция». Между понятиями «компетентность» и «компетенция» есть разница. Некоторые считают, что «компетенция» является производным от «компетентности» и обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как компетентность представляет их интериоризованную совокупность, некий «багаж» знаний человека. В Толковом словаре С.И. Ожегова термин «компетентный» трактуется как обладающий компетенцией.

В нашем исследовании понятие *профессиональная компетенция* будущего учителя начальной школы трактуется как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных. Мы рассматриваем профессиональную компетенцию как явление постепенной профессионализации будущего учителя. В то же время понятие «компетентность», с нашей точки зрения, более определяет профессиональную деятельность зрелого учителя. Кроме того, в понятие «профессиональная компетенция» мы вносим определенную специфику — это и интегральная профессионально-личностная характеристика будущего педагога, и область приложения его профессиональных возможностей.

По нашему мнению, профессиональная компетенция учителя начальной школы особая — многопредметная. Центральным звеном нашей концепции профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы является коренное изменение роли и содержания его психологической подготов-

ки, которая должна быть интегрирована со всеми аспектами обучения в едином, профессионально значимом для студента, развивающем пространстве. Такая деятельность будущего педагога обеспечивает ему актуальный уровень профессиональной компетенции, позволяющий выполнять сложную профессиональную деятельность по прогнозированию целей и задач психического развития детей в процессе обучения, созданию продуктивных условий для их решения, разработке диагностических программ, в том числе на предметном материале.

Структура профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы включает в себя: 1) мотивационный компонент, выражающийся в постепенном развитии особой направленности учебно-профессиональной деятельности студента, основанной на приоритете целей развития личности младшего школьника; 2) профессионально-деятельностный компонент, содержащий систему учебно-профессиональных действий. Последний предполагает овладение студентами:

а) специфическими аналитическими навыками, позволяющими воспринимать и оценивать педагогическую ситуацию как многомерную, постоянно инновационную педагогическую реальность;

б) особыми профессионально-диагностическими действиями, позволяющими будущему педагогу преобразовывать учебный предметный материал (математический, природоведческий и др.) в диагностический. Студенты учатся соотносить содержательно-предметный аспект обучения школьников с его «психологическим портретом», с теми возможными изменениями детской психики, которые могут наблюдаться у учащихся в процессе обучения. Овладение действиями такого типа позволяет студентам осознать развивающие возможности предметного содержания начального обучения;

в) основами проектировочных действий, целью которых является создание гибкой системы организации жизнедеятельности школьника, условно названной нами педагогическое пространство. Данная система включает в себя особенности развития младшего школьника в процессе взаимодействия: с учителем (через учебное содер-



жание и вне его), со сверстниками (в процессе обучения), с родителями.

Механизмом прогнозирования системы педагогического пространства является овладение студентами приемами моделирования целей детского развития в процессе обучения в соответствии с предварительным изучением особенностей психологической готовности детей к учению. На основании целеполагания создается обоснованная модель построения развивающего предметного содержания для детей и психологических путей его реализации (дидактическая система).

Существо нашего подхода к обоснованию структуры профессиональной компетенции будущего педагога определилось поиском и определением наиболее значимых характеристик, позволяющих заложить основы продуктивной профессиональной деятельности. Таким образом, может быть осуществлена единая, непрерывная линия профессионального становления, развития и совершенствования профессиональной компетенции педагога.

Важнейшим условием развития основ профессиональной компетенции является созданное нами и успешно апробированное интегрированное учебное содержание, разработанное в рамках деятельности преподавателей-разнопредметников (педагоги, психологи, методисты), объединенных одной вузовской кафедрой, состав которой как бы моделирует специфику будущей деятельности учителя начальной школы.

В процессе разработки содержания интегрированной системы обучения студентов мы по-новому определили роль и содержание их психологической подготовки, включая психологическое знание. Не умаляя значимости классического теоретического психологического знания студентов, мы сочли необходимым разработку особого, прикладного психологического содержания, которое послужило основой создания интегрированных курсов. Интеграция базируется на процедуре структурирования учебного материала, опирающейся, в свою очередь, на принцип его генерализации. Этот принцип предлагает проникновение в сущность учебной дисциплины с целью выделения главного и подчинения всего содержания этому главному. В таком случае

структурно-логический анализ каждой учебной темы заменяется общим структурированием курса. Таким главным, по нашему мнению, является профессиональная (а не только предметно-содержательная) значимость отдельных элементов психологического знания для будущей деятельности учителя. Поэтому были структурированы такие элементы психологического содержания, которые органически связаны с подобными, также профессионально важными элементами педагогического и методического содержания.

Для создания интегративной системы общее структурирование каждой из дисциплин, входящих в нее, дополняется процедурой междисциплинарного структурирования. Оно должно подчиняться генеральной идее методологического уровня, которая связывает содержание всех дисциплин, входящих в интегративную систему. Кроме того, необходимо определить не только набор дисциплин для структурирования, но и их роль в общей системе, их иерархию. При этом важно учесть: а) теоретическую и практическую направленность каждой дисциплины; б) соотношение между дисциплинами вида «общее — частное»; в) интегративную емкость содержания каждой дисциплины.

Интегративное учебное содержание появляется перед студентами не сразу. На первом и втором годах обучения изучаются дисциплины психолого-педагогического блока, структурированные таким образом, чтобы в процессе обучения у студентов, кроме овладения знаниями, осознания новой информации, постепенно происходило бы развитие особой профессионально-педагогической мотивации (педагогической направленности личности).

Системообразующим учебным курсом на этом этапе работы является «Введение в педагогическую профессию». Здесь студенты впервые знакомятся с особенностями педагогической деятельности учителя, а на завершающем этапе курса изучают и обсуждают профессиональную модель учителя начальной школы, разработанную в рамках нашей концепции. Данный период максимально важен для развития у студентов профессионально-познавательной мотивации. С этой точки зрения курс «История пе-

дагогике как часть мировой и отечественной культуры» также несет большую мотивационную нагрузку. Так, основные педагогические направления в содержании этого курса сопровождаются анализом общекультурной ситуации в тот или иной период.

Таким образом, главной целью этого первого периода становления профессиональной компетенции является развитие ее мотивационных основ.

В процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока отношение к будущей профессии теряет гипертрофию эмоциональной насыщенности и обогащается содержательными характеристиками. Высокий уровень развития профессиональной мотивации у студентов соответствует профессиональной гибкости и включает в себя: а) направленность деятельности на проблемы детского развития, с одной стороны, и попытки профессионального самопознания — с другой; б) выделение особенностей педагогической деятельности через овладение гуманистическим стилем взаимодействия с детской группой; в) овладение системой аналитических алгоритмов, позволяющих изучать психолого-педагогическое содержание: отсутствие единого авторитарного, заимствованного мнения, попытка анализировать (выделять признаки, соединять), формулировать собственное отношение к содержанию психолого-педагогического знания.

Низкий уровень профессиональной мотивации у студентов характеризовался не владением аналитическим подходом к психолого-педагогическому знанию и педагогической ситуации. Это проявлялось в том, что в качестве приоритетных целей своей деятельности у педагогов отсутствовали цели детского развития и саморазвития, преобладало воспроизведение предметно-профессиональных шаблонов. Чем выше уровень профессиональной мотивации, тем осознанней студенты овладевают алгоритмом анализа педагогической ситуации на основе определенного приоритета целей.

