

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

| | |
|--|----|
| <i>Е.Л. Мельникова</i> | |
| Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС | 3 |
| <i>М.В. Дубова, К.С. Шерстнева</i> | |
| К исследованию понятия «проблемная ситуация» | 8 |
| <i>А.К. Мендыгалиева</i> | |
| Проблемные задания на уроках математики в начальной и основной школе | 13 |
| <i>Г.А. Данюшевская, Е.Л. Мельникова</i> | |
| Технология проблемного диалога и личностное развитие учащихся | 17 |

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

| | |
|---|----|
| Конкурс проблемно-диалогических уроков | 22 |
| <i>И.А. Кокоткина</i> | |
| Технологии построения урока на деятельностной основе как средство развития универсальных учебных действий | 32 |
| <i>Ж.С. Палладиева</i> | |
| Проблемный урок математики в Образовательной системе «Школа 2100» (2-й класс) | 35 |
| <i>С.В. Денисова</i> | |
| Проблемный диалог на уроке русского языка (3-й класс) | 40 |
| <i>Е.Р. Симонян</i> | |
| Использование информационных рисунков при изучении темы «Удвоенные буквы согласных» | 42 |

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

| | |
|---|----|
| <i>И.В. Дубинина</i> | |
| Надёжное средство реализации новых стандартов | 45 |
| <i>Н.С. Огурцова, М.В. Тарабуева</i> | |
| Формирование исследовательской культуры у младших школьников | 48 |
| <i>Л.В. Калинина</i> | |
| Работа над сочинениями как средство личностного развития младшего школьника | 51 |

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

| | |
|---|----|
| <i>О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева</i> | |
| «Школа будущего первоклассника»: задачи, проблемы, направления реформирования | 54 |
| <i>Л.В. Трубайчук, А.С. Микерина</i> | |
| Организация интегрированного образовательного процесса в ДОУ | 62 |
| <i>Ю.А. Максаева</i> | |
| Легоконструирование как фактор развития одарённости | 66 |

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

| | |
|--|----|
| <i>О.А. Шиян</i> | |
| Наглядная схема как средство решения диалектических задач у дошкольников | 70 |
| <i>С.А. Богданова</i> | |
| Формирование готовности студентов к развитию культуры межнационального общения у дошкольников | 74 |
| <i>А.С. Кенкель</i> | |
| Проектирование программы подготовки учителей начальных классов к оценочной деятельности в контексте требований ФГОС | 78 |
| <i>М.А. Семёнова</i> | |
| Творческое использование художественных материалов в акварельной живописи | 82 |
| <i>А.А. Борисов</i> | |
| Совершенствование методики обучения баскетболу учащихся младших классов | 86 |
| <i>Н.Ю. Киселёва, А.С. Варламов</i> | |
| Организация учебно-исследовательской деятельности в международном эколого-образовательном интернет-проекте «Весна идёт!» | 90 |

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

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

Дорогие коллеги!

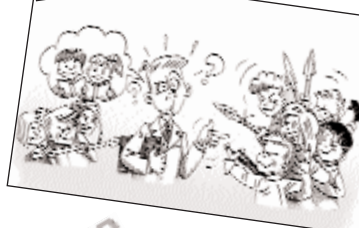
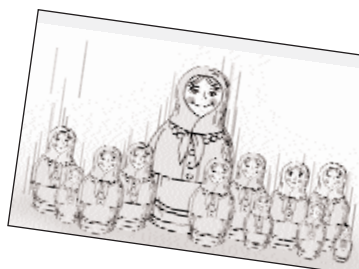
Продолжаем рассказывать вам о современных образовательных технологиях деятельностного типа, используемых в Образовательной системе «Школа 2100». Напоминаем: в прошлом номере речь шла о технологии продуктивного чтения. Сегодня мы поговорим о **технологии проблемного диалога**.

Те педагоги, которые уже работают по этой технологии, смогут уточнить и углубить свои знания, а те, кто ещё раздумывает, что именно выбрать, чтобы обучающиеся на разных ступенях образования показывали высокие результаты, смогут больше узнать об одной из современных образовательных технологий и, возможно, сделают выбор в её пользу. Нам и та и другая цели представляются крайне важными, поскольку автор технологии Е.Л. Мельникова, статьёй которой мы открываем этот номер, убеждена: овладеть технологией проблемного диалога и правильно применять её далеко не просто. Это доказывает и конкурс занятий и уроков педагогов из различных регионов нашей страны. Мы публикуем фрагменты разработок победителей этого конкурса и надеемся, что их опыт поможет вам.

Среди многих интересных и полезных материалов обращаем ваше особое внимание на статью, в которой приведены первые результаты анализа данных, полученных в ходе эксперимента по применению технологии проблемного диалога в процессе интеллектуального, творческого и личностного развития учащихся младших классов. Цифры, полученные нашими авторами, являются лучшей агитацией в пользу описываемой технологии. Детей отличают высокая познавательная активность, самостоятельность, умение вступать в коммуникацию, отвечать за свои поступки, сохранение здоровья наконец. Всё это не только входит в требования ФГОС, но и составляет общую цель педагогов и родителей детей.

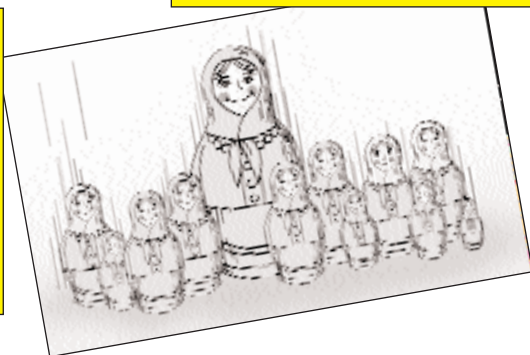
Желаю всем успехов!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС

Е.Л. Мельникова



Загадка: «Надо ли учителю бояться
новых стандартов?»

Отгадка: «Нет! Дальше школы не сошлют,
меньше класса не дадут!»

Впрочем, если говорить серьёзно, во все времена школа боится реформ, а сейчас – введения ФГОС. С одной стороны, стандарты второго поколения фиксируют те результаты обучения, за которые все наши развивающие образовательные системы борются уже много лет. С другой стороны, массовому учителю не очень понятно, как таких результатов достигать.

В этой статье речь пойдёт о **технологии проблемного диалога**, которая представляет собой современную образовательную технологию деятельностного типа и позволяет реализовать требования ФГОС.

Теоретические основания технологии

Для технологии проблемного диалога ключевым является понятие «творчество». Но вот парадокс: это слово для нашего уха привычно и узнаваемо, а сам феномен так сложен, что его изучает отдельная наука. Попробуем разобраться с основными положениями психологии творчества.

В любом словаре можно прочитать о том, что творчество – это деятельность, в результате которой создаются новые материальные и духовные ценности. Можно сказать короче: творчество есть создание нового и значимого продукта. Областей человеческой деятельности много: наука, техника, искусство. Следовательно, существуют разные виды творчества, и у каждого свой продукт.

Как известно, Д.И. Менделеев создал периодическую систему химических элементов, А. Эйнштейн – теорию относительности. Значит, продуктом научного творчества являются новые знания о мире. Братья Черепановы придумали паровоз, М.Т. Калашников – автомат. Значит, продуктом технического творчества являются новые механизмы. Все поэты писали о любви, но В.В. Маяковский, М.И. Цветаева, А.А. Блок – по-своему, неповторимо. Значит, продуктом художественного творчества является новое видение мира.

Получается, история человечества – это история научных открытий, технических изобретений, художественных прозрений. Впрочем, роль творчества как подлинного двигателя прогресса осмыслена уже давно, но лишь недавно педагоги и психологи всерьёз задумались о том, чтобы сделать творчество движущей силой развития человека. Не удивительно, что центральной стала идея творческого обучения детей, особенно – в обычной школе. Какой же вид творчества доступен ученику на уроке? Согласитесь, на уроке чтения вряд ли получится изобретать новые механизмы, а на уроке математики едва ли уместно будет предложить новое видение мира. Зато на уроке по любому предмету ученики могут занять позицию учёных и открывать новые для себя знания.

Таким образом, основа школьного обучения – научное творчество. А что мы о нём знаем? Со школьной скамьи мы помним массу исторических анекдотов: про Ньютона под яблоней, Архимеда в ванне, Менделеева во сне. Эти занимательные истории создают устойчивую иллюзию, что открытие

знаний – одномоментный акт. На самом деле научное творчество – процесс, включающий четыре звена.

Всё начинается с возникновения проблемной ситуации: учёный сталкивается с противоречием и испытывает чувство удивления или затруднения. Приходится выполнить конкретную мыслительную работу: осознать противоречие и сформулировать вопрос. Таково **первое звено творчества – постановка проблемы**.

По образному выражению академика С.Г. Струмилина, проблема подобна загадочному Сфинксу, который требует: «Разреши меня, а не то я тебя сожру». Поэтому запускается **второе звено творчества – поиск решения**, т.е. мыслительная работа по выдвижению и проверке гипотез. После ряда горестных ошибок учёный особенно остро воспринимает появление решающей гипотезы (что и описывают исторические анекдоты). Но только строгая проверка превращает верную догадку в решение, т.е. новое знание.

Как подметил академик А.М. Матюшкин, мысль в голове исследователя рождается «голенькой» и понятной ему одному. Только в «одежде» виде она может стать достоянием других людей. Поэтому **третье звено творчества – выражение решения**. Учёный выражает новое знание научным языком (химическим, физическим, биологическим и т.д.) в форме статьи, книги, доклада и представляет его широкой аудитории через публикацию или в устном выступлении. Иначе говоря, творческий акт заканчивается **звеном реализации продукта**.

Таким образом, мы описали научное творчество как процесс открытия новых знаний о мире, включающий четыре звена: постановку проблемы, поиск решения, выражение решения и реализацию продукта.

Сущность технологии

Думаю, уже понятно, что смысл технологии проблемного диалога заключается в том, чтобы на уроке изучения нового материала «пропустить» школьников через все звенья научного творчества. Од-

нако нужно ещё разобраться, как при этом действует учитель.

На этапе введения знаний ученики должны поставить и решить проблему, т.е. сформулировать сначала тему урока или вопрос для исследования, а затем и само новое знание. Разумеется, проделать такую работу дети могут только в диалоге с учителем. Поскольку проблема и решение педагога известны заранее, к ним есть два пути: извилистая тропа догадок и царственная дорога логического вывода. Это значит, что педагог волен выбирать между двумя видами диалога.

Побуждающий диалог подводит детей к той же мыслительной работе, которую выполняет учёный. На этапе постановки проблемы учитель создаёт проблемную ситуацию, а затем произносит специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы. Таким образом, побуждающий диалог позволяет ученикам угадать противоречие и проблему, гипотезу и её проверку. Воистину, это извилистая тропа, чреватая ошибками.

Подводящий диалог опирается на логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит их к теме урока, а на этапе поиска решения выстраивает логическую цепочку к новому знанию. Можно сказать, что подводящий диалог прокладывает к теме или знанию прямую и почти безошибочную дорогу.

На этапе воспроизведения (проговаривания) знаний ученики должны создать продукт и представить его классу. Иными словами, от каждого школьника требуется самому и по-своему выразить новое знание. Понятно, что выполнять такую работу дети будут только по специальному заданию учителя. Оно так и называется – продуктивное, потому что предлагает ученику создать простой продукт (например, составить схему или сочинить небольшое стихотворение).

Итак, на проблемно-диалогическом уроке учитель сначала побужда-

ющим или подводящим диалогом помогает ученикам поставить и решить проблему, а затем продуктивным заданием стимулирует их создать продукт и представить его классу. Получается, что технология проблемного диалога действительно обеспечивает творческое усвоение знаний: «Спросил, открыл, создал», тогда как на уроке объяснения нового материала педагог сначала сам сообщает тему и знание, а затем даёт задание всё выучить или пересказать. Следовательно, традиционная методика обеспечивает репродуктивное усвоение знаний: «Пришёл, услышал, заучил». Для наглядности представим сказанное схематически (см. таблицу внизу страницы).

Структура технологии

Любая технология отвечает на вопрос «Как...?»: «Как строить?», «Как лечить?». Технология проблемного диалога отвечает на вопрос «Как учить?», причём не «вообще и в принципе», а конкретно на уроках открытия знаний. Деятельность учителя (припоминаете учебники педагогики?) всегда описывалась как «методы», «задания», «формы», «средства». Посмотрим, как эти категории раскрываются в ходе использования технологии проблемного диалога.

Методы обучения – не только центральная, но и самая многострадальная категория дидактики, потому что даже учёные понимают и классифицируют методы обучения по-разному. В этой статье (как уже, должно быть, заметил наблюдательный читатель) методы обучения рассматриваются как способы введения знаний и делятся на две диаметрально противо-

положные группы: проблемно-диалогические и традиционные. Последние сводятся к сообщению учителем темы и знания и не нуждаются в каком-то особом описании. Иное дело – проблемно-диалогические методы. Побуждающий и подводящий диалоги представляют собой определённые сочетания вопросов, приёмов, заданий, и эти сочетания нужно внимательно рассмотреть.

Возьмём, к примеру, побуждающий от проблемной ситуации диалог. Учитель должен сначала создать проблемную ситуацию, а затем специальными репликами помочь ученикам осознать противоречие и сформулировать проблему. У педагогической практики закономерно возникают вопросы: «Как именно создать проблемную ситуацию?», «Какие конкретно слова надо сказать?». Технология проблемного диалога рассматривает шесть разных приёмов создания проблемной ситуации и предлагает для каждого приёма собственный текст диалога. А ещё она учит правильно реагировать на ошибочные формулировки учащихся. А ещё расставляет предметные и возрастные акценты в использовании проблемных ситуаций. Эти тонкости и составляют детальное описание побуждающего от проблемной ситуации диалога. Аналогичным образом, т.е. очень подробно, рассматриваются и все остальные проблемно-диалогические методы.

Задания – следующая по степени важности категория дидактики. Задания обычно понимают как отдельные поручения учителя, с помощью которых организуется закрепление нового материала. Психологами доказано, что оптимален следующий

| Технология проблемного диалога | | | | Традиционная методика |
|-----------------------------------|----------------------------|---|----------------------------|------------------------|
| Методы введения знаний | Методы постановки проблемы | Побуждающий от проблемной ситуации диалог | Подводящий к теме диалог | Сообщение темы |
| | Методы поиска решения | Побуждающий к гипотезам диалог | Подводящий к знанию диалог | Сообщение знания |
| Задания на воспроизведение знаний | | Продуктивные задания | | Репродуктивные задания |

порядок закрепления. Сначала учитель даёт задания на воспроизведение, и ученики проговаривают новый материал. Затем педагог предлагает упражнения или задачи, и школьники применяют знания на практике.

Нас интересуют задания на воспроизведение, которые, как и методы обучения, делятся на две противоположные группы. Репродуктивные задания – «правило выучи наизусть», «параграф перескажи своими словами» – есть в арсенале каждого учителя. А с продуктивными заданиями, позволяющими ученику самому выразить новые знания, надо разбираться специально. Технология проблемного диалога исчерпывающе характеризует **разные виды продуктивных заданий** (на формулирование, на опорный сигнал, на художественный образ) и раскрывает особенности их применения.

Итак, центральную часть технологии составляет детальное описание проблемно-диалогических методов обучения и продуктивных заданий на воспроизведение. Однако реальный урок – это не только методы и задания. Есть ещё формы и средства обучения. Рассмотрим эти дидактические категории.

В педагогике принято различать фронтальную, индивидуальную, групповую и парную **формы работы**. Традиционные методы обучения всегда фронтальны. Согласитесь, нет никакой необходимости разбивать класс на группы, чтобы сообщить тему урока и объяснить новый материал. Зато проблемно-диалогические методы могут быть реализованы в разных формах. Например, из нескольких проблемных ситуаций одни лучше создавать в группе или паре, а другие – только фронтально. Так же обстоит дело и с воспроизведением материала. Репродуктивные задания строго индивидуальны. Ну не получится группой выучить правило наизусть. Зато продуктивные задания (придумать, к примеру, схему) можно давать и группам, и парам. Иными словами, технология проблемного диалога прицельно указывает на разные возможности варьирования форм обучения.

К **средствам обучения** относятся учебник, наглядные и технические средства, опорные сигналы. При проблемно-диалогическом обучении их роль кардинально меняется. Для примера возьмём только опорные сигналы. На традиционном уроке наличие опоры не обязательно. Если учитель использует опору по собственной инициативе, то предъявляет её в готовом виде – как плакат, облегчающий ученикам восприятие и запоминание материала. На проблемно-диалогическом уроке создание опорного сигнала строго обязательно, поэтому технология подробно описывает, какие бывают опорные сигналы, кто именно и в какой момент урока их создаёт и даже на какой части доски их лучше располагать.

Таким образом, технология проблемного диалога представляет собой детальное описание проблемно-диалогических методов обучения и продуктивных заданий на воспроизведение, а также их взаимосвязей с формами и средствами обучения. Методы и задания являются центральными компонентами технологии и определяют выбор форм и средств обучения.

Применение технологии

Поскольку технология проблемного диалога носит общепедагогический характер, она может применяться очень широко: во-первых, на всех образовательных ступенях – от дошкольного образования до повышения квалификации учителей; во-вторых, на уроках по самым разным предметам, начиная с русского языка и математики и заканчивая такими практико-ориентированными предметами, как физкультура, информатика, технология; в-третьих, на школьных мероприятиях, где изучается какой-либо новый материал – на уроках, классных часах, педагогических советах и даже родительских собраниях.

Технология проблемного диалога может использоваться в любой образовательной системе, но наиболее полно и последовательно она реализована в развивающей Образовательной системе «Школа 2100». Во всех её

учебниках для начальной и основной школы разноцветными плашками отмечены основные этапы урока. Под плашкой «Определяем проблему» обычно содержится готовая проблемная ситуация и даётся авторская формулировка проблемы. Под плашкой «Решаем проблему» помещён необходимый для открытия дидактический материал (текст, упражнения, задачи) и приводятся авторские выводы «в рамке». Под плашкой «Применяем знания» находятся разные, в том числе и продуктивные, задания на закрепление. А чтобы замысел авторов был правильно понят учителем, в методических рекомендациях предлагаются готовые конспекты проблемно-диалогических уроков. Впрочем, и это ещё не всё. В рамках системы проводится развивающий курс «Я открываю знания», с помощью которого школьники учатся эффективно работать на уроке, а учителя осваивают технологию проблемного диалога.

Результаты применения технологии

Главное про технологию проблемного диалога читатель, надеемся, уже понял. Значит, настал момент обсудить её результаты, причём в терминах нового стандарта, который разводит предметные, метапредметные и личностные результаты образования.

Предметные результаты проблемного диалога – качественные знания. Их приобретение достигается за счёт использования центральных компонентов технологии: методы постановки проблемы обеспечивают познавательную мотивацию, методы поиска решения – подлинное понимание материала, продуктивные задания – осознанное воспроизведение. Традиционная же методика не даёт полноценного усвоения учебного материала: сообщение темы не вызывает к ней интереса, сообщение знания не гарантирует его понимания, репродуктивные задания оборачиваются бессмысленным зазубриванием. Исходно разное качество знаний приводит к тому, что после проведения проблемного диалога материал

закрепляется быстро и легко, а после традиционного урока нередко приходится всё объяснять заново.

Метапредметные результаты проблемного диалога – универсальные учебные действия (общеучебные умения), которые делятся на три группы: познавательные, коммуникативные и регулятивные.

В становление познавательных действий каждый компонент технологии вносит свой вклад. Побуждающий диалог развивает творческие умения осознать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог формирует логические умения сравнивать, анализировать, обобщать. Оба вида диалога и все продуктивные задания развивают речь. Обязательное использование опорного сигнала формирует знаковые умения.

Коммуникативные действия осваиваются преимущественно за счёт варьирования форм обучения. Поскольку проблемно-диалогические методы и продуктивные задания позволяют работать и в парах, и в группах, школьники учатся слушать другого, договариваться, распределять роли.

Регулятивные действия формируются благодаря центральным компонентам технологии. Методы постановки проблемы развивают целеполагание, поскольку проблема – это и есть цель урока открытия нового материала. Методы поиска решения учат планированию и контролю, потому что учебное открытие можно спланировать, а открытое знание нужно сверять с учебником. Продуктивные задания стимулируют оценивание, так как именно этого действия требуют созданные учениками схемы или сочинённые стихи.

Что касается традиционной методики обучения, то познавательные умения здесь формируются существенно хуже, коммуникативные – слабо, а регулятивные не развиваются вообще.

Личностные результаты проблемного диалога – становление характера, мотивов, ценностей. Позиция активного деятеля, а не созерцателя воспитывает такие черты характера, как инициативность, смелость, тру-

долюбие. Роль творца, а не исполнителя усиливает познавательную мотивацию учения, ценность творческой деятельности. Отношения сотрудничества, а не подчинения формируют доброжелательность и уважение к людям. Традиционное же обучение способствует возникновению пассивной жизненной позиции, нарастанию недовольства учением и школой.

Таким образом, технология проблемного диалога действительно обеспечивает достижение установленных результатов и является эффективным средством реализации ФГОС, что и требовалось доказать.

Литература

1. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками : пос. для учителя / Е.Л. Мельникова. – М. : АПКиППРО, 2002. – 168 с.
2. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного диалога : методы, формы, средства обучения / Е.Л. Мельникова // Образовательные технологии : сб. мат. – М. : Баласс, 2008. – Вып. 8. – С. 5–55.
3. Мельникова, Е.Л. Типология и методические схемы проблемно-диалогических уроков в начальной, основной и старшей школе / Е.Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100» : Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования : сб. мат. – М. : Баласс, 2009. – Вып. 9. – С. 164–283.
4. Мельникова, Е.Л. Я открываю знания : пос. по технологии проблемного диалога в нач. школе (3–4-й классы) / Е.Л. Мельникова, И.В. Кузнецова. – М. : Баласс, 2011. – 80 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).

Елена Леонидовна Мельникова – автор технологии проблемного диалога, лауреат премии Правительства РФ в области образования, канд. психол. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПКиППРО, г. Москва.

К исследованию понятия «проблемная ситуация»

*М.В. Дубова,
К.С. Шерстнева*

Проблемная ситуация является основополагающей категорией дидактической концепции проблемного обучения, получившей активное развитие в 70-е годы XX в. Проблемным обучение называется потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения.

Проанализируем понятия, входящие в терминологическое словосочетание «проблемная ситуация».

В толковом словаре **ситуация** определяется как совокупность обстоятельств, положение, обстановка [13, с. 709]. В педагогике это понятие рассматривается сквозь призму категории «деятельность», которая интерпретируется как комплекс предметов, явлений и процессов, находящихся в некотором соотношении. Этот комплекс подвижный, явления возникают и исчезают, способствуя появлению других явлений или процессов; процессы в свою очередь обуславливают изменения в определённом порядке вещей и т.д. Явление или процесс действительности изменяют не весь комплекс, а только какой-то его фрагмент. В самом явлении или процессе принимают участие определённые компоненты деятельности. Те из них, которые имеют место в процессе или явлении, образуют фрагмент, называемый ситуацией [15, с. 113].

В педагогике понятие «ситуация» употребляется с разными определяемыми словами: педагогическая, учебная, учебно-познавательная, проблемная. Если в трактовках первых трёх понятий, данных разными авторами, мы находим расхождения, то понятие проблемной ситуации опре-

деляется в дидактике достаточно чётко. Однако, прежде чем представить анализ этого понятия, рассмотрим значение слова «проблемная».

Прилагательное «проблемная» – производное от существительного «проблема». Известно, что общепринятого и удовлетворяющего всех представителей различных отраслей научного знания определения понятия «проблема» нет. В широком смысле проблема – это «некоторое затруднение, колебание, неопределённость» [2, с. 53]. В.Е. Никифоров, в частности, приводит в своей работе 58 дефиниций проблемы, используемых в научной литературе, что и обуславливает, по его мнению, необходимость построения чёткого понятийного аппарата проблемологии [12, с. 45]. Мы разделяем позицию Л.А. Микешиной, согласно которой всякая проблема есть не что иное, как определённая совокупность суждений, объектом которой выступает практическая или теоретическая деятельность человека, связанная с необходимостью получения нового знания [11, с. 29].

Относительно научных исследований сущность проблемной ситуации определяется как противоречие (несоответствие) между уровнем общественных знаний об объекте и его реальными характеристиками [1, с. 23]. Иными словами, «термин "проблемная ситуация" можно применять к таким познавательным ситуациям, относительно выхода из которых нет готовых научных решений» [Там же, с. 24]. В.Н. Сагатовский полагает, что в самом общем плане «ситуация характеризуется как проблемная по отношению к определённой тенденции (объективной направленности), если объект не обладает в определённом пространственно-временном интервале наличными средствами для разрешения противоречия между данной тенденцией и препятствующими ей условиями» [14, с. 66]. Л.А. Микешина обращает внимание на такое важное качество проблемной ситуации, как «объективное состояние несогласованности и противоречивости научного знания, возникающее в результате его неполноты и ограниченности» [11, с. 26].

Другими словами, проблемная ситуация, отражающая тот или иной (субъективный, объективный или субъективно-объективный) «барьер» в развитии научного познания, предшествует собственно проблеме, решение которой и представляет собой главную цель научного исследования.

Понимание проблемной ситуации для области научных исследований нашло своё отражение в дидактике. Авторы концепции проблемного обучения (А.М. Матюшкин [7], Т.В. Кудрявцев [4], В.Т. Кудрявцев [3], М.И. Махмутов [8]) определяют проблему вслед за И.А. Лернером как «проблемную ситуацию, принятую субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний, умений, опыта поиска)» [6, с. 19]. Проблема, предложенная субъекту со стороны, с указанием параметров и условий решения, представляет собой проблемную задачу – знаковую модель проблемной ситуации.

Таким образом, понятие проблемы трактуется через понятие проблемной ситуации, под которой понимается «субъективное явление», отражающее «особое психическое состояние человека» [3, с. 61], возникшее в результате затруднения субъекта «в практической или интеллектуальной сфере деятельности» [6, с. 18]. Нахождение в поле проблемной ситуации «отражает субъективную неопределённость целей, условий, средств (или способов) деятельности» [3, с. 61].

В.Т. Кудрявцев выделяет два типа проблемных ситуаций – первичные и вторичные. **Первичная проблемная ситуация** возникает тогда, когда обучаемый, наталкиваясь на противоречие, ещё не осознаёт его, хотя и испытывает при этом недоумение, удивление, познавательный дискомфорт. **Вторичная проблемная ситуация** имеет место там, где проблема осознана и чётко сформулирована, т.е. субъект видит, в чём состоит противоречие [3, с. 61]. Анализ этой типологии приводит к мысли о том, что автор характеризует не типы ситуаций, а этапы «вхождения» субъекта в ситуацию. Причём если первый этап встре-

чи ученика с проблемой неизбежен, то второго этапа – этапа её осознания – может и не быть в силу отсутствия у субъекта внутренних и внешних ресурсов для её решения.

Отталкиваясь от интерпретации первичности и вторичности проблемной ситуации, отнесем её дефиницию, данную М.И. Махмутовым, к первичной ситуации, поскольку, как считает автор, «это начальный момент, вызывающий познавательную потребность ученика и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности» [8, с. 164].

В источниках, посвящённых проблемному обучению, используются два сопутствующих ему понятия – «возникновение» и «создание» проблемных ситуаций. Существует мнение, согласно которому «неправоммерно сказать, что учитель создаёт ситуацию», так как «сами ситуации имеют объективный характер и служат объективной основой для возникновения проблемы у субъекта» [5, с. 134]. С «объективным характером» проблемной ситуации трудно согласиться, даже рассматривая её с точки зрения субъекта. Осознание вызванного проблемной ситуацией противоречия происходит у ребёнка параллельно с пониманием её специального создания учителем. Идёт своего рода познавательная игра, в которой есть ведущий (учитель), заранее проектирующий и организующий ситуацию, и есть участники, которым предстоит её разрешить. Чем реалистичнее придуман сюжет ситуации, чем тщательнее продуманы методические приёмы её организации на уроке, тем больше вероятность её принятия детьми и тем выше эффективность её решения.

С психологической точки зрения исследуемое понятие рассмотрено известным психологом А.М. Матюшкиным. Согласно его позиции, проблемная ситуация носит объективно-субъективный характер, это логическая и психологическая ситуация. Вне субъекта мышления ученика возникновение проблемной ситуации невозможно [7, с. 67]. Соотнося проблемную ситуацию с процессом обучения, автор указывает, что открытие учащимся неизвестного в проблемной

ситуации совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований. Исследователь считает, что для создания проблемной ситуации в обучении «нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [Там же].

Важнейшей характеристикой неизвестного в проблемной ситуации является степень обобщения. Поэтому уровень трудности проблемной ситуации определяется степенью обобщённости того неизвестного, которое должно быть в ней открыто. Именно этой особенностью объясняется тот факт, что поиск неизвестного даёт учащимся качественно иные знания, более обогащённые, чем при обычном обучении. Таким образом, А.М. Матюшкин включает в психологическую структуру проблемной ситуации три главных компонента:

1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации;

3) возможности учащегося относительно выполнения поставленного задания, анализа условий и открытия неизвестного [7, с. 69].

Проблемные ситуации подразделяют по нескольким основаниям:

– по области научных знаний или учебной дисциплине (информатика, математика и т.п.);

– по направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);

– по уровню проблемности (противоречия очень острые, средней остроты, слабо или неявно выраженные);

– по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и не-

умением его объяснить и т.п.) [Там же, с. 203].

Таким образом, мы подошли к обобщению произведённого анализа понятия «проблемная ситуация».

1. С педагогической точки зрения под ситуацией понимается некий фрагмент действительности, в котором компоненты деятельности (комплекс предметов, явлений и процессов) являются значимыми для субъекта, находящегося непосредственно в этой ситуации или рассматривающего её как объект изучения.

2. Понятие «проблемная» отражает определённую совокупность суждений, объектом которой выступает практическая или теоретическая деятельность человека, связанная с необходимостью получения нового знания.

3. С дидактической точки зрения имеет смысл рассмотреть проблемную ситуацию применительно к учащемуся и учителю. Проблемная ситуация по отношению к ученику – это возникшая в сфере учебной деятельности ситуация субъективного затруднения интеллектуального или практического характера. Со стороны учителя проблемная ситуация рассматривается как достаточно эффективный метод обучения, стимулирующий учащихся к открытию неизвестного и получению нового знания.

4. С психологической точки зрения проблемная ситуация носит объективно-субъективный характер, что означает совпадение процесса открытия учащимся неизвестного в проблемной ситуации и становления элементарных психических новообразований.

Понятие проблемной ситуации лежит в основе технологии проблемно-диалогического обучения, реализованной в Образовательной системе «Школа 2100». По словам автора названной технологии Е.Л. Мельниковой, любое научное творчество, через звенья которого должен быть «пропущен» школьник, начинается с проблемной ситуации [10, с. 47].

Под проблемно-диалогической технологией понимается тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посред-

ством специально организованного учителем диалога. В сложносоставном прилагательном «проблемно-диалогическая» первая часть означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск её решения. Постановка учебной проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения – это этап формулирования нового знания. Слово «диалогическая» указывает на то, что постановку учебной проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально организованного учителем диалога.

Различаются два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они имеют разную структуру, обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны психики учащихся.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог представляет собой сочетание приёма создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы. Поскольку проблемные ситуации создаются на основе разных противоречий, каждой из них соответствует определённое побуждение к осознанию противоречия. Учебная проблема существует в двух формах, а значит, побуждение к формулированию проблемы представляет собой одну из двух реплик по выбору: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?». По ходу диалога учителю необходимо обеспечивать безоценочное принятие неточных и ошибочных ученических формулировок проблемы («Так, кто точнее сформулирует?») [9, с. 280].

Приведём пример создания проблемной ситуации, разработанной в рамках побуждающего диалога.

Урок математики в 3-м классе по теме «Умножение на двузначное число».

Учитель предлагает учащимся найти площадь прямоугольника со сторонами 15 и 3 см. Затем учитель просит найти площадь прямоугольника со сторонами 56 и 21 см. В вы-

полнении умножения двузначных чисел учащиеся испытывают затруднение. Создаётся проблемная ситуация.

Учитель ставит вопросы, тем самым побуждая детей к осознанию проблемы:

– Смогли вы выполнить это задание? (*Нет.*)

– В чём затруднение? (*Надо умножить на двузначное число, а мы таких примеров ещё не решали.*)

Учащиеся осознают проблему.

Учитель предлагает подумать, какой будет тема урока, и фиксирует её на доске: «Умножение на двузначное число».

Проблемная ситуация с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя создаётся практическим заданием, не сходным с предыдущим. Побуждение к осознанию проблемы осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание?», «В чём затруднение?», «Чем это задание не похоже на предыдущее?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

Подводящий к теме диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование темы урока учениками. Вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, но должны быть посильными для учеников. Последний вопрос содержит обобщение и позволяет ученикам сформулировать тему урока. По ходу диалога также необходимо обеспечивать безоценочное принятие ошибочных ответов учащихся [9, с. 285].

Приведём пример создания проблемной ситуации через подводящий к теме диалог.

Урок математики в 1-м классе по теме «Вычислительный приём для случаев вида 52 – 27».

Учитель предлагает выложить модель примера с числами 52 и 27. Дети легко составляют эту модель на парте и на демонстрационном полотне, так как ранее они выполняли подобные задания. Затем учи-

тель просит произвести вычитание 52 и 27. В выполнении этого задания дети испытывают затруднение. Создаётся проблемная ситуация.

Учитель вопросами инициирует детей к осознанию проблемы:

– Почему вы не можете произвести вычитание? (*В уменьшаемом не хватает единиц.*)

– Разве у нас уменьшаемое меньше вычитаемого? (*Нет, уменьшаемое больше.*)

Далее учитель побуждает учащихся к осмыслению противоречия и формулированию проблемы:

– Что интересного вы заметили? (*Уменьшаемое больше вычитаемого, но найти значение выражения мы не можем.*)

– Какой возникает вопрос? (*Как найти значение данного выражения?*)

Итак, спроектированная проблемная ситуация подводит школьников к теме урока.