На втором этапе обучения, в условиях интегрированного учебного содержания (III и IV курсы), деятельность студентов существенно изменяется: появляется необходимость удерживать в едином познавательном

пространстве единицы психологического, дидактического и методического содержания. Для достижения максимальной продуктивности обучения студентов нами была разработана технология специальных диалоговых лекций и практических занятий, где со студентами одновременно работают два преподавателя: психолог и дидакт; психолог и методист. В этот период работы профессиональными новообразованиями у студентов являются системы аналитических учебно-профессиональных действий.

Мы установили иерархию развития этих действий: прежде всего студенты выделяют наиболее важные концептуальные идеи и смыслы, касающиеся специфики детского развития (первый тип аналитических действий). Вторым типом аналитических действий стало выделение характерных для той или иной концепции детского развития признаков дидактической модели, позволяющей создать предметно-педагогические условия, реализующие концептуальные идеи. Третий тип аналитических действий возникает у студентов в процессе установления возможностей использования той или иной развивающей системы. При этом студенты соотносят условия данной системы и возможные уровни психологической готовности младших школьников к учению, способствующие или затрудняющие детское развитие в рамках той или иной концепции. Динамика развития этих действий различна: наиболее прогрессивные темпы отмечены по второму типу аналитических действий.

В нашем исследовании установлено, что в процессе обучения у студентов развиваются особые учебно-профессиональные действия — диагностические. Сложность их становления определяется тем, что кроме психологических и дидактических (или методических) единиц содержания студентам необходимо также удерживать информацию о конкретных индивидуально-возрастных особенностях детской группы-класса. Позитивные результаты их развития у студентов свидетельствуют об эффективности данной стратегии развития профессиональной компетенции у будущих учителей начальной школы.

На завершающем, третьем этапе главной задачей обучения является концентра-

ция профессионального внимания студентов на овладении системой действий по психолого-педагогическому прогнозированию, основы которых сформированы у студентов на предшествующих этапах.

Для реализации этой задачи нами был разработан интегрированный курс, обладающий максимальной степенью интегративной обобщенности (V курс обучения). Он включает в себя элементы философского, социологического, психолого-педагогического знания.

Перед студентами разворачиваются особенности современного социума, включая проблему детства как выражение определенной общественной позиции, анализируются актуальные проблемы семейного воспитания. Предметом отдельного рассмотрения являются возможности современного учителя начальной школы (личностные, образовательные) с учетом социального заказа общества, определяющего особенности профессиональной квалификации учителя.

Подводя итог работы со студентами на завершающем этапе, отметим следующее.

В 47% случаев студенты выстраивают предметные и технологические решения в соответствии с моделью целей. Причем реализуются как цели совершенствования детского интеллекта, так и цели развития личности. Среди студентов данного уровня выделяется особая группа — те, кому удается произвести моделирование методом подбора: выделить актуальные с точки зрения реализации целей признаки различных технологий и объединить их в единую систему (21% из 47%). С позиции нашей концепции данное профессиональное действие можно квалифицировать как сверхсложное на вузовском этапе становления профессиональной компетенции, так как требует от студента определенной гибкости в овладении предметной и технологической подготовкой. Поведение студентов другой группы (их 40%) характеризуется тем, что, моделируя в полном объеме систему целей детского развития, подбор предметного и технологического материала (чему учить и как) осуществляют фрагментарно. Главным образом привлекается тот предметный материал, который лучше освоен на занятиях по методикам (например, только математи-

ческий или только языковой). Небольшая группа студентов (13%) не смогла построить в процессе проектирования соответствие модели целеполагания и модели предметно-технологических решений. Изучение деятельности студентов этой группы показало, что причиной этого является недостаточное развитие у них навыков многоаспектного анализа педагогической ситуации, что было целью обучения в процессе освоения интегрированного содержания (второй этап развития). Необходимо также отметить, что для всех групп студентов одинаково трудным оказался подбор и особенно реализация современных технологий общения.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что у студентов экспериментальных групп наблюдаются значимые отличия в особенностях профессиональных действий по параметрам глубины их психологической обоснованности, особенностям прогностических возможностей и характеристикам мотивационных проявлений. Это, на наш взгляд, свидетельствует о позитивной динамике процесса развития профессиональной компетенции у будущих учителей начальной школы в условиях специально организованной среды — интегрированного учебного содержания.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетенция учителя // Педагогика. 2001. № 10.
- Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
- Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1995.
- Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы. Н. Новгород, 2002.
- Сорокина Т.М. Интеграция дидактики и психологии как средство формирования методологической позиции учителя // Проблемы интеграции в современном образовании. Самара; М., 2001.
- Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995.
- Эльконин Д.Б. О теории начального обучения // Избр. психол. труды. М., 1989.

Новые подходы к содержанию курса «Педагогические теории и системы»

Т.Я. ЖЕЛЕЗНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики
начального обучения НГПУ

Курс «Педагогические теории и системы», посвященный проблемам воспитания, является частью педагогической системы профессиональной подготовки учителя. Он обобщает, интегрирует содержательные единицы предшествующих психолого-педагогических дисциплин и обеспечивает методологическую основу становления педагогического мировоззрения у студентов.

Обновление школы предъявляет высокие требования к личности учителя. В наши дни возникает немало альтернативных, экспериментальных школ и классов. Однако анализ процесса преобразований, происходящих в школе, показывает, что часто погоня за оригинальностью, некритичное использование новых технологий приводят к копированию, формализации педагогического процесса. Одна из причин этого заключается в отсутствии собственного взгляда, умения сопоставить теорию и педагогическую реальность.

Предлагаемый курс «Педагогические теории и системы» помогает решению проблемы становления гуманистического педагогического мировоззрения как системы современных взглядов на педагогический процесс, ориентированный не на сегодняшний день, а определяющий стратегию дальнейшего развития школы.

Курс позволяет решить следующие задачи: формирует методологический подход к анализу педагогических явлений, позволяет разобраться в многообразии педагогических идей и концепций, способствует становлению собственной гуманистической позиции, независимости взглядов от стереотипов и штампов, т.е. помогает развитию педагогического мировоззрения у студентов.

В основе построения и отбора содержания курса лежат следующие идеи:

1. Интеграция. Изучение педагогических концепций и систем предполагает интеграцию знаний студентов по различным дисциплинам, изучавшимся раньше: истории педагогики, дидактике, теории воспитания, общей, социальной, педагогической психологии, — и обеспечивает формирование нового обобщенного методологического знания.

2. Историзм. Принцип историзма реализуется при изучении основных направлений мировой педагогической мысли в динамике их развития — от истоков через преобразование в истории к современной педагогической науке и практике.

3. Системность. На основе знаний о строении и функциях педагогической системы выделяется методологический инструмент для анализа педагогических теорий и систем при их изучении, сравнении и проектировании.

4. Научная объективность. Диалектический подход к анализу педагогических теорий различной направленности, выделение как положительных, так и отрицательных сторон каждой концепции предполагает отказ от однозначности, односторонности оценок и суждений и стимулирует самостоятельность взглядов и позиций.