В основе описанных выше видов дидактических диалогов – побуждающего и подводящего – лежит создание проблемной ситуации. Её конструирование требует от учителя знания теоретических основ проблемного обучения и практического умения проектировать проблемные ситуации разных видов. Владение педагогом технологией проблемного обучения обеспечит развивающий эффект урока, создаст условия для организации творческой деятельности, повысит познавательную и учебную мотивацию учащихся.

Литература

1. Агапов, В.И. Проблемная ситуация в науке (методологический подход) : автореф. дисс. ... канд. филос. наук / В.И. Агапов. – Л., 1975. – 145 с.
2. Ивин, А.А. Современная философия науки / А.А. Ивин. – М. : Высшая школа, 2005. – 592 с.
3. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
4. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение – понятие и содержание : Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т.В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – 1984. – № 4. – С. 27–33.
5. Кругляк, М.И. Знание и мышление / М.И. Кругляк // Народное образование. – 1970. – № 1. – С. 53–54.

Проблемные задания на уроках математики в начальной и основной школе

А.К. Мендыгалиева

6. *Лернер, И.Я.* Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

7. *Матюшкин, А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 257 с.

8. *Махмутов, М.И.* Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

9. *Мельникова, Е.Л.* Проблемно-диалогическое обучение : понятие, технология, предметная специфика / Е.Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100» : Основная школа : Старшая школа : сб. программ. – М. : Баласс, 2008. – С. 272–286.

10. *Мельникова, Е.Л.* Проблемный урок как технология «открытия» знаний / Е.Л. Мельникова // Сибирский учитель. – 2010. – № 5 (72). – С. 47–52.

11. *Микешина, Л.А.* Философия науки : Современная эпистемология : Научное знание в динамике культуры : Методология научного исследования : учеб. пос. / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция ; МПСИ ; Флинт, 2005. – 464 с.

12. *Никифоров, В.Е.* Проблемная ситуация и проблема : генезис, структура, функции / В.Е. Никифоров. – Рига : Зинатне, 1988. – 185 с.

13. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1961. – 900 с.

14. *Сагатовский, В.Н.* Системная деятельность и её философское осмысление : Системные исследования / В.Н. Сагатовский. – М. : Наука, 1980 – 224 с.

15. *Шевцова, Л.* Ситуативные задания как активизирующее средство учебного процесса / Л. Шевцова // Rossica Olomucensia XXXX (za rok 2001) : Ročenka katedry slavistiky na Filozofick fakultě Univerzity Palackho. – Olomouc : FF UP, 2001. – С. 109–116.

Результаты психолого-педагогических исследований показали, что одним из главных условий организации учебной деятельности является постановка заданий, которые нацелены на создание проблемных ситуаций, активизирующих мыслительную деятельность учащихся. Такие задания называют проблемными.

Понятия «проблемная ситуация» и «проблемное задание» не тождественны, поскольку проблемная ситуация характеризует прежде всего психическое состояние учащегося, а не само учебное задание. При разработке проблемных заданий необходимо ориентироваться на основные структурные компоненты проблемных ситуаций [1]. Прежде всего учитель должен определить свою позицию относительно понимания процесса усвоения знаний, а для этого требуется ответить на вопросы:

1. Как предлагать учащимся знания, которые они должны усвоить?
2. Что учащиеся должны сделать для того, чтобы усвоить знание?

В зависимости от ответов можно выделить две позиции. В одном случае знание (факты, правила, определения, способы действий) предлагается в виде известного учителю образца, который учащиеся должны запомнить и воспроизвести, а затем «отработать» соответствующие умения (навыки), выполняя тренировочные упражнения. В другом случае учащиеся сразу включаются в деятельность, в ходе которой у них возникают потребности в усвоении нового знания, и они сами или с помощью учителя «открывают» их. Главный механизм «открытия» – установление связей между новым и уже известным ученику знанием (отношением, свойством, закономерностью, способом

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева; Ксения Сергеевна Шерстнева – студентка 5-го курса Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

действия). Поиск неизвестного – это постоянное включение объекта во все новые системы связей [1].

Важное методическое условие – целенаправленное и систематическое использование в ходе учебного процесса проблемных заданий, при выполнении которых школьники повторяют ранее изученный материал, активно мыслят, самостоятельно формулируют стоящую перед ними учебную задачу и решают её самостоятельно или с помощью учителя. Это способствует пониманию и усвоению той последовательности действий, которая связана с усвоением «нового».

Включение проблемных заданий в учебный процесс вносит существенные изменения в его традиционную структуру, которая обычно представлена этапами: объяснение – закрепление – применение – контроль.

Если в качестве основного средства организации учебного процесса выступают проблемные задания, то этап объяснения начинается с постановки проблемы с помощью одного или нескольких проблемных заданий, вопросов, задач. Они выполняют на данном этапе несколько функций:

- выступают средством постановки учебной задачи (результат, на который нацелена проблемная ситуация);
- активизируют мышление учащихся;
- создают условия для высказывания гипотез (путей решения проблемы), для осознания необходимости введения нового знания и для его понимания.

Этот этап заканчивается «открытием» учащимися нового знания – либо самостоятельным, либо с помощью учителя, который вводит необходимые математические утверждения (определения, термины, способы действия), обуславливая тем самым деятельность самоконтроля и самооценки учащихся в его понимании. Этап введения нового знания охватывает все компоненты учебной деятельности – мотив, постановку учебной задачи, деятельность, направленную на «открытие» нового знания, самоконтроль и самооценку.

Традиционный этап закрепления и применения знаний, на котором обычно предлагаются репродук-

тивные задания тренировочного характера, заменяется этапом усвоения нового знания, который характеризуется использованием продуктивных, вариативных заданий, активизирующих мыслительную деятельность. Учащиеся могут выполнять их как самостоятельно, так и с помощью учителя.

Проблемные задания на этом этапе выполняют следующие функции:

- являются средством продуктивного повторения (в контексте нового знания);
- создают условия для осознания взаимосвязи нового материала с ранее изученным;
- способствует развитию мышления учащихся;
- формируют необходимые умения и навыки.

На данном этапе происходит усиление познавательного интереса, формируется самооценка выполняемой деятельности и потребность в новых знаниях, а кроме того способность к самоконтролю и уверенность в своих действиях, что является важным условием для промежуточного контроля усвоения нового знания со стороны учителя и для коррекции дальнейшей организации учебной деятельности. Критерием усвоения знаний и развития мышления учащихся выступает их самостоятельность в «открытии» нового знания и способность формулировать новые проблемы.

Выделим основные характеристики проблемных заданий: они

- создают проблемные ситуации различной степени трудности;
- содержат один неизвестный элемент (отношение, способ или условия действия), потребность в поиске которого возникает у учащегося;
- связаны с ранее усвоенными знаниями и умениями, т.е. соответствуют интеллектуальным возможностям учащихся;
- могут использоваться на разных этапах учебной деятельности (для постановки учебной задачи, организации деятельности, направленной на её решение, при самоконтроле и контроле);
- могут быть как практическими, так и теоретическими;
- могут быть представлены не одним, а несколькими заданиями, одно

из которых будет выполнять функцию основного, а другие – функции вспомогательных проблемных заданий;

– должны разрабатываться в системе, обеспечивающей последовательное развитие как усвоенных знаний, умений, навыков, так и мышления учащихся [2].

Приведём пример использования проблемного задания **на уроках математики в начальной школе** при изучении **свойства умножения суммы на число**:

Догадайся, по какому правилу подобраны выражения в каждом столбике:

| | |
|---------------|---------------|
| $26 \cdot 3$ | $17 \cdot 5$ |
| $60 + 18$ | $50 + 35$ |
| $126 \cdot 3$ | $117 \cdot 5$ |
| $300 + 78$ | $500 + 85$ |

Задания такого типа дают ученику возможность высказать гипотезу: для того чтобы двузначное число умножить на однозначное, достаточно умножить на это число десятки, а затем единицы.

Проблемные задания имеют место и в **основной школе**. Важным условием их использования является логика построения содержания курса математики, в соответствии с которой каждая следующая тема должна быть органически связана с предыдущей. Это создаёт условия для повторения ранее изученных вопросов на более высоком уровне, сопоставляя и соотнося их в самых различных аспектах, обобщая и дифференцируя, устанавливая причинно-следственные связи, а также обеспечивает возможность «открытия» нового знания на основе уже освоенных знаний и умений. Например, **после знакомства с записью дроби** и усвоением её смысла целесообразно ввести тему **«Изображение дробей на координатном луче»**, т.е. «открыть» тот способ действия, который позволит учащимся самостоятельно продвигаться по пути познания. Учитель предлагает начертить координатный луч и отметить на нём 2–3 точки, которые соответствуют натуральным числам, а затем отметить точку *B*, координата которой не является натуральным числом. Второе задание создаёт проблемную ситуацию, так как умение найти на координатном луче точку, соответствующую не натуральному

числу, выступает как неизвестное. С другой стороны, умение построить на координатном луче точки, соответствующие натуральным числам, позволяет учащимся высказать догадку о возможных вариантах построения точки *B*. Таким образом, мы получаем задание, которое предполагает различные способы его выполнения. Возможность осуществления этих способов определяется степенью обобщённости усвоения смысла дроби каждым учеником. Так, большинство учащихся отметят точку *B* между 0 и 1, а некоторые ученики, руководствуясь определением дроби, отмечают точки между числами 2 и 3, 3 и 4 и т.д. Многие ученики способны самостоятельно описать новый способ действия, т.е. «сначала выяснить, на сколько равных частей разделён единичный отрезок, а затем отсчитать от начала координатного луча, сколько таких частей взяли».

Итог: в процессе выполнения проблемного задания ученики самостоятельно «открыли» новое знание о том, как изображать дробные числа на координатном луче. Овладение этим умением в дальнейшем позволит учащимся сравнивать обыкновенные дроби, складывать и вычитать обыкновенные дроби и смешанные числа, осознавать запись неправильной дроби смешанным числом, «открывать» основное свойство дроби.

Аналогичные примеры можно привести из **курса математики для 6-го класса**. Рассмотрим тему **«Положительные и отрицательные числа»**. Для создания проблемной ситуации при постановке задания, основной целью которого является «открытие» новых понятий «положительное число» и «отрицательное число», учитель может предложить детям вопрос:

– Верно ли утверждение, что значения выражений в каждой паре одинаковы?

Выражения записаны на доске:

| | | |
|--------------|-------------------|---------------|
| $10 + 2 - 2$ | $3,7 + 1,3 - 1,3$ | $9 + 20 - 20$ |
| $10 - 2 + 2$ | $3,7 - 1,3 + 1,3$ | $9 - 20 + 20$ |

Учащиеся могут дать ответ: если данное число увеличить, а потом на столько же уменьшить, то оно не изменится. В таком случае проблемной ситуации не возникнет. Если

некоторые дети попытаются обосновать истинность утверждения вычислениями, то при нахождении значения последнего выражения возникнет проблемная ситуация, связанная с вычитанием большего числа из меньшего. Возможно, найдутся ученики, которые догадаться использовать для решения проблемы калькулятор. Если таких предложений не проступит, учитель может сформулировать вспомогательное задание:

– Выполните вычитание $4 - 9$ на калькуляторе и посмотрите, какой результат получится на экране.

Дети видят на экране знак «минус» и число 5. Они высказывают предложение о том, что если из меньшего числа вычесть большее, то получится число со знаком «минус». На этом этапе дети уже понимают, что знак «минус» используется в математике не только для обозначения действия вычитания, но и для обозначения чисел. Естественно, у них возникает интерес и потребность узнать, как называются эти числа. Их название учащиеся могут угадать сами, узнать от учителя или из учебника.

В 5-м классе при введении понятий простого и составного числа учащимся даются проблемные задания:

Начертите как можно больше прямоугольников площадью в 17, 36, 23, 42 квадратных единиц, длины сторон которых – натуральные числа. Сколько прямоугольников удалось начертить? Как вы это можете объяснить?

Представьте числа 17 и 23 в виде произведения различных натуральных чисел. Сколько множителей в произведениях?

Представьте числа 36 и 42 в виде произведения различных натуральных чисел. Сколько множителей в произведениях?

Ученики устанавливают, что числа 17 и 23 имеют в произведении два множителя, а числа 36 и 42 – более двух множителей. Это даёт учащимся возможность высказать гипотезу о том, какие числа называются простыми, а какие составными.

Итак, при определении нового понятия учащимся предлагается только объект мысли и его название. Ученики самостоятельно определяют новое понятие, затем с помощью

учителя уточняют это определение и закрепляют его.

Одним из способов создания проблемной ситуации является использование методического приёма – выбор уравнения, соответствующего задаче. Например, **в 5-м классе** при решении задачи «Мама старше Юли в 3 раза, а Юля старше сестры Светы на 5 лет. Вместе им 55 лет. Сколько лет маме и сколько девочкам?» ученикам предлагаются следующие задания.

1. Выбери уравнение, соответствующее задаче:

$$(x - 5) + x + 3x = 55;$$

$$x + (x + 5) + 3(x + 5) = 55;$$

$$x + (x + 5) + 3x = 55.$$

2. Используя условие задачи, ответь на вопросы:

а) Какая величина принята за неизвестное в уравнениях?

б) Правильно ли составлены уравнения?

в) Если есть ошибочное уравнение, найди его и укажи, в чём ошибка.

г) Чем различаются между собой правильно составленные уравнения?

Этот способ позволяет развить познавательную активность учащихся, помогает понять принципы решения задач алгебраическим способом, осознать внутренние связи между величинами.

Приведённые примеры свидетельствуют о том, что проблемные задания, выполняя методические функции на различных этапах усвоения предметного содержания, позволяют организовывать учебную деятельность школьников, создавая тем самым условия для самостоятельного открытия новых знаний.

Литература

1. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

2. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

Алтнай Кенесовна Мендыгалиева – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

Технология проблемного диалога и личностное развитие учащихся

Г.А. Данюшевская,
Е.Л. Мельникова

Начатое нами четыре года назад исследование интеллектуального, творческого и личностного развития учащихся начальных классов подошло к концу. Три экспериментальных класса обучались по технологии проблемного диалога, а три контрольных класса – традиционно. Обследование школьников проводилось в середине и конце каждого учебного года посредством стандартных тестовых заданий и специально разработанных диагностических процедур. Подробный анализ полученных данных ещё продолжается, но некоторыми результатами можно поделиться уже сейчас.

В первую очередь следует сказать о том, что проблемно-диалогическое обучение способствует **сохранению здоровья** школьников. Об этом свидетельствуют, в частности, данные анкетирования учащихся и их родителей. Ученики экспериментальных классов гораздо чаще говорили о том, что *им нетрудно учиться в школе* (57% против 49% в контрольных классах), а их родители отмечали, что *за время учёбы у детей не появилось признаков нервозности* (46% против 40% в контрольных классах).

А теперь подробнее рассмотрим наметившиеся различия экспериментальных и контрольных классов в **личностном развитии**.

Позиция исследователя – это наличие потребности в изучении нового, способность к постановке проблемы и её анализу с разных точек зрения. Данный параметр замерялся несколькими способами: анкетированием, стандартизированным наблюдением, лабораторным экспериментом.

Анкетирование показало, что учащимся экспериментальных

классов нравится: *формулировать проблему* (43% против 35% в контрольных классах), *оценивать разные факты, идеи, решения* (53% против 42%); *изучать проблему с разных сторон* (37% против 30%). В контрольных же классах ученики больше любят выполнять такие задания, когда *нужно что-либо запомнить, а не ломать голову над сложной задачей* (42% против 37% в экспериментальных классах). Стоит также отметить, что учащимся экспериментальных классов больше нравятся «интеллектуально-сложные» предметы (математика, русский язык, окружающий мир, информатика), чем музыка, ИЗО, труд, физкультура.

Наблюдение за учащимися во время диагностических процедур, т.е. при предъявлении им новых заданий, показало явные различия в стратегиях поведения. В экспериментальных классах дети работали с увлечением, сохраняя работоспособность на протяжении всего урока, могли найти опечатки в бланках, что говорит о сосредоточенном внимании, были заинтересованы конечным результатом (хотели знать правильные ответы). В контрольных классах ученики сразу задавали учителю вопросы о способе решения задания («Так можно делать?», «Как это делать?»), стремились получить одобрение взрослого («Посмотрите, так ли я делаю?»), не проявляли заинтересованности в результате, поскольку отметка за выполнение этих заданий не выставлялась.

Вот, например, как проявились различия в стратегиях поведения в ходе выполнения задания на внимание «Графический диктант». После обязательной для всех программы учащимся было предложено выполнить сложное задание, рассчитанное на детей более старшего возраста. В экспериментальных классах ученики с энтузиазмом откликнулись на это предложение, так как им хотелось попробовать свои силы, а после выполнения задания они просили дать им ещё более сложные диктанты, чтобы «взять очередную высоту». В контрольных классах значительно меньше детей хотели выполнять дополнительное задание и особой радо-

сти при этом не выражали, поскольку им было важно не допустить ошибки. Данные о количестве учащихся, согласившихся на выполнение сложного графического диктанта, представлены на диагр. 1.

В лабораторном эксперименте учащимся специально было разрешено в любое время прекращать работу над тремя интеллектуальными заданиями и выходить в другое помещение. В экспериментальных классах приступили к работе 97% ребят. В контрольных классах 30% школьников сразу вышли из класса, а 43% детей прервали работу при первом же возникшем у них затруднении (в результате в одном из классов до конца урока остались только 4 человека). Интересно отметить, что такая стратегия поведения была обнаружена во всех трёх контрольных классах, даже среди учащихся гимназического класса, где более половины детей были участниками и победителями различных олимпиад районного и городского уровня и могли бы справиться со всеми интеллектуальными заданиями. Показательными являются и мотивы того, почему дети оставались в помещении, где проводился эксперимент. В экспериментальных классах ученики говорили об *интересе к заданиям*, а в контрольных они *оставались «за*

компанию», чтобы не подвести учителя или «не дать слабину» перед одноклассниками. Подробнее результаты этого эксперимента представлены на диагр. 2.

Таким образом, в экспериментальных классах формируется позиция исследователя, а в контрольных – установка на избегание интеллектуальных усилий.

Внутренняя учебная мотивация – это сочетание познавательного интереса обучаемого к содержанию и процессу учения и его желания учиться в школе. Данный параметр измерялся в результате использования нескольких анкет (в том числе анкеты Лускановой).

Учащиеся экспериментальных классов чаще отмечали, что им *интересно учиться в школе* (44% против 37%), *нравится ходить в школу* (81% против 72%). Весьма показателен также факт, раскрывающий динамику детской мотивации. В 1-м классе на вопрос «Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идёшь в школу или тебе часто хочется остаться дома?» школьники экспериментальных и контрольных классов (37% и 38% соответственно) ответили, что хотели бы остаться дома. В 4-м классе число таких ребят в экспериментальных классах

Диаграмма 1

Количество учащихся, согласившихся на выполнение сложного графического диктанта (в %)

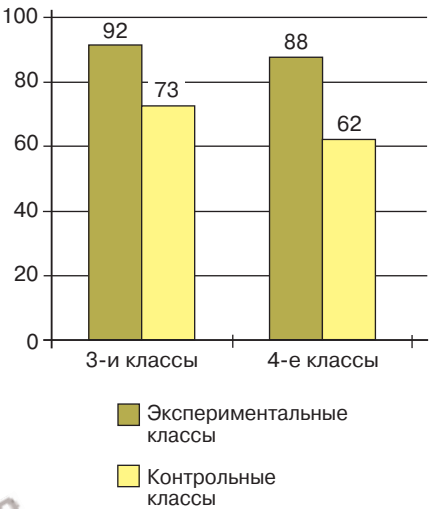


Диаграмма 2

Результаты лабораторного эксперимента (в %)



Таблица 1

Результаты анкетирования учебных мотивов

| Вопросы анкеты | Экспериментальные классы | Контрольные классы |
|---|--------------------------|--------------------|
| 1. Зачем я хожу в школу: | | |
| а) хочу много знать; | 83,8 | 60,7 |
| б) хочу много уметь; | 14,9 | 30,3 |
| в) хочу быть как все | 1,3 | 9 |
| 2. Что главное в учёбе: | | |
| а) знания; | 92 | 84 |
| б) друзья | 4 | 12,5 |
| 3. Для кого я учусь: | | |
| а) для себя; | 96 | 89 |
| б) для родителей; | 2,7 | 7,1 |
| в) так делают все | 1,3 | 3,5 |
| 4. Когда я вырасту, я в первую очередь буду: | | |
| а) добрым; | 28,4 | 28,5 |
| б) умным; | 37,8 | 21,4 |
| в) воспитанным | 33,8 | 48,2 |
| 5. Я больше всего люблю: | | |
| а) читать книги; | 37,8 | 28,5 |
| б) слушать музыку; | 27 | 9 |
| в) смотреть телевизор; | 9 | 9 |
| г) играть на компьютере; | 23 | 20 |
| д) гулять | 36 | 37,5 |

сократилось до 11%, тогда как в контрольных классах 31% учащихся по-прежнему предпочёл бы не ходить в школу.

Выбор любимого дня недели (кроме выходных) учащиеся экспериментальных классов обосновывали наличием *любимых уроков в школе*, а контрольных – *любимыми занятиями вне школы*. Учащиеся контрольных классов хотели бы попросить учителя *меньше задавать домашних заданий* (23% против 12% в экспериментальных классах) и *ставить хорошие отметки* (9% против 3%).

Значимое преобладание внутренней учебной мотивации в экспериментальных классах просматривается и в других вопросах анкеты, представленных в табл. 1.

Таким образом, в экспериментальных классах формируется внутренняя учебная мотивация, в то время как в контрольных классах сильны внешние социальные мотивы («быть как все»).

Развитие ответственного поведения и самостоятельности. В то время как для детского возраста характерным является **послушание**, показателем взросления становится **исполнительность**, т.е. ответственное поведение, при котором поручение выполняется субъектом в силу признания его необходимости и даже вопреки индивидуальному желанию. Поэтому в исследовании особое внимание уделялось диагностике перехода школьников от послушания к исполнительности.

В табл. 2 представлены результаты самооценки учащихся. Они свидетельствуют о том, что с возрастом в экспериментальных классах значе-

ние послушания уменьшается на 32%, а значение исполнительности возрастает на 6%. В контрольных же классах значение послушания уменьшается только на 13%, а значение исполнительности не возрастает, т.е. у ребят сохраняется ориентация на послушание.

Таблица 2

Результаты самооценки учащихся (в %)

| Классы | «Я – послушный» | | | «Я – исполнительный» | | |
|--|-----------------|------------|----------|----------------------|------------|----------|
| | 1-е классы | 4-е классы | Динамика | 1-е классы | 4-е классы | Динамика |
| Экспериментальные | 63 | 31 | – 32 | 20 | 26 | + 6 |
| Контрольные | 58 | 45 | – 13 | 23 | 15 | – 8 |
| Разница между экспериментальными и контрольными классами | – 5 | + 14 | | + 3 | – 11 | |

Заметим, что только в сочетании с **самостоятельностью** исполнительность становится истинным признаком взрослеющей личности, поэтому в исследовании рассматривались разные соотношения (профили) послушания, исполнительности и самостоятельности, которые представлены в табл. 3. Видно, что к концу 4-го года обучения дети из экспериментальных классов чаще оценивают себя как самостоятельных и исполнительных одновременно. Кстати, их родители подтверждают, что при выполнении домашних заданий *дети стараются сами преодолеть трудности* (31% против 22% в контрольных классах).

Таким образом, в экспериментальных классах происходит становление ответственного поведения и самостоятельности, в то время как контрольные классы дольше остаются инфантильными (ведомыми).

Коммуникативные установки – ценностные ориентации в сфере межличностного общения, представления о желательных и допустимых способах поведения. Данный параметр измерялся с помощью анкетирования, пробы «Неоконченное предложение», рисунка на свободную тему.

По результатам анкетирования учащиеся экспериментальных классов предпочитают *работать в группе* (64% против 47,5%), *любят слушать выступления своих товарищей* (60% против 54%), *хорошо себя чувствуют среди одноклассников* (87% против 73%), оценивают свой класс как *дружный* (89% против 71%). За время учёбы последний показатель (оценка класса как дружного) в экспериментальных классах

увеличился на 22%, а в контрольных – только на 11%. Родители в свою очередь отмечают, что в экспериментальных классах жалуются на своих одноклассников 42% учащихся, а в контрольных – 56%.

Заканчивая по просьбе психолога предложения типа «Когда я думаю о школе...», ученики наиболее часто употребляли две конструкции: *я думаю* и *я вспоминаю*. Семантический анализ показывает, что глагол *думать* у ребят обычно нацелен на будущее, выступая как эквивалент детских тревог и опасений (думают о предстоящих уроках, отметках). В то же время глагол *вспоминать* есть эквивалент результата, т.е. свершившихся событий, наполненных чаще положительным содержанием. В экспериментальных классах ученики чаще *вспоминают о школе* (18% против 12%), *вспоминают одноклассников* (11% против 6%) и *учителя* (4% против 0%), причём эти воспоминания связаны с *положительными эмоциями* (19% против 12%). В контрольных же классах про одноклассников чаще *думают*, т.е. тревожатся по поводу взаимоотношений с ними.

В рисунках на свободную тему (см. диагр. 3 на с. 21) у учащихся экспериментальных классов *чаще представлены люди и реже отмечается агрессия*, что отражает их потребность в общении и умение принимать других людей, т.е. толерантность.

Таким образом, в экспериментальных классах формируются позитивные коммуникативные установки: интерес к одноклассникам и мнению других людей, умение работать в

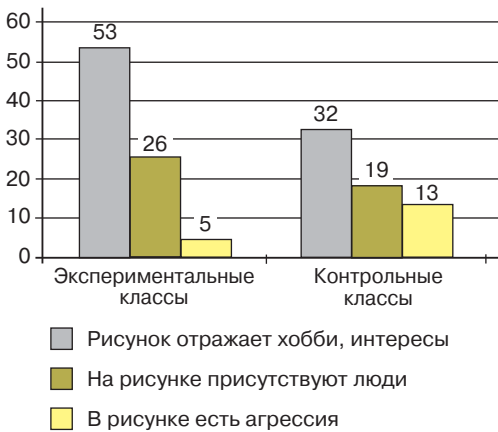
Таблица 3

Профили самооценки учащихся (в %)

| Классы | Уровень «ведомых»: послушание и исполнительность | | | Уровень «взрослости»: самостоятельность и исполнительность | | |
|--|--|------------|----------|--|------------|----------|
| | 1-е классы | 4-е классы | Динамика | 1-е классы | 4-е классы | Динамика |
| Экспериментальные | 18 | 12 | – 6 | 29 | 69 | + 40 |
| Контрольные | 18 | 22 | + 4 | 41 | 55 | + 14 |
| Разница между экспериментальными и контрольными классами | 0 | + 10 | | + 12 | – 14 | |

Диаграмма 3

Качественные характеристики рисунка на свободную тему (в %)



группе, толерантность к личностным особенностям окружающих. В то же время в контрольных классах установки на сотрудничество развиваются значительно слабее и, наоборот, проявляются конкурентные отношения.

Рефлексия – способность осознавать себя и свою деятельность. Данный параметр измерялся с помощью анкеты каузальной атрибуции и стандартизованного интервью.

При анкетировании ученики экспериментальных классов чаще оценивали свою успешность в школе как *среднюю* (36% против 26% в контрольных классах) и практически никогда как *очень высокую* (4% против 11%). Это значит, что у них быстрее развивается объективность в оценивании результатов. Ученики экспериментальных классов причины успеха в учебной деятельности чаще объясняют *собственными усилиями*, а причины неуспеха связывают с *недостатком усилий или способностей*. В то же время учащиеся контрольных классов причиной успеха считают *везение*, а причиной неуспеха – *сложность задания и отсутствие возможности списать*. При этом представление о необходимых для учёбы личных усилиях в контрольных классах остаётся размытым: ученики выбирают расплывчатое *мало стараюсь* вместо конкретного *не выучил урок*.

В интервью, завершившем весь диагностический цикл, четве-

рокласникам были заданы вопросы: «Что мне показала ежегодная работа с заданиями, отличными от школьных? Что я заметил? Какие наблюдения сделал?». Для учащихся контрольных классов были характерны ответы-эмоции (*задания были интересными, мне понравилось*) или ответы-жалобы (*задания были сложными, надо сделать их полегче*). В экспериментальных классах ответы были в большей степени аналитическими. Учащиеся отмечали, что *задания менялись* (появлялись одни, исчезали другие, с каждым годом задания усложнялись); *задания были логическими* (в контрольных классах этого не отметил ни один учащийся). Кроме того, учащиеся экспериментальных классов значительно чаще (23% против 3%) отмечали *изменения в себе: я взрослею, умнею, мой ум развивается, мне становится легче решать задания* и т.п.

Таким образом, в экспериментальных классах умения рефлексии развиваются значительно лучше, чем в контрольных.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующий вывод. Намечившиеся различия в личностном развитии учащихся экспериментальных и контрольных классов объясняются разным типом обучения. Именно проблемно-диалогическое (а не традиционное) обучение способствует формированию целостной непротиворечивой личности, объективно оценивающей свои возможности, желающей и не боящейся учиться новому, толерантной и умеющей взаимодействовать в группе.

Галина Александровна Данюшевская – педагог-психолог Центра диагностики и консультирования, г. Ростов-на-Дону;
Елена Леонидовна Мельникова – автор технологии проблемного диалога, лауреат премии Правительства РФ в области образования, канд. психол. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.

Конкурс проблемно-диалогических уроков



Поздравим педагогов: новые информационные технологии действительно наступают! В этом авторский коллектив Образовательной системы (ОС) «Школа 2100» убедился на собственном опыте. Больше года на базе Академии ПКиППРО (г. Москва) при информационной поддержке сайта www.fsu-expert.ru проводятся вебинары, посвящённые различным аспектам реализации ОС «Школа 2100». Состоялось и несколько вебинаров по технологии проблемного диалога, позволяющей проводить уроки открытия знаний. Технология получила большой отклик у педагогов, и естественным образом родилась идея проведения сетевого конкурса разработок (конспектов) проблемно-диалогических уроков. Конкурс состоялся, и можно подвести итоги.

В нём приняли участие 40 человек с 44 разработками уроков и занятий. Небольшая часть конспектов отсеялась сразу, поскольку не удовлетворяла условиям конкурса: это были либо уроки закрепления, либо традиционные уроки объяснения материала. Все остальные разработки внимательно рассматривались, и каждый педагог получил подробный письменный анализ своего конспекта. Особо отметим, что многие участники конкурса интересовались уроками коллег и считали работу по их анализу полезной для себя.

В целом разработки разделились на две группы. Первую составили уроки, тяготеющие к проблемному диалогу: одна их часть была проблемной, а другая традиционной. Например, для математиков был типичен такой вариант: учитель сообщает тему в готовом виде, а потом в ходе диалога обеспечивает открытие знания. Впрочем, чаще встречалась про-

тивоположная картина: педагог ставит проблему вместе с учащимися, а потом даёт материал в готовом виде. Наличие подобных уроков вполне объяснимо. Их авторы не обучались проблемному диалогу специально, но при этом оказались «интуитивными проблемщиками».

Вторую группу составили проблемно-диалогические уроки, на которых учитель помогает школьникам ставить и решать проблемы. Было очевидно, что педагоги, разработавшие эти уроки, так или иначе (на курсах, по методическим пособиям, по учебникам ОС «Школа 2100») учились проблемному диалогу. Вполне естественно, что конспекты получились разными по качеству: некоторые – с ошибками, некоторые – с помарками. Авторы наиболее качественных разработок стали победителями конкурса.

Ниже мы публикуем в сокращённом виде конспекты победителей. Хотелось обратить внимание читателя на их оформление: при публикации мы сохраняем табличную форму подачи материала. Во втором и третьем столбцах дан диалог, который шёл между учителем и учениками. В первом столбце представлен анализ происходящего: крупно выделены этапы урока и подробно описаны действия учителя.

Е.Л. Мельникова,
канд. психол. наук, доцент кафедры
начального и дошкольного
образования АПКиППРО,
г. Москва.