5. Единство теории и практики. При изучении курса актуализируются и систематизируются не только знания, но и имеющийся практический педагогический опыт. Создаются условия для осознания закономерностей педагогического процесса, научного осмысления педагогических явлений, а также собственной педагогической деятельности.

Реализация поставленных задач и принципов осуществляется с помощью особой организации содержания курса и самостоятельной деятельности студентов.

Курс создает условия для перехода на более высокий уровень познания педагогических явлений, на уровень освоения методологических оснований для осознанного самостоятельного ценностного выбора.

Главным интегрирующим элементом является основная идея курса — развитие прогрессивной педагогической гуманистической мысли, которая реализуется через рассмотрение истоков и особенностей развития психолого-педагогических концепций в различных конкретных педагогических системах.

Содержание курса строится в соответствии с генезисом развития той или иной педагогической идеи. Знание истоков становления педагогических систем позволяет студентам проследить процесс развития педагогической мысли. Для оценки нового необходимо знать историю развития современных педагогических идей, осуществить анализ противоречий системы образования и связанных с ними концепций, выявить особенности социокультурной детерминации воспитательных систем, обусловленности их вариативности и многообразия, осознать общие закономерности, тенденции их развития.

Исходя из этого, основой построения курса являлось объединение содержания вокруг ведущих комплексных проблем. Концентрация материала вокруг них способствует установлению такой системы связей и отношений, которая с наибольшей полнотой и глубиной раскрывает внутренние законы педагогической действительности, что создает теоретическую, методологическую базу для становления педагогического мировоззрения у студентов.

Логика построения курса, последовательность анализа педагогических систем (авторитарно-императивных, гуманистически-ориентированных и др.) выстраиваются таким образом, чтобы студенты сами могли прийти к осознанному выбору гуманистических подходов к обучению и воспитанию ребенка.

Такой подход к содержанию отвечает современным требованиям к подготовке студентов, обеспечивая будущему учителю самостоятельную ориентировку в новых явлениях избранной им профессии, созда-

вая условия для творчества, позволяя видеть перспективы развития школы.

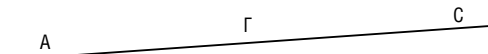
В организации деятельности студентов в курсе «Педагогические теории и системы» важная роль отводится аналитико-оценочной деятельности теоретического и практического характера. Решение предлагаемых аналитико-оценочных заданий осуществляется в процессе дискуссии. Для данного курса это очень важно, так как становление педагогического мировоззрения связано прежде всего с освоением студентами не столько самих фактических сведений, готовых выводов и умозаключений, сколько с освоением умения подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения и, что особенно важно, проявлять восприимчивость к самому их содержанию, терпимость к существованию оппонентов.

Аналитико-оценочная деятельность организуется в следующих видах:

1) анализ педагогических трудов: систематизация, анализ элементов педагогической системы, выделение общих и специфических черт, отбор аргументов для проведения аналогий, классификация и составление опорных схем рассматриваемых педагогических систем;

2) составление сравнительной таблицы элементов различных педагогических систем;

3) заполнение шкалы основных направлений педагогической мысли. На основе содержательного анализа педагогической концепции, системы определяется ее место на шкале. Критерием помещения системы в ту или иную область шкалы является соотнесение в ней меры свободы и управления развитием ребенка и их характеристики:



А — область авторитарных концепций и систем;

С — область концепций и систем свободного воспитания;

Г — область гуманистических концепций и систем;

4) письменный анализ высказываний, суждений, их сравнение и аргументация собственного мнения;

5) подготовка индивидуальных сообщений о выбранной педагогической системе, развивающих умение систематизировать,

излагать, аргументировать, отвечать на вопросы;

6) подготовка к участию в деловых играх. Например, игра «Защита античной педагогической системы», где каждая группа студентов должна подготовить доказательную, научно аргументированную защиту афинской или спартанской педагогической системы и определить вопросы для оппонентов;

7) разработка индивидуального или группового проекта воспитательной системы новой школы.

Программа курса «Педагогические теории и системы» состоит из трех содержательных блоков.

Блоки программы

Методологический (вводный)	Содержательный (основной)	Конструктивный (моделирующий)
Обоснование методологических понятий «системный подход», «педагогическая концепция», «педагогическая система», «педагогическая теория и практика» и др.	Изучение конкретных педагогических теорий и систем, их систематизация, выделение общего и специфического, сравнение содержания элементов различных педагогических систем	Самостоятельная разработка учебных проектов воспитательной системы новой школы на основе методологических знаний и собственных педагогических убеждений

В первом блоке студентам даются понятия «педагогическая система», «системный подход», «педагогическая концепция», «педагогическая теория и практика» и др. Рассматривается структура педагогической системы, содержание ее элементов, их взаимодействие, раскрывается механизм ее функционирования. Определяются подходы к классификации педагогических систем. Анализируются особенности соотношения теории и практики. В этом блоке обобщенные понятия конкретизируются при рассмотрении отдельных педагогических концепций.

Во втором блоке на основе изучения конкретных педагогических теорий и систем (И.Ф. Герbart, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Д. Дьюи, Я. Корчак, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караков-

ский и др.) материал систематизируется; выявляются общие подходы, позиции, сравнивается содержание элементов педагогической системы, выделяется общее и специфическое в изучаемом педагогическом явлении.

В третьем блоке на основе методологических знаний о педагогической системе, содержании различных педагогических концепций, об их общем и специфическом, о тенденциях развития педагогических идей, о теории воспитательной системы школы осуществляется самостоятельная разработка проекта воспитательной системы школы.

Отчетная работа по курсу «Педагогические теории и системы» проводится в форме интегративного экзамена — защиты учебного проекта воспитательной системы новой школы. Этот экзамен позволяет обобщить и систематизировать знания студентов по различным психологическим и педагогическим дисциплинам. Кроме того, для разработки проекта необходимо адаптировать теоретические знания к реальному педагогическому процессу, к современным условиям работы школы, так как проект должен не только отличаться новизной, но и быть актуальным и реальным, т.е. создавать возможность воплощения непосредственно в практику работы школы.

Важно, что в процессе подготовки, а затем защиты проекта абстрактные теоретические знания личностно окрашиваются, присваиваются, становятся актуальными для разработки проекта. Формируется личностная позиция, потребность в творчестве, самореализации, развиваются умения анализа и систематизации собственного опыта, умения аргументировать свое мнение, доказательно отвечать на вопросы.

Создание учебного проекта авторской школы ставит будущего учителя в творческую позицию самостоятельного инновационного поиска, позволяет моделировать процессы, происходящие в современной школе.

К разработке и защите проектов предъявляются определенные требования. В проекте необходимым является опора на историю педагогики, аналогии с другими педагогическими теориями и практикой, обсто-



ятельное психологическое обоснование, опора на фундаментальные исследования, на наблюдения практического педагогического опыта. Проект должен включать в себя следующие разделы:

1) обоснование идеи школы. Актуальность идеи. Девиз. Наличие аналогий и истории педагогики. Разработка этой идеи в современной теории и практике. Психологическое обоснование идеи;

2) цель, задачи и принципы планируемой воспитательной системы школы. Направленность воспитательной системы. Обоснование принципов, задач, их взаимосвязь с педагогической целью;

3) тип школы (государственная, частная). Структура и управление школой. Общешкольный коллектив, организационные формы, системообразующая деятельность;

4) психологическая служба в школе, ее задачи, функции;

5) содержание образования в контексте общей идеи школы. Взаимосвязь обучения и воспитания. Обоснование выбранного варианта учебного плана и учебных программ;

6) методы и формы целостного педагогического процесса. Психологическое обоснование их выбора. Описание нескольких примеров;

7) учитель, требования к нему, диктуемые данной концепцией школы;

8) ожидаемый, прогнозируемый результат;

9) список литературы по проблеме.

Таким образом, интегрированный курс «Педагогические теории и системы»:

основан на методологических знаниях о педагогических системах, об их многообразии и социокультурной детерминированности;

предоставляет студентам возможность для изучения генезиса развития современных направлений педагогической мысли;

развивает у студентов системное видение педагогического процесса;

создает условия для оперирования методологическими знаниями в самостоятельной творческой деятельности.

Все это обуславливает перевод внутренней позиции студента во внешний план

действия, что происходит не только в процессе аналитической, но и конструктивной деятельности.

Определены критерии оценки проекта, к которым относятся актуальность и аргументированная обоснованность идеи школы; обстоятельная психологическая обеспеченность, опора на историю педагогики и фундаментальные педагогические исследования, на анализ практического педагогического опыта; согласованность и взаимосвязь всех элементов педагогической системы (цель, принципы организации, содержание, средства, методы, личность учителя, прогнозируемый результат) и др.

Разработка проекта предполагает работу в коллективе, группой в два-три или более человек. Коллективная форма очень эффективна в развитии самостоятельности педагогических убеждений. Временные творческие коллективы студентов создают условия для обмена информацией, взаимопомощи, аргументации своей позиции, умения объективно оценивать позицию других, что является основой становления собственных взглядов.

Совместный поиск решения проблем дает возможность студенту освободиться от субъективности в оценке своих взглядов и согласовывать их в соответствии с объективными, научно обоснованными критериями. Умение регулировать свою деятельность в соответствии с нормами педагогической этики, на основе уважения создает условия для развития потребности в профессионально ценностном общении.

Выбор идеи школы очень ярко отражает индивидуальность и нравственную педагогическую направленность разработчиков, их систему ценностей. Наша опытно-экспериментальная работа выявила заметно выраженную гуманистическую направленность всех предлагаемых студентами проектов воспитательных систем, среди которых «Школа творчества», «Школа легких трудностей», «Школа здоровья», «Школа общения с миром», «Школа сотрудничества», «Надежда Отечества» (школа для одаренных детей), «Дом жизни» (детский дом), «Айболит» (школа в лечебном учреждении), «Зеленый дом» (экологическая школа) и др.

Особое внимание уделяется процедуре защиты проекта, повышающей ответственность за выбранную идею и отбор аргументов и средств ее обоснования, форм представления (проспект проекта, презентация, графические модели, схемы и т.д.). Особую атмосферу для защиты такого рода коллективной творческой работы создает приглашение педагогических работников, что позволяет увидеть жизненность того или иного проекта. Такие формы итоговой работы целенаправленно развивают у студентов потребность в творчестве, умение реализовывать свои замыслы, помогают диагностировать профессиональный рост будущих педагогов.

Студенты осознают значимость подобной формы работы в своем профессиональном развитии. Вот несколько высказываний студентов после защиты проекта.

«Работа над проектом дала мне возможность самостоятельно проанализировать структуру школы. Я осознала целостность педагогического процесса, необходимость взаимосвязи всех его элементов. Поиск нового подхода, переосмысление традиционных принципов, содержания и методов воспитания и обучения помогли мне в новом свете увидеть школу». (Татьяна Н.)

«В процессе работы над проектом систематизировались, а главное, соединились, выявились во взаимосвязи знания по различным предметам, которые мы изучаем. А вообще наш проект — это красивая мечта, цель, к которой надо стремиться, и очень хочется, чтобы она реализовалась в жизни». (Мария П.)

«Работая над проектом, мы много обсуждали, спорили, доказывали друг другу. В нем слишком много «своего», «пережитого», «оспоренного». Понравилось то, что это действительно творческая работа, мы сами воображали себе эту школу, а обоснование, которое мы дали, вполне отвечает нашим взглядам и сложившемуся к третьему курсу педагогическому мировоззрению». (Мария О.)

«Работая над нашим проектом и прослушивая другие выступления, мы поняли, какие высокие требования предъявляются к учителю, как нам, студентам, необходимо хорошо, профессионально подготовить себя к будущему. Очень интересно было искать свой, новый подход к той или иной проблеме, создавать новые принципы, новые идеи школы, высказывать свое мнение, обосновывать его, применяя все знания, накопленные за время обучения в вузе». (Ольга Ш.)

РЕКЛАМА

Факультет начальных классов Московского педагогического государственного университета проводит День открытых дверей

5 апреля 2004 года в 16 часов

На нашем факультете работают три отделения:

очное (дневное); очно-заочное (вечернее):

- для выпускников школ (срок обучения: очно — 5 лет, очно-заочно — 6 лет);
- для выпускников педагогических колледжей (срок обучения: очно — 3 года; очно-заочно — 3,5 года);

заочное (занятия по субботам):

- для выпускников школ (срок обучения — 6 лет) и выпускников педагогических колледжей (срок обучения — 4 года).

Обучение платное.

Наш адрес: г. Москва, Проспект Вернадского, д. 88, 4 этаж.

Справки по телефонам: деканат — 438-18-15, приемная комиссия — 438-18-47



Истоков гуманной педагогики...

В.Г. АЛЕКСАНДРОВА,

*кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории
гуманной педагогики Московского городского педагогического университета*

Высокий гуманизм течет светлой струей в притчах и поучениях Иисуса. И из этого источника нужно пить самому педагогу и из него же поить своих питомцев.

П.Ф. Кантперев

Очертив новые рубежи педагогического пространства, время раздвинуло горизонты традиционных представлений о человеке, раскрыло уникальные возможности познания и творчества. Образование как образ познания мира, как часть великой культуры, которая сохраняет и развивает все лучшее из того, что дает нам опыт веков, позволяет человеку проникнуться мыслью о своем высшем предназначении в этом мире, указывает пути максимального развития себя, своих способностей и возможностей для настоящего и будущего.

В «Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации» (2000) особое звучание придано проблеме решения задач исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной культуры. Обращение к истокам развития педагогической мысли позволяет не только выявить наиболее значимые этапы ее развития, определить степень влияния на ее становление различных религиозных идей, но глубже, полнее раскрыть современное содержание понятия «педагогика» в ее гуманистическом измерении.

История педагогики показывает, что своими корнями классическое педагогическое учение уходит к религиозным истокам,

в частности, с возникновения христианства (I в. н.э.) нет ни одной педагогической системы, которая не испытала бы на себе влияния идей христианства или не опиралась бы на него в своем становлении и развитии. Обращаясь к проблеме влияния идей христианской культуры на развитие педагогической мысли Я.А. Коменского, религиозной духовности И.Г. Песталоцци, уникального выражения гуманности Ж.-Ж. Руссо, святоотеческих корней педагогики К.Д. Ушинского, народности Л.Н. Толстого, педагогической духовности подвига Я. Корчака, высокого гуманизма А.С. Макаренки, чистоты полета мысли В.А. Сухомлинского, мы видим глубокую внутреннюю связь их педагогических воззрений. Это та духовная нить, которая помогает нам принять историю как науку, обращенную в будущее, раскрывающую силу современного гуманизма, его духовность и возвышенность.