**Фрагмент занятия в подготовительной группе ДОУ по теме
«Получение новых цветов путём смешивания тёплых и холодных цветов»**

| | Анализ | Учитель | Ученики |
|---------------------|--|---|--|
| ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ | Практическое задание на затруднение. | – Сегодня я для вас приготовила сюрприз. Посмотрим? – Какие картины вам понравились больше? – Вам захотелось что-то самим нарисовать? Давайте попробуем. Уверена, получится хорошая выставка. | <i>Смотрят фрагмент о картинах из мультфильма «Пластилиновая ворона».</i> – Мне понравился портрет. – Мне – пейзаж... натюрморт. <i>Начинают рисовать, но испытывают затруднение, так как на столах есть только три краски (синяя, жёлтая и красная).</i> |
| | Побуждение к осознанию. Побуждение к проблеме | – Почему вы не рисуете? В чём затруднение? – Действительно, красок мало. Какой же возникает вопрос? | – У нас мало красок! – Как быть? Где ещё взять красок? (<i>Проблема как вопрос</i>) |
| ПОИСК РЕШЕНИЯ | Побуждение к гипотезе. | – Где же взять краски? Какие будут предложения? | – Можно пойти и купить. (<i>Ошибочная гипотеза.</i>) |
| | Побуждение к проверке. | – Вчера мы играли в «Торговый центр». Там был отдел, где продавали краски. Пойдёмте туда! | <i>Идут в «магазин», но там продаются те же три цвета. (Проверка гипотезы.)</i> |
| | Побуждение к гипотезе и подсказка. | – Какие ещё есть предложения? – Я вам подскажу. Понаблюдайте за мной (<i>смешивает две краски на мольберте</i>). Какие ещё есть предложения? | <i>Молчат.</i> – Краски можно смешать! (<i>Решающая гипотеза.</i>) |
| | Побуждение к проверке | – Давайте проверим эту мысль, действуя по группам. Смешивайте краски и наблюдайте, что получается. – Первая группа, расскажите, что у вас получилось. <i>Выслушивает остальные группы</i> | <i>Группы смешивают разные краски в разных дозировках и получают новые цвета.</i> – Мы смешали жёлтую и синюю краски, и получилась зелёная краска. (<i>Проверка гипотезы</i>) |
| ИТОГИ | Возврат к вопросу | – Какой вопрос мы исследовали? – И какое открытие сделали? – Я рада, что выставка состоится и мы увидим много разных картин | – Где взять краски? – Краски можно смешивать и получать новые цвета! |

***Вера Павловна Мурашко** – ведущий специалист НОУ СПО «Русский образовательный центр» в Коре.*

**Фрагмент урока окружающего мира в 1-м классе
по теме «Где живут белые медведи и пингвины»**

| | Анализ | Учитель | Ученики |
|---------------------|--------------------------------------|--|--|
| ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ | Задание на столкновение мнений. | – Рассмотрите помещённые на доске иллюстрации с изображением животных и мест их обитания. | <i>Рассматривают.</i> <u>Животные:</u> лиса, ёж, рыба, пингвин, белый медведь, коро- ва. <u>Места обитания:</u> лес, льды, ко- ровник, водоём. |
| | Побуждение к осознанию противоречия. | – Расселите животных по месту их обитания. – Задание было одно, а мнений у нас сколько? | – Пингвина и белого медведя надо поместить на одну льдину. – Пингвины и белые медведи не могут жить вместе (читали в книгах). – Два разных мнения. |

| | | | |
|---------------|-------------------------------|---|---|
| | Побуждение к проблеме | <p>– Почему так получилось? Чего мы не знаем?</p> <p>– Какая будет тема урока?</p> <p><i>Фиксирует тему на доске</i></p> | <p>– Не знаем, куда поместить пингвина и белого медведя.</p> <p>– Где живут белые медведи и пингвины? (<i>Проблема как тема урока</i>)</p> |
| ПОИСК РЕШЕНИЯ | Сообщение терминов. | <p>– Чтобы ответить на вопрос, мы отправимся в экспедицию. Сначала определим по глобусу, куда мы отправляемся. Какого цвета «макушка» у глобуса?</p> <p>– Если перевернуть глобус вместе с подставкой вверх ногами, что мы увидим?</p> <p>– Так обозначены два полюса – Северный и Южный (<i>помещает картинку на доску</i>). Как вы думаете, что обозначает белый цвет?</p> <p>– Действительно, летом и зимой здесь всё бело от снега (<i>показывает мультимедийный ряд иллюстраций с изображением неживой природы Севера</i>).</p> <p>– Сейчас мы с вами отправимся туда и исследуем эти районы. Как вы думаете, какая погода будет на полюсах?</p> <p>– Значит, прежде чем отправиться в путешествие, нам нужно вооружиться всем необходимым. Выполним задание по рабочей тетради.</p> <p>– Как вы думаете, надо ли будет снимать тёплую одежду, если мы окажемся на Южном полюсе?</p> <p>– Итак, будем исследовать Северный и Южный полюсы. Поработаем с учебником по группам, а затем слушаем отчёты групп</p> | <p>– Белая.</p> <p>– Тоже белую «макушку».</p> <p>– Это цвет снега, зимы, белого цвета бывают снежинки.</p> <p>– Там холодно.</p> <p><i>Обводят на рисунках шапку, пуховик, варежки, лыжи, снегоход.</i></p> <p>– Нет, потому что там тоже холодно.</p> |
| | Групповая работа с источником | | <p><u>1-я группа</u> рассказывает о Северном полюсе.</p> <p><u>2-я группа</u> рассказывает о животных Арктики.</p> <p><u>3-я группа</u> рассказывает о Южном полюсе.</p> <p><u>4-я группа</u> рассказывает о животных Антарктиды</p> |
| ИТОГИ | Возврат к проблеме | <p>– Наше путешествие завершилось. О каких холодных районах Земли мы узнали?</p> <p>– Чем похожи эти районы?</p> <p>– Так можем ли мы поместить белого медведя и пингвина на одну льдину? (<i>Обращается к картинкам, с которыми учащиеся работали в начале урока, и после их ответа размещает животных</i>)</p> | <p>– О Северном и Южном полюсах.</p> <p>– Там всегда холодно.</p> <p>– Нет, потому что белый медведь живёт на Северном полюсе, а пингвин – на Южном</p> |

Татьяна Ивановна Пинчук – учитель начальных классов МБОУ «Коченёвская СОШ № 2», Новосибирская обл.

**Фрагмент урока окружающего мира в 4-м классе
по теме «Моё общество»**

| Анализ | | Учитель | Ученики |
|---------------------------|--|---|---|
| АКТУАЛИЗАЦИЯ | | <p>– Что называется обществом?</p> <p>– Скажите, класс, в котором вы учитесь, можно назвать обществом?</p> <p>– Можно ли назвать всех людей в нашей стране обществом?</p> | <p>– Обществом можно назвать людей, у которых есть общие интересы.</p> <p>– Да. Все мы заинтересованы в том, чтобы получить хорошее образование.</p> <p>– Да. Все люди в нашей стране заинтересованы в том, чтобы везде был порядок, чтобы у всех был дом, работа, дети ходили в детский сад, чтобы наша страна была лучшая в мире</p> |
| | Предъявление противоречивых фактов. | <p>– Сегодня мы продолжим говорить про общество, но тему вы определите сами. А для этого посмотрите, что произошло в семье Анюты и Илюши.</p> | <p><i>Группа учащихся разыгрывает сценку по материалам учебника.</i></p> <p><i>Автор: Илюша объявил, что позовёт на свой день рождения друзей – Славу, Лёшу и Дениса.</i></p> <p><i>Анюта: Если ты их позовёшь, я из своей комнаты не выйду. Лёша меня в последний раз дразнил, а Денис всё время будет играть с солдатиками, мне с ним скучно.</i></p> <p><i>Илюша: Чего это она?</i></p> <p><i>Папа: Просто у вас с ней разные интересы.</i></p> <p><i>Илюша: Как же так? Мы же брат и сестра! Ты же сам говорил, что мы все живём в одном обществе, значит, и интересы должны совпадать.</i></p> <p><i>Анюта: Мне интересно с моими друзьями, мамой, папой и тобой. А в обществе твоих друзей мне не нравится!</i></p> <p><i>Илюша: Я так и не понял – Анюта принадлежит к моему обществу или нет?</i></p> |
| | Побуждение к осознанию. Побуждение к проблеме | <p>– Что вас удивило в этой сценке?</p> <p>– Какая будет тема урока? <i>Фиксирует тему.</i></p> <p>– Ребята, в нашей теме будет два пункта плана, но какие – не скажу. Вы их будете определять сами</p> | <p>– Дети живут в одной семье, но у каждого из них своё общество.</p> <p>– Моё общество (проблема как тема)</p> |
| ПОСТАНОВКА ОБЩЕЙ ПРОБЛЕМЫ | ПЕРВЫЙ ПУНКТ ПЛАНА (понятие «круг общения»). | <p>– Лида, расскажи про своё общество.</p> | <p>– Пока я учусь в школе, моё общество будет состоять из моих одноклассников, папы и мамы, а когда вырасту, то моим обществом станут люди в городе, студенты моего института.</p> |
| | Подведение без проблемы. | <p>– Ваня, расскажи про своё общество.</p> <p>– Кого перечисляли ребята?</p> | <p>– Своим обществом я считаю свою семью, бабушку, дедушку, соседей, одноклассников. Ещё мне нравится ходить на кружок резьбы по дереву. Мы с ребятами делаем красивые вещи.</p> <p>– Они говорили о своей семье, родственниках, друзьях, знакомых.</p> <p>– «Я их знаю».</p> |
| | Существенный признак. | <p>– Что могут сказать ребята обо всех этих людях?</p> | |

| | | | |
|---------------|---|--|--|
| ПОИСК РЕШЕНИЯ | <p>Термин. Определение. Учебник.</p> <p>Формулирование первого пункта</p> | <p>– Это называется круг общения. Так что такое круг общения?</p> <p>– Давайте сравним ваше определение с тем, которое дано в учебнике.</p> <p>– У Лиды и Вани одинаковый круг общения?</p> <p>– У героев сценки Анюты и Илюши одинаковый круг общения?</p> <p>– Так какой первый пункт плана мы разобрали?</p> <p><i>Фиксирует первый пункт плана и опорные слова.</i></p> <p>– Закрепим это понятие, поработаем с диаграммами</p> | <p>– Круг общения – это общество, где я всех знаю.</p> <p><i>Читают:</i> «Кругом общения можно назвать всех людей, которых мы знаем».</p> <p>– Нет, у каждого свой.</p> <p>– Нет, у каждого свой.</p> <p>– Круг общения!</p> <p><i>Выполняют задания учителя</i></p> |
| | <p>ВТОРОЙ ПУНКТ ПЛАНА (понятие «общественная группа»).</p> <p>Подведение без проблемы.</p> <p>Существенный признак.</p> <p>Определение. Учебник.</p> <p>Формулирование второго пункта</p> | <p>– Скажите, на какой планете мы живём?</p> <p>– Как называются все люди, живущие на планете Земля?</p> <p>– Человечество – самая большая общественная группа. Каждый из вас является его частью?</p> <p>– Какие общие интересы объединяют человечество планеты Земля?</p> <p>– В какой стране мы живём?</p> <p>– Можно сказать, что все мы – граждане России?</p> <p>– Наша страна – это ещё одна общественная группа, частью которой являемся мы с вами.</p> <p>– Как вы думаете, что такое общественная группа?</p> <p>– Уточним определение по учебнику.</p> <p>– Какой второй пункт плана мы разобрали?</p> <p><i>Фиксирует второй пункт плана и опорные слова.</i></p> <p>– Поработаем с диаграммой «Общественные группы».</p> <p>– Как вы думаете, кто такие земляки и соотечественники?</p> | <p>– На планете Земля.</p> <p>– Человечество.</p> <p>– Да!</p> <p>– Важно заботиться о том, чтобы на планете был чистый воздух и вода, чтобы люди не гибли от голода, болезней и войн.</p> <p>– Мы живём в России.</p> <p>– Да!</p> <p>– Это большие группы людей с определёнными интересами.</p> <p><i>Читают:</i> «Общественные группы – объединения людей, у которых есть особенные общественные интересы, отличающиеся от интересов других людей».</p> <p>– Общественные группы.</p> <p><i>Работают с диаграммой.</i></p> <p>– Это жители нашей страны</p> |
| ИТОГИ | <p>Выводы</p> | <p>– Какая была тема урока?</p> <p>– По какому плану мы работали?</p> <p>– Что такое круг общения?</p> <p>– Что такое общественные группы?</p> <p>– Так из чего же состоит общество каждого человека?</p> | <p>– Моё общество.</p> <p>– Сначала мы узнали, что такое круг общения, а потом – что такое общественные группы.</p> <p>– Так можно назвать всех людей, которых мы знаем, с которыми мы встречаемся, разговариваем на протяжении всей своей жизни.</p> <p>– Объединения людей, у которых есть особенные общественные интересы, отличающиеся от интересов других людей.</p> <p>– Общество человека состоит из общественных групп и круга его общения</p> |

Светлана Николаевна Цуканова – учитель начальных классов МОУ «СОШ», с. Солнечное, Амурская обл.

**Фрагмент урока математики в 6-м классе
по теме «Рациональные числа»**

| Анализ | | Учитель | Ученики |
|---------------------|--------------------------------------|---|---|
| АКТУАЛИЗАЦИЯ | | <p>– На слайде представлены числа. Внимательно рассмотрите их.</p> <p>– Какие числа вы видите?</p> <p>– Разбейте данные числа по какому-либо признаку на 5 групп, на 4 группы, на 3 группы и на 2 группы.</p> <p>– Распределяя числа по группам, на что вы обращали внимание?</p> | <p><i>Видят на слайде:</i> $2\frac{5}{7}$; 4; 0,35; 1,23; 1; 0; – 1; $-\frac{2}{3}$; – 3,18; $-\frac{7}{12}$; $-3\frac{8}{9}$.</p> <p>– Положительные, отрицательные, дроби, натуральные, целые.</p> <p><i>Учащиеся устно у доски, показывая на числа, делят их на группы.</i></p> <p>– На запись чисел</p> |
| | Задание на затруднение. | – Вы разбили числа на 2, 3, 4 и 5 групп. А теперь объедините все числа в одну группу. | <i>Испытывают затруднение.</i> |
| | Побуждение к осознанию противоречия. | – Вы смогли сразу объединить все числа в одну группу? | – Нет, не смогли. |
| ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ | Побуждение к проблеме | – В чём затруднение? | – Числа записаны по-разному. |
| | | – Тогда какой возникает вопрос? | – Как записать числа, чтобы объединить их в одну группу? (Проблема как вопрос) |
| | | | |
| ПОИСК РЕШЕНИЯ | Подводящий к знанию диалог. | <p>– Поработаем в парах. Примените свои математические знания так, чтобы запись предложенных вам чисел выглядела одинаково.</p> <p>1-й ряд парт: $2\frac{5}{7}$; 1,23; – 1.</p> <p>2-й ряд: 4; $-\frac{2}{3}$; – 3,18.</p> <p>3-й ряд: 0,35; 1; $-3\frac{8}{9}$.</p> <p>4-й ряд: 0; – 3,18; $-\frac{7}{12}$.</p> <p>– Выглядят ли теперь записи чисел одинаково?</p> <p>– Сейчас можно объединить их в одну группу?</p> <p>– Как называются числа, записанные таким образом?</p> <p>– Какие числа стоят в числителях?</p> <p>– Какие числа стоят в знаменателях?</p> <p>– Итак, если целое число примем за a и натуральное – за n, то как можно представить запись числа?</p> <p>– Слово <i>дробь</i> математики могут заменить другим словом. Каким?</p> <p>– Каким способом мы смогли объединить все числа в одну группу?</p> | <p><i>Записывают числа как обыкновенные дроби и выписывают их на доску.</i></p> <p>– Да.</p> <p>– Да.</p> <p>– Обыкновенные дроби.</p> <p>– Целые.</p> <p>– Натуральные.</p> <p>– В виде дроби $\frac{a}{n}$, где a – целое число, n – натуральное.</p> <p>– Деление, отношение.</p> |
| | Существенный признак понятия. | – Числа, которые можно записать в данном виде, называются рациональными. Сформулируйте полное определение. | – Записав числа в виде отношения $\frac{a}{n}$, где a – целое число, n – натуральное. |
| | Термин. | – Сверьте ваше определение с определением в учебнике. | <i>Формулируют определение.</i> |
| | Определение. | | |
| | Учебник | | <i>Сверяют</i> |

| | | | |
|------|---------------------|--|----------------------|
| | | – Термин «рациональное» (число) происходит от латинского слова <i>ratio</i> – «отношение». Целые и дробные числа составляют множество рациональных чисел, которое принято обозначать буквой <i>Q</i> | |
| ИТОГ | Формулирование темы | – Значит, какую тему мы уже прошли и сейчас будем закреплять? – Переходим к практической части урока | – Рациональные числа |

Юлия Анатольевна Абрамова – учитель математики МОУ «СОШ № 3», г. Псков.

Фрагмент урока математики в 6-м классе по теме «Умножение десятичных дробей»

| | Анализ | Учитель | Ученики |
|---------------------|--|--|--|
| АКТУАЛИЗАЦИЯ | Практическое задание на известный материал | – На доске два столбика примеров, решите их. $\frac{2}{3} \cdot \frac{4}{7} =$ $\frac{3}{5} \cdot \frac{10}{11} =$ $1\frac{1}{4} \cdot \frac{3}{5} =$ $2\frac{3}{5} \cdot 1\frac{7}{13} =$ $6,34 \cdot 10 =$ $6,34 \cdot 100 =$ $6,34 \cdot 0,01 =$ $6,34 \cdot 0,1 =$ | <i>Решают 1-й столбик, обосновывают решения правилом умножения обыкновенных дробей.</i> <i>Решают 2-й столбик, обосновывают решения правилом умножения на разрядную единицу</i> |
| ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ | Практическое задание на новый материал. Побуждение к осознанию противоречия. Побуждение к проблеме | – А теперь решите 3-й столбик примеров. $25 \cdot 11 =$ $2,5 \cdot 1,1 =$ $2,5 \cdot 0,11 =$ $0,25 \cdot 0,11 =$ – Смогли вы выполнить все задания из 3-го столбика? – В чём затруднение? – Какая же будет тема урока? <i>Фиксирует тему на доске</i> | <i>Решают 3-й столбик, но испытывают затруднение в последних трёх примерах.</i> – Нет, не смогли. – Не умеем умножать десятичные дроби. – Умножение десятичных дробей (проблема как тема) |
| ПОИСК РЕШЕНИЯ | Побуждение к гипотезе. Побуждение к проверке. | – Как же перемножить десятичные дроби? Какие у вас есть гипотезы? – Решите второй пример 3-го столбика. – Как проверить правильность этого способа? – Проверяйте. – В чём недостаток этого метода вычислений? | – Сначала надо перевести десятичные дроби в обыкновенные (гипотеза 1). <i>Ученик у доски:</i> $2,5 \cdot 1,1 = 2\frac{5}{10} \cdot 1\frac{1}{10} = \frac{25}{10} \cdot \frac{11}{10} =$ $= \frac{25 \cdot 11}{10 \cdot 10} = \frac{275}{100} = 2,75$ – Можно проверить с помощью калькулятора. – Способ правильный (проверка гипотезы 1). – Длинно, долго, можно ошибиться. |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| Побуждение к гипотезе и подсказка. | – Какие ещё есть гипотезы? Посмотрите на решённый пример и 2-й столбик, заметьте закономерность. | – Можно умножать, не учитывая запятую. Потом переместить запятую (<i>гипотеза 2</i>). |
| Проверка гипотезы. | – Проверьте эту гипотезу по группам. Решите предложенным способом все примеры 3-го столбика. | <i>Группы отчитываются, записывают на доске:</i> $25 \cdot 11 = 275$ $2,5 \cdot 1,1 = 2,75$ $2,5 \cdot 0,11 = 0,275$ $0,25 \cdot 0,11 = 0,0275$ |
| Вывод. | – Сформулируйте алгоритм умножения десятичных дробей. <i>По ходу ответа фиксирует алгоритм на доске.</i> | – Надо сначала умножить дроби, не обращая внимания на запятые. Затем в произведении отделить запятой справа столько цифр, сколько их содержится после запятой в обоих множителях вместе. |
| Учебник | – Сравните свою формулировку с учебником | – Всё верно |

Алевтина Венидиктовна Потёмкина – учитель математики МОУ «СОШ № 13», г. Вичуга, Ивановская обл.