По мысли Н.А. Бердяева, гуманизм по своему наименованию означает «вознесение человека, постановку человека в центре, восстание человека, его утверждение и раскрытие» [2, 108]¹, что открывает для учителя новые горизонты видения и осознания проблемы гуманизации педагогического процесса, открывает его изначальный истинный смысл, вносящий в каждую науку, в каждую учебную дисциплину, в каждую мысль ощущение жизни, движения, развития, личностной значимости, ибо именно гуманность мышления, человечность определяют характер отношений учителя и ученика, возвышая их до уровня творчества.

¹ В статье в квадратных скобках указаны цифры, обозначающие порядковый номер и номер страницы работы, помещенной в разделе «Использованная литература». — Прим. ред.

Как «высшая форма человеческого мышления» (Ш.А. Амонашвили), педагогика носит универсальный, многогранный, интегрированный характер, высвечивая необходимость синтеза всех наук о человеке, где особое место должна занять наука о Детстве. Феномен Детства — одна из главных проблем современного человекознания, ибо, являясь сложным, самостоятельным организмом, Детство составляет неотъемлемую часть общества, «выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит принципиально важные цели и задачи взаимодействия со взрослыми, определяя в значительной степени направления нашей взрослой деятельности» [13, 9].

Гуманная педагогика возрождает суть нравственного (духовного) воспитания и развития личности, опираясь на мудрость народной традиции, взращенной на христианской любви, патриотизме, устремленности к добру, творчеству. Она исходит из того, что без осознания великой духовной силы, которую даруют педагогике Библия, Нагорная проповедь наравне с мудростью учений Будды, ислама и других больших и малых религий, мы не придем к целостности восприятия окружающего мира, к гармонии бытия, к культуре образовательного поля. Вся мировая и отечественная культура пропитана духом религии.

Познание основ религиозных мировоззрений обогащает палитру мироощущений педагога, увеличивает возможности углубления содержания образования, совершенствования его качественных характеристик. Учитель, вобравший в себя гуманность как высшую ценность, развивает в себе высокую степень готовности принимать педагогику прежде всего как философию мышления, как образ своей педагогической деятельности, как живую творящую силу, открывая новые горизонты педагогики как науки, ее живую духотворящую силу как искусства и возвышающую душу ребенка любовь.

Красота души учителя России есть уникальное национальное достояние нашей страны. Именно ему, учителю, выпала честь и доля в сложное время больших перемен не

только передать детям все богатство мировой и отечественной культуры, но и научить беречь его, сохранять высшие ценности, нести нравственные идеалы, развивать духовные традиции России. Учитель, не ощущающий духовной теплоты Евангельских книг, не способен раскрыть в полной мере глубокий философский смысл произведений Ф.М. Достоевского, не достигнет высот полета мысли А.С. Пушкина, не откроет для себя художественно-творческий мир Н.В. Гоголя, не приблизится к истинной мудрости Библии. Ему трудно будет привести ребят к постижению духовной целостности мировоззрения Б.Л. Пастернака, прочитать текст и подтекст произведений М.А. Булгакова, так как отечественную классику нельзя изучать без опоры на историзм и духовность: она всегда была направлена к благам поступкам, высоким мечтаньям, устремленности к Высшему. Не поняв ее душой и сердцем, учитель не потянется к книгам педагогической классики, не откроет мудрость и живость их мысли, не испытает потребности в общении с трудами таких философов, как Н.А. Бердяев (1874–1948), В. Розанов (1856–1919), И. Ильин (1882–1954), В.В. Зеньковский (1881–1962), Е. Трубецкой (1863–1920) и др. Без глубокого научного осознания истории мировой и отечественной культуры учитель не поймет духовного смысла современного воспитания, не раскроет тайну живой души, истоков святости и веры.

Учителю, выросшему в условиях строжайшего атеизма, трудно нести духовную культуру детям, не имея элементарных знаний по религиоведению, не познав тайну религиозной живописи, животворящей силы русской иконы, не прикоснувшись к высоте мысли и чувств, заложенных в молитве, не испытав благоговения, даруемого церковным песнопением, не затаив ни разу дыхания при открывающейся взору красоте церковной архитектуры. Для многих из нас эти ценности находятся пока за завесой неверия, заданной прожитыми годами, инертностью мышления, привычным атеистическим восприятием действительности, но мы не можем и далее не замечать того, что религия уже вошла в нашу жизнь, ставя перед обществом, семьей и школой сложные педагогические задачи. Педагог-воспитатель



рискует незаметно для себя остаться на обочине жизни, так и не сумев открыть для себя ни философской, ни педагогической мудрости, ни культурологической значимости, которую несет в себе христианское учение. Актуальны мысли профессора И.А. Колесниковой, которая, выступая на Первых международных педагогических чтениях (март 2002 г.), предложила рассматривать духовность как возможность выхода на иное смысловое пространство, раздвигающее границы традиционных представлений, позволяющее вступать в диалог-полилог на уровне других культур, решая тем самым «проблему духовного ученичества современного учителя».

В наших школах учатся ребята разных национальностей, и незнание сужает спектр представлений, образов познания мира, теряет важный для развития, воспитания и осознания счастья бытия пласт великой культуры. Опираясь на отечественную традицию воспитания как сердцевину педагогического процесса, гуманная педагогика принимает воспитание как первооснову всей жизнедеятельности школы, которая вбирает в себя величайший магический дар — *дар воспитывать души человеческие*. Душа была признана центром, через который проходят все основные понятия и ощущения, она придает истинный смысл и познанию, и разуму, и мудрости, и искусству, всем действиям человека, которые без души не имеют ни смысла, ни цели. Именно душа была признана объектом педагогического влияния в дореволюционной России, ибо конечной целью воспитания и обучения было спасение души. Обретение дара воспитывать «души человеческие» есть процесс длительный по времени, деликатный по своему существу, высокодуховный и высокопрофессиональный, требующий качественно нового подхода к воспитанию и индивидуальному творческому развитию личности современного учителя.

Воспитание — слово русское и аккумулирует в себе многое из того, что входит в сферу духовного. Все усилия педагогов Древней Руси были ориентированы на душу человека, на основе христианства были сформированы основные педагогические

постулаты — о человеке, о семье, о методах педагогического воздействия, о роли учителя и т.д. Аксиологической основой христианского учения принято считать Слово Господне: «Заповедь новую даю вам, да любите друг друга» (Ин. 13, 34). В этих словах усматривается обобщение всего учения Христа, его главный смысл и высшая педагогическая мудрость. Многие поколения задавали себе вопрос: в чем же новизна Христовой заповеди? И каждое время находило для себя свой ответ, свое понимание и толкование. Св. Иоанн Златоуст писал: «Христос сделал заповедь новую по образу любви, указывая при этом, что заповедь Господа о любви *нова по силе и степени предписываемой ею любви*». Александр Мень считал, что только близорукие люди могут воображать, что христианство уже было, что оно состоялось — в тринадцатом веке, в четвертом ли веке, или еще когда-то. «Оно сделало лишь первые, я бы сказал, робкие шаги в истории человеческого рода. Многие слова Христа нам до сих пор непостижимы, потому что мы еще неандертальцы духа и нравственности, потому что евангельская стрела нацелена в вечность, потому что история христианства только начинается» [8, 413].