Фрагмент урока общей биологии в 10-м классе по теме «Критерии вида»

| Анализ | Учитель | Ученики |
|--|--|--|
| Предъявление научного факта. Побуждение к деятельности. | – Шведский естествоиспытатель Карл Линней рассматривал вид в качестве основной систематической единицы. Французский учёный Жан Батист Ламарк вообще отрицал реальное существование видов в природе. А вы как считаете, вид существует? | – Да. Мы же изучали виды растений, животных. |
| Вопрос на ошибку. | – Ламарк отмечал, что различия между некоторыми видами незначительны и выделить их достаточно сложно. Попробуем? | – Да, попробуем. |
| Предъявление научного факта. | – Перед вами два растения. Определите, это особи одного вида или разных видов. (<i>Демонстрация комнатных растений одного вида, но разных сортов.</i>) | – Разных. Листья по цвету различаются. |
| Вопрос на ошибку. | – На самом деле это особи одного вида <i>хлорофитум хохлатый</i> , его сорта могут различаться по цвету листьев, которые бывают сочно-зелёными, посередине зелёными, а по краям белыми, со светлой полосой посередине и т.п. | – Разных. Листья по цвету различаются. |
| Предъявление научного факта. | – Перед вами два животных. Определите, это особи одного вида или разных видов. (<i>Демонстрация иллюстраций видов-двойников на выбор: насекомые-наездники либо домовая и малая мышь, клёст-еловик и клёст-сосновик и др.</i>) | – Одного. Они похожи. |
| Предъявление научного факта. | – Это представители разных видов, но настолько схожие, что по | |

| | | | |
|---------------|--------------------------------------|--|---|
| | Побуждение к осознанию противоречия. | внешним признакам их отличить очень трудно. – Как вы сначала думали? А как оказалось на самом деле? | – О растениях мы думали, что это разные виды, а оказался один. О животных думали, что это один вид, а оказались разные виды. – Перед нами особи одного вида или разных видов. – Критерии вида. (<i>Проблема как тема урока</i>) |
| | Побуждение к проблеме. Термин | – Значит, чего мы не знаем? – Для определения видовой принадлежности особей существует несколько основных критериев. Так какой будет тема урока? <i>Фиксирует тему на доске</i> | |
| ПОИСК РЕШЕНИЯ | Побуждение к гипотезам. | – На какие критерии вы обратили бы внимание, чтобы определить видовую принадлежность особей? Попробуйте выдвинуть гипотезы. | <i>Молчат.</i> |
| | Подсказка 1. | – Кошку от мыши, кактус от берёзы вы отличите? <i>Фиксирует гипотезу 1 на доске.</i> – Достаточно ли знаний только о видимом сходстве и отличии, чтобы определить принадлежность к виду? | – Да. Значит, обратим внимание на внешнее строение (<i>гипотеза 1</i>). – Нет. Мы же ошиблись. |
| | Побуждение к гипотезам. | – Какие ещё есть критерии определения видовой принадлежности? | <i>Молчат.</i> |
| | Подсказка 2. | – Как определяют родство: материнство, отцовство; в судебной медицине проводят идентификацию личности (например, по частичке кожи)? <i>Фиксирует гипотезу 2 на доске.</i> | – По ДНК (<i>гипотеза 2</i>). |
| | Подсказка 3. | – Чем живые организмы отличаются от объектов неживой природы? – Вы называли процессы жизнедеятельности организмов. У особей одного вида они будут сходны? <i>Фиксирует гипотезу 3.</i> | – Они питаются, дышат, размножаются, растут, развиваются, у них происходит обмен веществ. – Да, у особей одного вида сходные процессы жизнедеятельности (<i>гипотеза 3</i>). |
| | Подсказка 4. | – Какие органические вещества входят в состав клетки? – Понятие «жизнь» в биологическом смысле неразрывно связано с существованием одного из этих веществ. О нём говорят: «Сходство и различие организмов – это сходство и различие его строения». Что это за вещество? <i>Фиксирует гипотезу 4.</i> | – Белки, жиры, углеводы, нуклеиновые кислоты. – Белки. У особей одного вида сходное строение белка (<i>гипотеза 4</i>). |
| | Подсказка 5. | – Известно, что один и тот же вид может проявлять себя по-разному: например, сосна обыкновенная может формировать либо поверхностную корневую систему, состоящую из боковых корней, либо хорошо развитую стержневую систему. В то же время большинство разных видов имеют сходные черты строения (демонстрация рисунков: обитателей водной среды (виды рыб), червей-паразитов, хищников и т.д.). | |

| | | |
|------------------------|---|--|
| Подсказка 6. | <p>– С чем это связано? Какой ещё критерий вы можете назвать? <i>Фиксирует гипотезу 5.</i></p> <p>– Посмотрите на карту (<i>демонстрация ареала распространения какого-либо вида</i>). На что ещё обратим внимание при определении видовой принадлежности? <i>Фиксирует гипотезу 6.</i></p> | <p>– Это связано с условиями, в которых этот вид встречается, как питается (<i>гипотеза 5</i>).</p> <p>– Территория. Область расселения (<i>гипотеза 6</i>).</p> |
| Побуждение к проверке. | <p>– Вы выдвинули шесть гипотез. Как их проверить? Где искать доказательства?</p> <p>– Мы будем работать с текстами по группам. Каждая группа изучит текст про один из критериев и доложит всем.</p> | <p>– В учебнике, справочниках, Интернете.</p> <p><i>Группы отчитываются и рядом с гипотезами вывешивают правильное название критериев: морфологический; генетический; физиологический; биохимический; экологический; географический.</i></p> |
| Вывод | <p>– Какие же критерии необходимо использовать для определения видовой принадлежности?</p> <p>– Опираясь на перечисленные критерии, сформулируйте определение понятия «вид»</p> | <p>– Все, так как отдельные критерии у разных видов могут совпадать.</p> <p>– Вид – совокупность особей, сходных по строению, физиолого-биохимическим функциям, занимающих определённый ареал, свободно скрещивающихся между собой и дающих плодовитое потомство, изолированных генетическим барьером изоляции</p> |
| Домашнее задание | <p>– Изучите параграф учебника, составьте синквейн на тему «Вид»</p> | |

Светлана Михайловна Гельд – учитель биологии МБОУ «Коченёвская СОШ № 2», Новосибирская обл.



В издательстве «Баласс»

выпущены пособия для учителей начальной и основной школы из новой серии

«Федеральный государственный образовательный стандарт»:

1. А.В. Миронов. «Окружающий мир» в начальной школе: как реализовать ФГОС.
2. Н.Н. Сметаникова. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС.

В пособиях приводится конкретный практический материал, позволяющий обеспечить процесс развития универсальных учебных действий и предметных умений школьников и получить новый образовательный результат.

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Технологии построения урока на деятельностной основе как средство развития универсальных учебных действий

И.А. Кокоткина

Урок – это много или мало? Почему один урок пролетает как минута, а другой тянется вечность? Вывод прост: на одном уроке дети – пассивные слушатели, а на другом – творцы и открыватели нового!

Создавать условия для возникновения у школьников внутренней потребности включения в учебно-познавательную деятельность и быть активными на уроке позволяет оптимальное сочетание технологий деятельностного типа и выбор заданий, ориентированных на формируемые умения: предметные, метапредметные и личностные.

Предлагаю свой опыт работы по применению технологий продуктивного чтения, проблемного диалога и оценки образовательных результатов на примере проведения **урока окружающего мира в 4-м классе [1]**.

Тема урока «Как понять, что у друга на душе?».

Цели урока:

- формирование и развитие ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности;

- обучение умению узнавать по поведению людей, какие они испытывают эмоции;

- обучение умению определять допустимые и недопустимые проявления эмоций в разных ситуациях.

Ход урока.

1. Самоопределение к учебной деятельности. Актуализация знаний и осознание затруднения.

Включение младших школьников в учебную деятельность происходит на основе **жизненной ситуации**, возникшей на уроке (это был открытый урок для учителей гимназии).

Учитель:

– Ребята, как вы думаете, почему на доске написано такое приветствие: «Здравствуйте! Мы рады вам»? По-вашему, гости поняли, что мы чувствуем по отношению к ним? Каким образом? Как ещё мы показали, что рады гостям? А вы можете сказать, что чувствуют наши гости? Почему?

2. Формулирование учебной проблемы (задачи).

На данном этапе с помощью побуждающих вопросов (**технология проблемного диалога**) необходимо вывести детей на постановку проблемы урока.

– Какое возникает противоречие? Каким образом можно понять, что чувствует человек, если он сам не рассказывает о своих переживаниях? Как вы думаете, какая у нас сегодня будет тема урока? Почему в названии темы присутствует слово *друг*? Какую цель можно поставить для данного урока?

В ходе коммуникативного взаимодействия происходит постановка проблемы, определение темы урока и его цели.

3. Поиск решения проблемы (открытие нового знания).

Поиск решения проблемы организуется с помощью **технологии продуктивного чтения**. Предлагаю ученикам (в парах) работу с учебно-научным текстом, из которого они будут извлекать информацию, необходимую для открытия новых знаний.

– Как вы думаете, о чём будет информация? С какой целью вы будете с ней работать?

Совместно с учащимися ставим цель, уточняем источник, с которым будет работать пара (об этом договариваются сами дети): будет ли это только учебник (**минимум**) или ещё и дополнительный материал (**максимум**).

В учебнике детям предлагается прочитать статью «Что написано на лице?», запомнить новые понятия, привести примеры положительных и отрицательных эмоций. В дополнительном тексте нужно самостоятельно выделить важную информацию по теме урока.

В ходе совместного обсуждения приходим к выводу о пользе информации и подтверждаем свои предположения. Применение **принципа минимакса** помогает создавать ситуацию успеха, позволяющую ребёнку чувствовать себя уверенно, спокойно, даёт возможность осваивать новый материал без затруднения.

Оценивание работы в паре каждый ученик выполняет по индивидуальному листу самооценки (**технология оценивания образовательных достижений**):

Таблица 1

| Критерии | Да | Нет |
|--|----|-----|
| Я сам выделял главное | | |
| Я не смог выделить главное, мне помогал напарник | | |
| Мы, посоветовавшись, отмечали главное вместе | | |

Цель оценочной деятельности – выявление школьником собственных достижений, сравнение их результатов не с успехами других учеников класса, а с показателями самого ребёнка, достигнутыми им ранее.

Поиск решения проблемы продолжается через индивидуальные задания.

Показываю детям список эмоций и прошу попытаться самостоятельно сформулировать задание. Дети предполагают, что им нужно распределить эмоции в два столбика: положительные и отрицательные.

– С какой целью вы будете выполнять это задание? (*С целью проверки умения различать положительные и отрицательные эмоции.*)

Таблица 2

| Положительные эмоции | Эмоции | Отрицательные эмоции |
|----------------------|-------------|----------------------|
| | Испуг | |
| | Восторг | |
| | Раздражение | |
| | Счастье | |
| | Тревога | |

После выполнения самостоятельной работы и проверки её заданий по эталону детям предлагается оценить свою деятельность по предложенным критериям (**технология оценивания образовательных достижений**).

Отметка выставляется по количеству правильно распределённых эмоций:

«5» – пять правильно распределённых эмоций;

«4» – четыре правильно распределённые эмоции;

«3» – три правильно распределённые эмоции;

«2» – две правильно распределённые эмоции.

Дальнейшая работа проводится в группах. Это помогает лучше проявить способности детей, включить в учебную деятельность всех участников образовательного процесса, повышает «плотность» и эффективность урока.

Определяемся с качественными критериями оценки работы группы сообразно теме нашего урока (**технология оценивания образовательных достижений**). Выбор останавливаем на следующих критериях: доброжелательность, дружелюбность, заботливость, предупредительность. Выполняя работу, мы должны им соответствовать. По выполнении задания группа представляет результаты, анализирует свою деятельность и даёт её качественную оценку.

На уроке мы познакомились с эмоциями, научились их различать. С помощью игры **«Как себя вести»** учимся правильному проявлению эмоций, анализируем ситуацию, получаем общее решение.

1-я группа: вы – болельщики на стадионе, громко кричите, машете руками, хватаетесь за голову и т.д. Расскажите, как нужно себя правильно вести в данной ситуации и что делать нельзя.

2-я группа: вы в зоопарке. Вокруг много нового и интересного, у вас приподнятое настроение. Расскажите, какие эмоции при этом проявлять нельзя.

3-я группа: ваш товарищ получил отметку «2». Расскажите, как вы должны себя вести и что вам делать не следует.

В ходе выполнения заданий используем **минутки отдыха**, связанные с содержанием урока: они предназначены для снятия внутренней эмоциональной нагрузки и напряжения с лицевой мускулатуры.

4. Выражение решения проблемы.

Сообща приходим к заключению, что эмоции похожи на краски: они вносят разнообразие в нашу жизнь, делают её ярче, интереснее. Каждая оценка, полученная на уроках, влияет на эмоциональное состояние школьника, поэтому предлагаю группам выполнить задания:

- придумать цветовую раскраску оценки;

- с помощью предметов или явлений окружающей среды подобрать образ (рисунок), соответствующий оценке.

Выполняя данную работу, не забываем о качественных критериях оценки нашей деятельности.

- Какие цвета вы взяли для более высоких оценок?

- Почему оценка «2» – ... цвет? Выскажите свои предположения и догадки.

- Какие предметы или явления природы помогут разобраться с чувствами ученика, получившего высокую (низкую) оценку?

- Почему для высоких оценок вы использовали изображения солнышка, травы, воды?

- Почему оценку «2» вы передали изображением грозы, чёрной или тёмно-синей тучи?

- У психологов есть свой взгляд на палитру эмоционального состояния человека. (Знакомство с мнением психологов с помощью слайдов.)

- Почему у каждого из вас один и тот же цвет вызывает разные эмоции?

Анализируя ответы детей, приходим к выводу, что каждый человек – это личность, все воспринимают цвета по-разному и у каждого есть любимые и нелюбимые цвета.

5. Домашнее задание: творческое по характеру – составить палитру эмоций родных, сравнить её со своей, сделать вывод.

6. Рефлексия учебной деятельности на уроке.

На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на

уроке, организуется рефлексия и оценка учениками собственной учебной деятельности:

- Каким образом можно понять, что чувствует человек, если он сам не рассказывает о своих переживаниях?

- Как вы думаете, что на данный момент чувствуют наши гости?

- А вы?

- Что показалось трудным на уроке?

- Как вы характеризуете свою деятельность?

- Кто уже сегодня, придя домой, попытается по эмоциям лучше понять своих близких?

Таким образом, оптимальное сочетание технологий позволяет педагогу выстраивать учебный процесс, способствующий самореализации обучающихся, самостоятельному открытию ими новых знаний, формированию положительной самооценки и развитию регулятивных, познавательных и коммуникативных действий. Образовательные технологии деятельностного типа помогают создавать необходимые условия для успешного развития ученика как мыслящей и творческой личности.

Литература

1. Вахрушев, А.А. Окружающий мир : 4-й кл. («Человек и человечество») : учеб. в 2-х ч. ; ч. 2 / А.А. Вахрушев [и др.]. – М. : Баласс ; Школьный дом, 2010.

Ирина Анатольевна Кокоткина – учитель начальных классов МКОУ «Гимназия г. Называевска», г. Называевск, Омская обл.

Проблемный урок математики в Образовательной системе «Школа 2100» (2-й класс)

Ж.С. Палладиева

Меня давно интересует тема лично-сти ориентированного обучения, основным методом которого является проведение проблемных уроков. Два года назад я стала преподавать математику по программе, авторами которой являются Т.Е. Демидова, С.А. Козлова и А.П. Тонких (Образовательная система «Школа 2100»). Привлекло то, что именно эта программа ориентирована на формирование функционально грамотной личности средствами предмета «Математика».

Главная цель образования – подготовка личности к саморазвитию, самосовершенствованию, к творчеству в различных сферах жизни. Цель начальной школы в целом и обучения математике в частности – запуск механизмов самопознания, самовыражения, самореализации в учебной деятельности, обучения ребёнка жизни в согласии с собой, природой и обществом.

Перечислю основные принципы личностно ориентированного обучения математике.

- **Принцип гармонизации отношений.** Задача учителя – гармонизация отношений с ребёнком и обучение его способам гармонизации отношений с миром природы, общества и собственным миром. Здесь важно всё: нужно уметь выслушать ребёнка, не давить на него, не высказывать категоричное мнение.

- **Принцип согласованности целей.** С одной стороны, общеизвестно, что образование каждого происходит на основе его личных учебных целей. Их наличие обеспечивает продуктивную образовательную деятельность и самореализацию обучающегося. С другой стороны, у каждого учите-

ля есть своё видение и общих целей обучения предмету, и частных конкретных целей каждого урока. Педагог должен научиться согласовывать общие цели обучения с целями обучения ученика, помогая ему осознать, сформулировать эти цели и достичь их.

- **Принцип координации собственного жизненного опыта ученика с социальным опытом предшествующих поколений.** Учитель выступает носителем социокультурного опыта поколений и в зависимости от уровня развития, профессионализма и прочего обладает своей картиной мира, своим знанием предмета или материала, с которым он приходит на урок, своим отношением к нему. Каждый ребёнок в свою очередь, в зависимости от среды обитания, имеет своё представление об окружающем мире. На уроке происходит согласование опытов учителя и ученика, в ходе которого учитель не может навязывать своё мнение, а должен в ходе общения подвести ребёнка к пониманию ошибочности его представлений, к открытию нового знания, к желанию принять новое видение материала.

Математика играет особую роль в формировании научной картины мира, развивая у ученика видение себя и окружающего с помощью чисел и формы предметов и понимание языка математики, на котором говорят и пишут люди в современном обществе. Изучение школьником учебного объекта происходит последовательно: от актуализации имеющихся представлений об объекте через открытие новых знаний о нём к осознанию, что у него лично и в окружающем мире связано с данным объектом.

- **Принцип продуктивности обучения.** Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение представлений ученика, которое складывается из внутренних и внешних образовательных результатов учебной деятельности.

В процессе получения внешних результатов учения (например, выполнения самостоятельной работы, теста, рисунка, построения схемы, составления плана или алгоритма деятельности), которые отражают уровень знаний школьников, происходит развитие личностных качеств

ребёнка (мышления, памяти, воображения, способностей, воли и др.) – внутренних результатов. Достижение внешних результатов планируется на каждом уроке в виде познавательных целей, внутренних – в виде творческих, коммуникативных, оргдеятельностных и других целей.

К познавательной продукции урока относятся сформированные представления и знания о математике; к творческой – умения создавать собственный продукт деятельности (составлять задачи и выражения, формулировать определения, делать маленькие «открытия»); к оргдеятельностной – умения ставить цели деятельности, составлять план, подводить итог, оценивать результат; к коммуникативной – умение общаться, в том числе и на математическом языке; к развивающей – развитие мышления, внимания, воображения, воли и других психических качеств личности.

• **Принцип образовательной рефлексии.** Образовательный процесс сопровождается осознанием учениками и учителем способов деятельности и образовательных приращений. В конце каждого урока подводится итог, где обсуждается, что нового узнали ученики, чему научились, что было самым трудным, что было самым интересным, кто каких успехов достиг, что ещё не получается, что нужно повторить и др. Поскольку я работаю в небольшой сельской школе, то успевают высказываться все ученики класса.

Выделенные выше принципы я стараюсь реализовывать в разработках уроков по разным предметам. Надеюсь, что предложенные мной материалы помогут сделать уроки математики более интересными и насыщенными разнообразной учебной деятельностью.

Урок математики по теме «Вычитание суммы из числа» (учебник «Математика», 1-я часть, урок № 19)

Цель урока – сформулировать правило вычитания суммы из числа.

Задачи урока:

- 1) учить читать выражения со скобками и без скобок;

2) продолжать формирование представлений о рационализации вычислений;

3) развивать умение решать текстовые задачи несколькими способами и использовать это умение для проверки решения;

4) продолжать формировать вычислительные навыки и развивать их;

5) продолжать знакомить детей с арифметическими лабиринтами.

Общеучебные задачи:

1) развивать интеллектуальные и коммуникативные умения;

2) развивать организационные умения (самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать себя, находить и исправлять собственные ошибки).

Оборудование: учебник математики, карточки с записью выражений на партах и доске, рабочие тетради, ручки, карандаши, линейки.

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Актуализация знаний.

Фронтальная работа.

На доске и у детей на карточках записаны выражения:

$$\begin{array}{ll} 18 - (5 + 3) = & 15 - (2 + 3) = \\ 16 - (3 + 3) = & 19 - (18 + 1) = \\ 12 - (10 + 2) = & 17 - (7 + 0) = \\ 18 - (4 + 4) = & 19 - (1 + 0) = \end{array}$$

Учитель:

– Прочитайте выражение. Сколько всего вычли из каждого числа?

Дети читают все выражения и называют, сколько вычли.

– Каким выражением можно заменить каждый из примеров? Запишем это.

Дети называют число в скобках и ведут записи вместе с учителем:

$$\begin{array}{l} 18 - (5 + 3) = 18 - 8 = 10 \\ 15 - (2 + 3) = 15 - 5 = 10 \\ 16 - (3 + 3) = 16 - 6 = 10 \\ 19 - (18 + 1) = 19 - 19 = 0 \\ 12 - (10 + 2) = 12 - 12 = 0 \\ 17 - (7 + 0) = 17 - 7 = 10 \\ 18 - (4 + 4) = 18 - 8 = 10 \\ 19 - (1 + 0) = 19 - 1 = 18 \end{array}$$

– Как одним словом назвать выражение в скобках? (*Сумма.*)

– Как вы вычитали сумму из числа? (*Сосчитали число в скобках и вычли его из первого числа.*)

III. Создание проблемной ситуации.

Фронтальная работа.

На доске – текст задачи и схема из № 1 со с. 38 учебника, а ниже – выражения, закрытые листами бумаги.

– Прочитайте задачу про себя. Назовите, что известно и что надо узнать.

Дети перечисляют данные и называют вопрос задачи.

– Заполните схему к задаче.

Ученик на доске заполняет схему.

– Предложите способы решения этой задачи.

Учитель записывает все предложенные способы на доске.

– Какой из способов действительно является решением задачи?

IV. Формулирование проблемы.

– Какой у вас возникает вопрос? (Какие способы решения данной задачи подходящие? Сколько способов решения этой задачи?)

V. Выдвижение гипотез.

– На доске записаны разные способы решения задачи. Докажите, что вы правы.

Дети доказывают свои способы решения.

VI. Открытие нового знания.

– Наш знакомый Афанасий составил к задаче такие выражения...

Открываются записи на доске:

$$11 - (4 + 5) \quad (11 - 4) - 5 \quad (11 - 5) - 4$$

– Прав ли он?

Дети доказывают, почему прав Афанасий и правильные ли выражения они составили сами.

– Найдите и сравните значения выражений.

Дети вычисляют с объяснением вслух и записью в тетрадях.

– Сделаем вывод, какими тремя способами вы вычислили выражения. (Вычли из числа сумму и вычитали по очереди каждое слагаемое.)

VII. Применение нового знания.

1. Задание № 2 на с. 38 в учебнике.

– Сделайте вывод, какими способами можно вычесть сумму из числа.

Дети называют три способа.

– Сравним наш вывод с выводом учебника. Правы мы оказались или нет? (Правы.)

– А почему в правиле написаны латинские буквы, а не цифры?

(Вместо букв можно поставить любую цифру.)

– Чтобы вы не забывали об этом, я прикреплю памятку над доской.

2. – Попробуем вычесть сумму из числа разными способами. У вас на листках и на доске записаны выражения. Найдём их значения разными способами.

$$16 - (4 + 2) = 16 - 6 = 10$$

$$11 - (1 + 8) = 11 - 1 - 8 = 2$$

$$14 - (5 + 4) = 14 - 4 - 5 = 5$$

Три ученика работают на доске, а остальные на листках.

– Почему для разных выражений мы выбрали разные способы? (Для удобства решения.)

– Подведём итог. Для чего надо знать разные способы вычитания суммы из числа? (Для удобства и быстроты вычислений.)

3. Самостоятельная работа.

Задание № 5 на с. 39. Условие и вопрос задачи ученики составляют фронтально, решение выполняют самостоятельно тремя способами.

Задание № 6 на с. 39. Соревнование на скорость вычислений.

VIII. Итог урока. Рефлексия деятельности.

– Подведём итоги. Чем мы занимались на уроке?

– Какое задание больше всего понравилось?

– Чем занимается Катя (рисунок на с. 39 внизу)?

– Какой удобный способ она выбрала для вычитания?

– Какую оценку каждый из вас поставил бы себе за урок?

Учитель выставляет оценки и объясняет, за что.

IX. Домашнее задание.

Задания № 4 и 5 на с. 39.

Урок математики по теме

«Делимое, делитель, частное»
(учебник «Математика», 2-я часть,
урок № 73)

Цель урока – познакомить детей с названием компонентов и результата действия деления и с записью деления именованных чисел на отвлечённое число.

Задачи урока:

1) продолжать работу, направленную на усвоение смысла действия де-

ления, записи и чтения частных; вводить в активный словарь новую терминологию;

2) продолжать учить таблицу умножения и соответствующих ей случаев деления;

3) развивать умение решать текстовые задачи несколькими способами и использовать это умение для проверки решения;

4) продолжать формировать вычислительные навыки и развивать их;

5) развивать умение решать задачи комбинаторные и с элементами стохастики.

Общеучебные задачи:

1) развивать интеллектуальные и коммуникативные умения (анализ, синтез, работа в коллективе, в парах);

2) развивать организационные умения (самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать себя, находить и исправлять собственные ошибки).

Оборудование: учебник математики, карточки с таблицами на доске, разрезные карточки с цифрами для детей, рабочие тетради, ручки, карандаши, линейки, карточки с ответами к заданию № 1.

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Актуализация знаний.

Учитель:

– Сегодня на уроке нам будет помогать наш друг Петя. Он так же, как и мы, будет искать значения выражений, решать задачи и находить периметр фигур. Укажите все возможные варианты порядка выполнения заданий. Используйте при этом заглавные буквы В, З и П.

Дети записывают:

В В З З П П
З П В П З В
П З П В В З

– Как проверить, все ли варианты указаны? (В каждой строке каждая буква должна повторяться по 2 раза.)

– Проверьте себя с помощью цветных карандашей.

Дети проверяют.

– Итак, вы поняли, что мы будем делать на уроке? (Решать задачи, находить значения выражений, искать периметр фигур.)

– Начнём с арифметического диктанта. Я называю выражение, а вы показываете его значение.

• Найдите сумму чисел 70 и 20.

• Найдите разность чисел 30 и 5.

• Найдите произведение чисел 7 и 2.

• Умножьте 2 на 5.

• Первое слагаемое 45, второе 3, найдите сумму.

• Разделите 16 на 2.

• Уменьшаемое 32, вычитаемое 4, найдите разность.

• 12 разделите на 6.

– Переходим к решению задач.

• У Кати на платье два кармана, в каждом по 9 конфет. Сколько конфет в двух карманах?

• Когда Петя зашёл в автобус, то в нём сидело 6 пассажиров, на остановке вышли 4 пассажира, а зашли 11. Сколько пассажиров стало в автобусе?

– А теперь ответьте на мои вопросы.

• На доске записаны числа 8, 11, 7, 9, 5, 3. Какое из них может быть лишним? Почему?

• Какие числа называются чётными? Какие числа называются нечётными?

• Покажите любое чётное число. Почему оно чётное?

• Покажите любое нечётное число. Почему оно нечётное?

– Подведём итоги. С помощью каких действий мы находили значения выражений? (С помощью действий сложения, вычитания, умножения, деления.)

III. Создание проблемной ситуации.

– На доске перед вами висят таблицы. Определите, какие слова надо записать в левом столбике каждой из них. (См. табл. 1–4 на с. 38–39.)

Таблица 1

| | | | |
|--|----|----|----|
| | 20 | 35 | 50 |
| | 10 | 5 | 40 |
| | 10 | 30 | 10 |

Таблица 2

| | | | |
|--|----|----|----|
| | 44 | 30 | 10 |
| | 11 | 12 | 60 |
| | 55 | 42 | 70 |

Таблица 3

| | | | |
|--|---|---|----|
| | 2 | 4 | 2 |
| | 3 | 2 | 7 |
| | 6 | 8 | 14 |

Таблица 4

| | | | |
|--|----|----|----|
| | 16 | 10 | 12 |
| | 2 | 5 | 2 |
| | 8 | 2 | 6 |

На доске три ученика прикрепляют к таблицам карточки с названиями компонентов и результатов действий. Объясняют свой выбор.

IV. Формулирование проблемы.

– Почему мы не заполнили последнюю, четвёртую таблицу? (*Мы не знаем, как называются компоненты и результаты деления.*)

– На какой вопрос мы должны найти ответ? (*Как называются компоненты и результат деления?*)

V. Выдвижение гипотез.

– Предположите их название.

Дети высказывают свои предположения.

– Если мы чего-то не знаем, где можем найти нужную информацию? (*В учебнике.*)

VI. Открытие нового знания.

– Откройте учебник на с. 68 и прочитайте правило про себя. Оправдались ли ваши предположения? (*Не совсем. Или: Оправдались.*)

– Кто может прочитать это выражение?

Один из учеников читает.

– А другим способом?

Другой ученик читает.

– Прочитаем хором и постараемся запомнить. Кто понял, что будет задано на дом? (*Выучить правило.*)

VII. Применение нового знания.

1. – Можете ли вы теперь заполнить таблицу на доске? (*Можем.*) Ученик заполняет таблицу, вставляя карточки.

– Прочитайте данные таблицы разными способами. (*Делимое 16, делитель 2, частное 8. Частное чисел 16 и 2 равно 8. 16 разделить на 2. Сколько раз по 2 содержится в 16? и т.д.*)

2. – Наш друг Петя советует нам потренироваться и выполнить задания в учебнике. Начнём с за-

дания № 1. Прочитайте его и выполните, работая в парах.

Проверка. Один ученик из пары читает решение и ответ. Другой находит это выражение и букву на доске и соотносит их.

– Чему мы учились, выполняя это задание? (По-разному читать выражения на деление.)

VIII. Открытие нового знания.

– Продолжаем работу над математическими выражениями в задании № 4.

IX. Применение нового знания.

1. Самостоятельная работа № 5 (первый пример – 1-й вариант, второй пример – 2-й вариант).

2. Проверка по вариантам. Учитель показывает результат для 1-го варианта: 2 дм и 2, для 2-го варианта: 2 см и 2.

– Поднимите руку, у кого такой ответ.

X. Физминутка.

XI. Систематизация и повторение знаний.

1. – Мы закончили работу с математическими выражениями. Петя предлагает нам решить задачу № 6а.

Работа по плану: чтение задачи, поиск данных, составление схематического чертежа, решение, ответ, проверка.

2. – Продолжаем работу по повторению знаний. Задание № 7.

XII. Итог урока. Рефлексия деятельности.

– Посмотрите на с. 69 (внизу). Что нового узнал Петя вместе с нами на уроке? (*Как называются компоненты и результат деления.*)

– Назовите. Какое задание вы бы выполнили ещё раз?

Учитель выставляет отметки за урок и объясняет их.

Жанна Степановна Палладиева – учитель начальных классов МБОУ «Иссадская основная общеобразовательная школа», д. Иссад, Волховский р-н, Ленинградская обл.

Проблемный диалог на уроке русского языка (3-й класс)

С.В. Денисова

Много времени прошло с тех пор, как я познакомилась с технологией проблемного диалога и её автором – Е.Л. Мельниковой. Сначала я прослушала авторский курс в родном Воронеже, куда приезжала Елена Леонидовна, а потом были курсы в Москве. Соглашусь с автором: использовать технологию проблемного диалога непросто. Да вот только я по-другому работать уже не могу. Никогда не даю информацию в готовом виде. Всё делаю для того, чтобы мои ученики сами открывали новое знание. Какое удовольствие видеть восторг детей, когда они угадывают и самостоятельно формулируют тему урока, правила, выводят формулы, составляют опорные схемы, когда их догадки подтверждаются тестом в учебнике или (скрытой) записью на доске, заранее подготовленной учителем. С каким увлечением они ищут выход из затруднений – шаг за шагом, словечко за словечком, вместе, всем классом. Учёными-теоретиками и учителями-практиками доказано, что проблемный диалог очень эффективен. Прежде всего он обеспечивает высокую активность детей. Ведь ставя проблемный вопрос, мы побуждаем их думать, высказывать своё мнение, творить наконец.