Согласно учению Христа, в Слове Божием сокрыта сила Божественной благодати, ибо в нем действующей силой является любовь. Слово есть орудие ее, «от нее оно зарождается, ею оно проникается и одушевляется». Венец Слова Божия — Евангелие, и оно есть воплощение любви. Евангелие, включая самое возвышенное учение о человеке, несет в себе исключительно высокую мораль. Как произведение подлинного высочайшего гуманизма, оно всегда проповедовало открыто свое учение, которое возвещает призыв к свету, любви, справедливости и духовному совершенству: «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 15, 12–13). Это подлинны слова Христа, которые являются основой христианской морали и христианского отношения между людьми.

Познание христианского учения позволяет определить новое соотношение философии, социологии, педагогики, психологии, что философия выполняет по отноше-

нию к педагогике важную функцию объединения ее понятий и категорий на единой фундаментальной основе. Духовность как вершина педагогической реальности позволяет наполнить особым светом образовательный процесс, вносит гармонию мыслей и созвучий во все педагогические измерения, органично соединяя в себе светское и религиозное начала. Воспитание бережного, почтительного отношения к высшим ценностям прошлого показывает, что педагогика религиозная и педагогика светская, имея различия на уровне целей и задач, наследуют и глубокое внутреннее сходство: и та и другая направлены на внутреннее совершенствование личности.

Христианская религия не исчерпывается моралью, ибо религия есть нечто большее, христианство отвечает высоким нравственным стремлениям человеческого духа. Поскольку мораль есть социально-историческое явление, то можно оценивать ее независимо от происхождения по тем результатам, какие видны в истории человечества. Сам Христос называл себя «Сыном Человеческим», поэтому человечность — самая важная, глубокая черта христианской религии, ее суть. Открывая Бога как Отца небесного, Иисус Христос подчеркивает, что при всей своей слабости и незащищенности все люди есть братья и сестры. Одни — сторонники сохранения обрядов старинных, ветхозаветных, другие — против этого, но важно только *«творение и вера, действующая любовью»*.

Осознание христианских идей как одного из основных источников воспитания нравственности, как необходимого компонента педагогической культуры помогает внести в содержание образования ту высокую духовность, которая была всегда присуща отечественной педагогике. Осознание самостоятельного *творчества* в жизни, где развитие творческих сил, *творческой основы души* — первая и основная задача воспитания, является одной из основ построения образовательного процесса в гуманной педагогике. Объединение сознания и подсознания через духовность позволяет личности достичь необычайного вдохновения, подняться на вершину творчества. При этом чувственные переживания высокого

духовного порядка *гуманизируют самые различные виды общественных отношений*. Вырастая из глубокой духовной близости, такие отношения ведут к новому пониманию образа мира, к ощущению себя в этом мире, к новому ощущению педагогической реальности.

Согласно христианскому учению, зерно духовности изначально дано человеку Богом, и возвращение и возвышение его зависит от самого человека. Духовный дар, полученный человеком, является самым драгоценным и самым священным. Это бессмертный дар, он требует педагогического решения, особенного отношения. «Исследуйте Писания» — таков завет Христа (Ин. 5, 39). Гуманная педагогика как педагогика сердца вбирает великие духовные традиции, питает себя в недрах христианского учения. Составляя суть классической педагогики, гуманное педагогическое мышление все явственнее обретает свой особый мир педагогических ценностей.

Игнорирование духа, души как объектов научно-педагогического рассмотрения привело к глубокому пробелу в научно-педагогическом знании, внесло в его развитие некую односторонность. Сфера души считалась прерогативой религии. Душа как некая идеальная субстанция, в которой аккумулируются жизненные силы человека, была отнесена к области идеального и в течение всего советского периода не заслуживала научного внимания. Материализм отвергает дух в том смысле, что он не материален, (физики ищут свое понимание духоматерии), но если бы даже ученые доказали, что Бога нет, то невозможно перечеркнуть всемирное значение феномена *веры*, которая оказалась способной создать богатейшую христианскую культуру, воспитать такую нравственность, одухотворить мир педагогики так светло и высоко, как это делали великие классики.

«К вам обращаюсь, все причастные вместе со мной человеческой природе и гнетущим ее бедам! — такими словами открывает Я.А. Коменский страницы своей «Великой дидактики». — Давайте вместе рассмотрим состояние мира, повсюду тонущего во зле, вместе ужаснемся, вместе восплачем — или лучше посоветуемся о том,



как помочь делу, если только можно ему помочь!» [5, 49]. Как свеж слог, почтителен стиль, благороден язык педагога, обращающегося через столетия к нам, своим потомкам. На огромном уважении к читателю, на равноправном с ним диалоге ведет свою педагогическую мелодию великий гуманист. Подробно и по-житейски обстоятельно идет он со своими учениками к постижению того, что человеку от природы свойственна гармония нравов, что он создан для того, чтобы наслаждаться этой гармонией и страстно стремиться к ней. Гимном человечности является его мысль о том, что сам человек есть не что иное, как гармония как в отношении тела, так и в отношении души: «Суть нашей «Дидактики» заключается в том, чтобы *отыскать способ*, с помощью которого учителя меньше бы учили, а ученики при этом научились бы большему; чтобы в школах не царил бы крик, чувство омерзения и тщетности усилий, но, напротив, был покой, удовлетворенность успехами, а среди христиан поубавилось бы невежества праздных споров и смятения душ, но прибавилось бы света, порядка, мира и благоденствия».

В его трудах живо уникальное педагогическое толкование христианских заповедей, которые своими корнями обращены к христианской культуре. Обучение, по мнению Коменского, должно быть в первую очередь направлено на развитие общества, которым движет «библейский гуманизм». Школа должна не только давать знания, но и систематически, постепенно знакомить детей с тем, что он называл *humanitas*, т.е. побуждением детей к тому, чтобы их поступки приобретали те черты добродетели, которые характерны для *истинного благочестия*. Истинное же благочестие педагог понимал как поступки, которые идут от сердца и совершаются сердцем. Под «дидактикой» ее создатель разумел «не только искусство из искусств, но дело чрезвычайной трудности, которое требует *утонченного обсуждения*». Учитель как носитель духовных ценностей призван уметь нести особый свет познания, чтобы знание в его руках становилось открытием, возвышающим человека в его устремленности к постижению образа мира и себя в этом мире.

Созвучие, духовную связь мы находим в обращении к современникам другого педагога-гуманиста: «Человек, взгляни на себя и подумай, какими путями придешь ты к согласию с самим собой и в чем вступишь в разлад с собой и со всем человеческим родом? — восклицал И.Г. Песталоцци. — Посмотри, какими путями ты можешь стать другом веры, любви, истины и справедливости, другом Бога и людей? Оглядысь вокруг, оглядысь пристально. Изучи человека во всем процессе его развития». Эти слова великого педагога напрямую обращены к нам с вами, к сердцу человека любой национальности, любой веры, любого столетия. Будучи человеком глубоко религиозным, ученый выявляет первоисточник гуманистических чувств человека, основываясь прежде всего на развитии идей христианского учения: «Истинные средства воспитания народа, соответствующие человеческому искусству развития наших сил и вечным законам, по которым развиваются сами силы, нужно искать преимущественно в том, что укрепляет и очищает нравственно-религиозное единство всех наших сил». Гениально просто очерчивает он природный круг жизни в семье, считая его первым и самым чистым средством развития нашей нравственной силы и рождающейся из нее свободы и совершенствования человека. Определяя особую роль нравственного воспитания, Песталоцци указывает на первоисточник гуманистических чувств человека. Первым «ростком нравственности» он считает *чувство доверия*. Это чувство, как полнокровная река, притягивает к себе другие. В нем видится и доверие к личности взрослеющего человека, в нем же заложена и педагогическая вера в его способности, в его доброту, в его высшее предназначение.

«Педагогика выросла исключительно на христианской почве», — развивал далее педагогическую мысль великий русский педагог К.Д. Ушинский. Анализируя педагогические системы разных стран Европы, он отмечал их значительное сходство, объясняя это тем, что все они — ветви одного и того же могучего растения, семя которого было посеяно христианской Церковью. К.Д. Ушинский благоговел пред великим

гуманизирующим влиянием Евангельского учения. По его мнению, ни одна книга в мире не представляет собой более глубокой психологии, более верного знания людей. Что касается педагогики собственно русской, то многие его педагогические постулаты проникнуты идеями православия, как «религии, которая превратилась в плоть и кровь народа».

Наблюдая этапы влияния религиозной культуры на педагогическую науку и практику, невозможно пройти мимо такого необычного явления в педагогике, как книга польского педагога Я. Корчака «Наедине с Господом Богом». Именно так назвал он одну из своих книг, добавив при этом: «молитвы тех, кто не молится» (1922). У Я. Корчака были свои сложные отношения с Церковью, но не с Богом: «Отче наш, как же странен мир, сотворенный Тобой. Какую странную балладу играет этот мир на арфе моей души». Велика потребность в общении с Высшим: «Боже Лучезарный! — пишет Я. Корчак в «Радостной молитве». — Расправил я плечи, глаза распахнул, грудь выпятил, улыбаюсь, голову высоко поднял. Смотрю, жду, слушаю. В жилах не кровь бьет. А что? Радость! Чего Ты хочешь, Боже Лучезарный, за Твои щедрые дары? Что до меня, то крылья мне не нужны: земля мне в радости. И пусть облака надо мной, а вокруг зелень молодая, чистая, и ручеек пусть журчит. Пью я воздух: «Твое здоровье, Боже» [5, 183].

Особое место в ряду сокровенных размышлений педагога занимает «Молитва воспитателя», раскрывающая глубокий *сокровенный смысл процесса воспитания* как некоего особого таинства. Януш Корчак, так пламенно поведавший миру о том, «как любить ребенка», величайший из педагогов-гуманистов, завещал нам такую силу Духа, силу Любви, которая сконцентрировалась в себе высший смысл и великую духовность педагогики.

Эту духовную силу и высочайшую человечность мы находим в педагогике А.С. Макаренко. В письме к Горькому (февраль 1935 г.) педагог с горечью признает, что «люди теперь такие деловые и суровые, что умеют возиться только с материей, что явления в собственных душах для них стали

непосильными». Подобные тревожные мысли о состоянии духовности в обществе мы находим у В.А. Сухомлинского: «Мне кажется, одной из причин этого жуткого тяготения к жестокости является одереvenение, окаменение юных душ в результате того, что человек в юные годы теряет веру. Становится неверующим ни во что — это же страшно. Не верит в добро. Не верит в святости, не верит в человека, не верит сам в себя», — пишет он в письме к писателю А.И. Шарову [9, 77].

Забота о душе и духовности побуждает В.А. Сухомлинского сказать слова, которые прорвали завесу запретов и ограничений, выражая сокровенное: «*Возлюби ребенка. Возлюби его сильнее, чем самого себя. Уверуй, что ребенок чище, лучше, честнее, талантливее тебя. Всего себя отдавай детям, и только тогда ты сможешь именоваться Учителем*» [12, 42].

В каких потаенных уголках души жило это слово, которое, вырвавшись наружу, разбудило, заставило дремлющее учительство поверить в высокое, чистое и светлое, что несет в себе гуманная педагогика. «Возлюби ребенка!» — для многих это прозвучало как долгожданная заповедь, как живое слово, адресованное учителю, каждому, кому доверена судьба ребенка. Какие силы питали его, прошедшего суровую жизненную школу, так чисто, искренне и убедительно сказать о любви к ребенку, открыть педагогическую мудрость того, как перед каждым, даже самым заурядным, самым трудным питомцем раскрыть те *сферы развития его духа*, которые помогут ему достичь вершины, проявить себя, чтобы стать единственным, неповторимым. Вбирая в себя высший смысл педагогической деятельности, в каждой строке своих размышлений о детях педагог в скрытой форме или открыто говорит о том, что если не научишься любить, то не сумеешь уважать, доверять, воспитывать. Этот страстный призыв к учителю, бесспорно, есть высочайшее и доминирующее положение его педагогической теории, ключ к пониманию всех его педагогических новаций.

Советская педагогика, несмотря на строгие идеологические установки, породившие авторитаризм и единообразие, сох-



ранила высокие духовно-нравственные ценности отечественной педагогической традиции. Это способствовало тому, что талантливые учителя, педагогические коллективы все более активно принимали идеи Л.В. Занкова, дидактические принципы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, вбирали в себя основы научного подхода к содержанию В.М. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, философские постулаты Ш.А. Амонашвили, В.С. Библера, воспитательные принципы школ В.А. Караковского, М.Р. Богуславского, А.Н. Тубельского и др. Даже в трудных условиях идеологического давления выдающиеся педагоги стремились сохранить духовность педагогики, принимая как доминирующую проблему советской дидактики приобщение к общечеловеческим ценностям, а также создание условий для самореализации, самовыражения, самоутверждения личности. «Пусть философия определяет направления поиска дидактических средств *включения личности в ауру духовности*, — писал И.Я. Лернер. — Философской проблемой дидактики являются соотношение и взаимосвязь рационального и иррационального, разума и веры, науки и религии или любой другой мифологии в социальной культуре. *Современная дидактика без учета этой проблемы во многом бессильна*» [6, 18]. Опора на такие составляющие содержания образования, как «опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-чувственной воспитанности», сохраняет свою актуальность, ориентируя педагогику на гуманно-личностный подход, на сохранение и развитие традиции духовности в образовании.

Обращенность к образованию как уникальной, самобытной ценности, приобретенной в сложные исторические периоды, и стремление сохранять и развивать эти ценности свидетельствуют о том, что Россия возвращается на путь своего духовного возрождения, где самоценность каждого отдельного человека определяется богатством его духовного мира, его способностью к состраданию, доброте, милосердию. Н.Д. Никандров отмечает, что воспитание ценностей — это не столько педагогическая проблема, сколько проблема развития всего общества: «Цен-

ности цивилизации не ломаются, как палка о колено, и не создаются по заказу. Книги исторических религий человечества так или иначе аккумулировали житейскую мудрость народов, являясь в этом смысле «энциклопедиями общечеловеческих ценностей» [10, 19].

Наследуя и развивая высокие традиции педагогической классики, Н.И. Додонов отмечает, что гуманизм заложен в русском человеке на генном уровне: «русский человек — гуманист по своей природе» [3, 40]. И.Я. Турбовской отмечает, что великая идея гуманизма, претерпев множество исторических изменений, сохранила главное — отношение к ребенку. Педагоги З.И. Равкин и В.Г. Пряникова отмечают, что на критических поворотах истории гуманистическая парадигма выступает одной из тех стабилизирующих обществу духовно-нравственных сил, которые могут способствовать стабилизации общества и сохранению лучших российских традиций образования: «В центре внимания гуманистической парадигмы (вне зависимости от ее национальной принадлежности) — уникальная целостность личности, стремления которой направлены к оптимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), к наибольшей открытости для восприятия нового опыта, на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях [11, 25].

Путь к обновленной педагогике — это мобилизация всех культурных ресурсов, считает профессор Е.А. Ямбург. По мнению педагога, только этот путь позволяет ощутить неразделимость настоящего и будущего, почувствовать традицию культуры как целого, а не причудливого хаоса осколков. Затрагивая ценностные основания образования, человек неизбежно вступает на поле культурно-исторической педагогики, которая несет всю полноту ответственности за целостность и ценностность образования, выполняя синтезирующую и смыслообразующую функции: «Имея дело с коренными, сущностными, в конечном итоге мировоззренческими вопросами, культурно-историческая педагогика стремится дополнить бурное развитие ребенка вширь — тихим развитием внутрь, стараясь преобра-

зить «человека умелого» в «человека духовного», что, в свою очередь, невозможно без овладения ценностями культуры, пропустить это богатство через сердце, помочь маленькому человеку ощутить культуру как единое целое, чтобы прийти к подлинной духовной свободе личности» [14, 36].

Академик Ш.А. Амонашвили раскрывает свое видение высокой духовности педагогики, предлагая учителю современное философско-педагогическое понимание целостности природы ребенка. По мнению ученого, основу теории гуманно-личностной педагогики составляет совокупность идей, сложившихся в классическом духовно-философском, педагогическом и психологическом наследии, а также в современном педагогическом творчестве. В основу гуманно-личностной педагогики им заложены следующие допущения:

- признается реальность, действительность Высшего мира, Высшей силы, Логоса, Бога, Абсолюта, Творца;

- признается бессмертие души человека, ее устремленность к вечному совершенствованию и восхождению;

- земная жизнь принимается как отрезок пути вечного совершенствования и восхождения души человека.

Из этих допущений делаются следующие выводы в отношении сути ребенка, сути человека:

- каждый ребенок (человек) есть явление в нашей земной жизни;

- каждый ребенок есть носитель своего предназначения на земле, своей миссии;

- в каждом ребенке заключена неограниченная энергия его духа.

Эти допущения и выводы из них составляют духовно-философскую основу гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили, раскрытую им в трактате «Школа жизни» [1, 12]; ученый и педагог вносит обновленное содержание в раскрытие классической формулы, гласящей, что ребенок не только готовится к жизни, он уже живет; показывает как воспитывать в ребенке жизнь с помощью самой жизни.

Педагогический трактат Ш.А. Амонашвили «Школа жизни» раскрывает для учителей секреты педагогического мастерства, путь воспитания Благородного Человека.

Человек и деятельность, мир духовной реальности, включающий весь спектр человеческих переживаний, эмоций, чувств, верований — это мир Учителя. Самое высокое предназначение, даруемое учителю и ученику гуманной педагогикой, — это *возможность свободного творчества*. Именно развитие творческого потенциала личности в благотворной воспитательной среде, при создании определенных условий, содержательной целостности и является одной из центральных линий личностного развития.

Творчество рассматривается как главное условие реализации человеком своей индивидуальности, самобытности, уникальности. Гуманная педагогика позволяет по-своему расставить приоритеты, подчеркивая прежде всего не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития, становления.

Христианство как освящение мира, как победа над злом, над тьмой вечным импульсом святости и нравственной чистоты устремлений проникает в педагогическое пространство, показывая, что «душа наша небесного происхождения», что по природе своей она «христианка» (Тертуллиан) и творчество вечно и непрерывно как сама жизнь. Дух и духовность с позиций русских философских мыслителей, педагогов являются синонимами совершенства и самосовершенствования.

Время побуждает принять духовно-культурные, в том числе и религиозные, ценности как необходимый элемент педагогической культуры, как ее духовное основание: «У нас от начала были 2 учителя — *творение и совесть*, и оба они, не произнося слов, учили людей безмолвно. Творение, поражая зрителя видом своим, возбуждает в созерцателе вселенское удивление к ее Создателю, а совесть, путем внутреннего внушения, научает всему, что должно делать», — записано в творениях святого отца Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского.

Гуманная педагогика принимает завещанную потомкам Любовь, которая на протяжении всех столетий питает ум и сердце учителя, вбирая в себя те высокие нравст-





венные ориентиры, те немеркнущие идеи вселенской доброты, духовности, человечности, которые позволяют принять особую благодать, которую Иисус Христос принес в дар людям — дар жить, дар творить, дар любить.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М., 2000.
2. Бердяев Н.А. Смысл истории. М., 1990.
3. Иоанн Златоуст. Соч. Т. 4. Кн. 2. СПб., 1898. С. 781.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
5. Корчак Я. Антология гуманной педагогики. М., 1999.
6. Лернер И.Я. Философия образования // Педагогика. 1995. № 4. С. 3–27.
7. Макаренко А.С. Антология гуманной педагогики. М., 2000.
8. Мень А. Мировая духовная культура. Христианство. Церковь. М., 1995.
9. Назарбаева С.А. Этика жизни. Алма-Ата, 2001.
10. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.
11. Равкин З.И., Пряникова В.Г. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии. М.: РАО, 1996.
12. Сухомлинский В.А. Антология гуманной педагогики. М., 1998.
13. Фельдштейн Д.И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. 2002. № 1. С. 9–20.
14. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе. М., 2000.

В следующем номере

- Интервью с И.П. Токмаковой (к юбилею известного детского писателя).
- Воспитание детей в семье в контексте социальных изменений (Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина, И.А. Бобылева).
- Воспитание толерантного сознания в процессе обучения русскому языку (О.И. Еременко, Т.В. Яковлева).
- Воспитание человека, разумно строящего свои отношения с природой (Е.В. Сазонова).
- Почему ребенку трудно дается математика уже в начальной школе (А.В. Белошистая).
- Примерные проверочные работы по русскому языку и математике за второе полугодие 2003/04 учебного года (Л.И. Тикунова, И.С. Ордынкина).
- Музыка Н.А. Римского-Корсакова, или Встреча в клубе любителей музыки (М.С. Осеннева).



При оформлении второй и третьей сторон обложки использованы детские рисунки, опубликованные в нижегородском издании «В БОЛЬШОМ ГОРОДЕ», №4, май, 2003 г. На четвертой стороне обложки представлены произведения производственно-художественного объединения «Хохломская роспись», г. Семенов, Нижегородская область.