Технология проблемного диалога применима почти на любом уроке изучения нового материала: русского языка и математики, информатики и окружающего мира. Складывается такой урок из проблемных ситуаций, которых в рамках одного часа может быть несколько. Детям предстоит пережить и удивление, и затруднение, и противоречие. А самое главное – им будет интересно.

Покажу, как можно использовать проблемный диалог на уроке русского языка.

Урок открытия новых знаний и развития орфографических умений (3-й класс)

Тема урока «Непроизносимый согласный в корне слова».

Цели урока:

- ввести новую орфограмму «буква непроизносимого согласного»;
- закрепить изученные орфограммы – буквы согласных;
- развивать орфографическую зоркость, внимание к значению слова;
- наблюдать над особенностями употребления некоторых слов;
- прививать интерес к родному языку, осознавать его красоту и богатство.

Ход урока.

I. Оргмомент. Устный диктант.

У детей есть сигнальные карточки, с помощью которых они показывают нужные орфограммы-буквы в словах, которые диктует учитель:

Дельфин, квартира, чемодан, комната, потом, балкон, сосед, закон.

Учитель:

- Какие орфограммы в этих словах? (*Орфограммы-буквы безударных гласных.*)

II. Словарный диктант.

Дети записывают в тетрадь под диктовку учителя слова с изученной орфограммой:

Килограмм, Кирилл, коллектив, кросс, масса, пассажир, перрон, ссора, сумма, орфограмма, потом.

- Какое слово лишнее? Почему? (*«Потом». В нём другая орфограмма.*)

- Подчеркните орфограмму и поставьте ударение.

- Как мы перенесём (при необходимости) слова с удвоенными согласными в середине слова, например *масса* или *сумма*? Вспомните правило переноса этих слов. (*Мас-са, сум-ма.*)

III. Минутка чистописания.

1. *пп тт рр мм*

2. *Дом построить – не шапку на голову надеть.*

3. Лексическая работа над пословицей.

- Как вы понимаете эту пословицу?
- Когда мы говорим *надеть*, а когда – *одеть*? (Дети высказываются.) Оба слова произошли от древнего славянского [д'э'т'и] – «класть».

Учитель предлагает детям к словам *надеть* и *одеть* подобрать синонимы и антонимы.

А) *Надеть кольцо. Надеть шубу.*

Синонимы – *натянуть, набросить, накинуть.*

Антонимы – *снять, скинуть, сбросить, стянуть.*

Б) *Одеть ребёнка. Одеть всю семью.*

Синонимы – *обрядить, нарядить.*

Антоним – *раздеть.*

IV. Физминутка для глаз.

V. Введение в тему. Совместное открытие нового знания.

1. Распределительный диктант.

– Какие орфограммы-буквы согласных вы знаете? (*Проверяемые буквы звонких и глухих согласных и удвоенных согласных.*)

– Я вам буду диктовать слова, а вы записывайте их в два столбика в зависимости от орфограмм. Давайте договоримся, какие слова будем писать в левый, а какие в правый столбик.

Учитель диктует слова: *хоккей, группа, грусть, ванна, ложка, поезд, масса, гриб.* В самом конце учитель диктует ещё два слова с новой орфограммой (*известный, устный*), создавая тем самым ПРОБЛЕМНУЮ СИТУАЦИЮ.

Во время проверки выясняется, что слова *известный* и *устный* дети записали по-разному, а некоторые не записали их вообще.

Чтобы дети сформулировали проблему, их необходимо побуждать вопросами:

– Вы по-разному выполнили это задание. Почему? В чём затруднение? (*В этих словах нет удвоенной буквы согласного и нет проверяемых букв согласных.*)

– В этих словах действительно нет знакомых вам орфограмм-букв согласных, но есть другая орфограмма, мы её ещё не знаем. Какой же возникает вопрос?

– Сегодня мы должны найти на него ответ.

2. Наблюдение над словами с непроезжимым согласным звуком. Работа в тетрадях и на доске.

– Запишите транскрипцию слова *устный* ([*у́ с н ы й*'].)

– Сколько в нём звуков? (5.)

После этого учитель задаёт подходящий к данной ситуации ПРОБЛЕМНЫЙ ВОПРОС:

– Интересно, а сколько букв в этом слове? Подберите однокоренные слова.

Учитель записывает на доске: *уста, устный.*

– Какой корень в этих словах? (*-уст-.*)

– Проговорите, как мы запишем слово *устный*.

Аналогично проходит работа над словом *известный*.

– Что интересного вы заметили в этих словах?

Задавая этот вопрос, учитель побуждает школьников к осознанию противоречия. Дети замечают, что в одних однокоренных словах звук [т] произносится (*уста* и *известие*), а в других (*устный* и *известный*) – нет.

– Какой возникает вопрос? (*Если звук не произносится, зачем обозначать его на письме?*)

– Какое можно дать название звуку, который не произносится? (Варианты ответов.)

– Значит, какая сегодня будет тема урока? (Ответы детей.)

Открывается тема, записанная на доске: «Непроизносимые согласные в корне слова».

3. Развитие умений. Работа по учебнику.

Выполняется упр. 75 (устно) под руководством учителя.

– Однокоренные ли эти слова? Какой в них корень? (*-вест-.*)

– Произнесём эти слова и прислушаемся, все ли звуки в них произносятся. В каких словах звук [т] не произносится? Как вы думаете, почему? Где он находится?

– Чего в этих словах больше, звуков или букв?

– Почему в этих словах букв больше, чем звуков? (*Потому, что в них есть непроизносимые согласные.*)

Упр. 76 выполняется письменно. Продолжается наблюдение над однокоренными словами, за тем как пишется корень.

Вывод: есть слова, в которых стоят подряд три согласных звука. Один из них (обычно средний), звук [т] или [д] в корне, не произносится, а буквы *т* и *д* пишутся.

VI. Наблюдение над правописанием слов с непроизносимым согласным в корне.

1. Постановка второго ПРОБЛЕМНОГО ВОПРОСА.

– Запишите слова: *капустный, звёздный, ужасный.*

– О чём вы хотите меня спросить? Какой вопрос возникает? (*Есть ли в этих словах непроизносимый согласный звук?*)

– Как же узнать? Что вы предлагаете? (Предложения детей.)

Если при ответе возникает затруднение, следует спросить, как мы поступаем, записывая слова с другими орфограммами-буквами согласных. Проверяем.

2. Наблюдение за этими словами в упр. 77.

– Является ли орфограммой буква непроизносимого согласного? Как её проверить?

Вывод: чтобы не ошибиться в написании слов с буквами непроизносимых согласных, надо подобрать проверочное слово.

– Подберите проверочное слово к слову *ужасный.* (*Ужас, ужасен, ужащающий.*)

– Выделите корень. Что вы наблюдаете? (*В этих словах нет непроизносимого звука, значит, нет и буквы.*)

Вывод: чтобы не ошибиться в правописании, надо проверить слово, правильно подобрав проверочное слово.

VII. Итог урока.

– С какой новой орфограммой мы познакомились?

– Какое правило надо знать, чтобы не ошибаться в написании слов с этой орфограммой?

VIII. Домашнее задание.

Упр 1, с. 72; словарная работа, с. 64 (слова с непроизносимым согласным); рассказать дома про «молчаливые» звуки.

Использование информационных рисунков при изучении темы «Удвоенные буквы согласных»

Е.Р. Симонян

Объяснение правил орфографии на уроках русского языка всегда доставляет немало хлопот учителю. Предметом его особой заботы и постоянно-го внимания является тема «Удвоенные буквы согласных». Многие не слишком склонны удваивать на письме буквы согласных звуков... Это особенность фонетики русского языка. Зачастую слова, которые пишутся с двумя буквами согласных, мы произносим с одним согласным звуком. Однако существуют и противоположные случаи: мы уверены в написании удвоенной буквы согласного, а её в слове нет. Как же быть?

Усвоению орфограммы могут помочь морфемный анализ или этимология. Но ведь многие слова приходится заучивать без всяких объяснений. Чтобы эта работа была действительно продуктивной, в процессе запоминания материала на своих уроках я использую информационные рисунки. Их применение в учебном процессе стало частью моей работы, а поскольку это даёт положительные результаты, мне хотелось бы вновь поделиться с коллегами своим опытом*.

Информационные рисунки (в трактовке автора) – это средство зрительно-слуховой наглядности. Необходимая учебная информация зашифровывается в них с помощью специальных условных обозначений и вносится в стихотворный текст. Такие рисунки служат своего рода

Светлана Васильевна Денисова – учитель начальных классов ВКК МОУ «СОШ № 12», методист-консультант по Образовательной системе «Школа 2100», г. Воронеж.

* Предыдущая статья Е.Р. Симонян «Роль информационных рисунков при обучении младших школьников русскому языку» (раздел «Морфология») была опубликована в № 6 журнала за 2010 г.

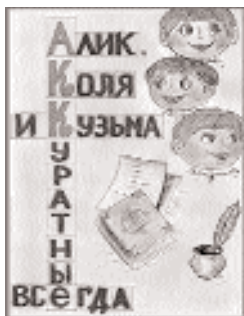
«противоядием» от ошибочного написания. Они помогают без труда усваивать не только правила, установленные в школьной программе, но и, расширяя границы образовательного пространства, знакомят с наиболее сложными случаями правописания.

Использование моих творческих находок возможно как на уроках, так и во внеклассной деятельности по предмету.

Аккуратный.

Трудность у младших школьников вызывают первые три буквы этого слова. Значит, их написание нужно сопроводить каким-то ярким, врезающимся в память изображением. Пусть с этих букв начинаются имена мальчиков: Алик, Коля, Кузьма, портреты которых мы и поместим на рисунке. Связать их со словом *аккуратный* можно с помощью рифмовки:

Алик, Коля и Кузьма
Аккуратные всегда.



Эта запись оформляется в виде кроссворда. Ключ к разгадке ищут сами дети.

Работа с информационным рисунком может быть организована как орфографическая и синтаксическая разминка, так как в данном случае мы также можем обратить внимание на написание буквы безударного гласного *а*, не проверяемой ударением, удвоенной *к*; на правописание заглавной буквы в именах собственных; на расстановку знаков препинания при однородных членах предложения.

Бал, балл.

Эти слова являются омонимами. Их правописание зависит от зна-

чения. Вместе с рисунком используется словарный материал, облаченный в стихотворную форму:

Бал как вечер танцевальный
Мы напишем с *Л* одной.
Балл – отметка на уроке –
С буквой *Л* всегда двойной.



Трос.

Ребята догадываются, что в рисунке-ребусе притаилась простая фраза: *Матрос тянет трос.*



Грим, гримаса.

Рисунок-загадку дети расшифровывают самостоятельно. Он включает в себя сразу два слова.



Пояснение: печальный клоун – актёр с *гримом* на лице – изображён в шутовском головном уборе, напоминающем букву *М* (значит, она одна). Поодаль от него изображено лицо кривляки, которое помещено в букву *С* (она тоже одна) и строит *гримасу*.

Соединив изображение с «напоминалочкой», можно усилить обучающий эффект:

Вот вам два слова:

грим и *гримаса*.

Мы их усвоим с первого раза.

Одна буква *С* и одна буква *М*

Пишутся здесь безо всяких проблем.

Кросс, кроссовки, кроссворд.

Под руководством учителя ребята пытаются понять, что за слова закодированы в рисунке. Вот к чему мы приходим: забавный человечек, который одновременно является и спортсменом, и интеллектуалом, надев яркие *кроссовки*, участвует в *кроссе* (движение его ног отмечено стрелками), а чтобы во время пробежки его не одолела скука, он берёт в дорогу книжку с *кроссвордами*. Два условных изображения солнца в виде буквы *С* символизируют нужную орфограмму. Эта добавка к рисунку сделана одним из учеников моего класса.



Шутливая песенка героя оживляет предложенный сюжет:

Для *кросса* приобрёл я смело
Кроссовки нужного размера.
А чтоб в пути не заскучать,
Кроссворд решил с собою взять.

Растегай.

Пирожок с открытой, обычно рыбной начинкой получил своё название по «незастёгнутому» виду. Безошибочному написанию слова поможет четверостишие:

Пишем мы двойную *С*
В трудном слове *растегай*.
Эту истину простую
Ты, дружок, не забывай.



Тоннель.

Помимо того что в слове пишется удвоенная буква *Н*, для его написания допустимы два варианта: *тоннель* и *туннель*. В информационном рисунке это отображено двумя способами:

1) в самом слове буква *О* изображается в виде тоннеля, по которому уезжает поезд, а буква *У* показана в виде железнодорожного полотна;

2) уходящему поезду вслед машет платочком мальчик, тело которого состоит из этих же букв.

Уяснить данные варианты правописания можно благодаря стихотворному тексту:

В слове *тоннель*, ясно всем,
Мы пишем двойную *Н*!
Ещё я вам тайну открою одну:
Писать можно здесь или *О*, или *У*!



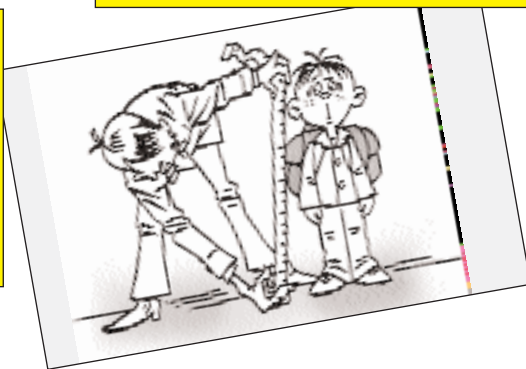
Использование информационных рисунков в таких случаях помогает школьникам устранить трудности, связанные с различным произношением и написанием слов, имеющих в своём составе удвоенные буквы согласных.

Активное включение зрительных и слуховых процессов в мыслительную деятельность учащихся повышает их грамотность, поддерживает интерес к предмету.

Елена Робертовна Симонян – учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 10», г. Кунгур, Пермский край.

Надёжное средство реализации новых стандартов

И.В. Дубинина



В последнее время внимание педагогической общественности занято внедрением нового образовательного стандарта. С одной стороны, учителям (особенно начальных классов) близки его цели. Именно об образовании, развитии и воспитании уже полвека говорят развивающие системы. С другой стороны, практикам не очень понятно, каким образом достигаются замечательные результаты образования, ведь в тексте стандарта есть только ссылка на некие «технологии деятельностного типа».

Наверное, к лучшему, что педагогу не навязываются «сверху» конкретные технологии и у каждого из них есть пространство для манёвра. Однако многие учителя, в том числе молодые специалисты, нуждаются в достоверной информации для осознанного технологического выбора. Поэтому я решила написать о том средстве реализации новых стандартов, которое выбрала наша школа.

Технологию проблемного диалога педагогический коллектив школы № 1191 г. Москвы начал осваивать одним из первых в стране, более 15 лет тому назад. У нас было время, чтобы не только овладеть проблемным диалогом «на пятёрку», но и увидеть его результаты «в исторической перспективе». Хотя наш коллектив регулярно проводит ознакомительные семинары, всех желающих на открытые уроки, увы, не пригласить. Поэтому расскажу о технологии проблемного диалога на конкретном примере, представив сначала краткий конспект урока (см. таблицу на с. 46–47), а потом комментариев к происходившему.

Проанализируем, как на этом уроке реализовалась технология проблемного диалога и какие ре-

зультаты она дала. Разберём по порядку все составляющие технологии: методы, формы, средства обучения.

Методы обучения.

Постановка проблемы (точнее, сразу двух проблем: относительно растений и животных) была организована методом побуждающего диалога. Сначала учитель создал проблемную ситуацию «на ошибку учащихся»: вопросом обнажил житейское представление детей, а затем предъявил научный факт. Далее педагог произнёс специальные реплики, побудившие ребят осознать противоречие и сформулировать проблему. В результате школьники сами сформулировали тему урока, состоящую из двух частей.

На этапе постановки проблемы метод побуждающего диалога дал сразу несколько результатов. Во-первых, вызвал мотивацию учащихся к изучению новой темы. Во-вторых, формировал умение целеполагания (на уроках введения нового материала проблема и есть цель). В-третьих, развивал творческие способности (умение осознавать противоречие и формулировать проблему), а также речь учащихся.

Поиск решения каждой проблемы тоже осуществлялся методом побуждающего диалога. Учитель специальными репликами помогал ученикам выдвигать и проверять гипотезы. При этом порядок выдвижения гипотез был разным: гипотезы про растения выдвигались последовательно, а про животных – одновременно. В результате ученики сами называли и обосновали все приспособления растений и животных, т.е. открыли новое знание.

**Урок окружающего мира во 2-м классе
по теме «Приспособляемость растений и животных пустыни»
(Образовательная система «Школа 2100»)**

| Анализ | Учитель | Ученики |
|---|---|---|
| ПОСТАНОВКА ДВУХ ПРОБЛЕМ. | – Какую природную зону мы изучаем? – От какого слова происходит слово <i>пустыня</i> ? – Какой там климат? | – Пустыню. – <i>Пусто</i> . – Очень жарко, мало воды. – Мало или почти нет. (<i>Житейское представление.</i>) |
| Вопрос на ошибку. | – Много ли в пустыне растений и животных? <i>По ходу ответа вывешивает на доску изображение пустыни без животных и растений.</i> | – Мало или почти нет. (<i>Житейское представление.</i>) |
| Предъявление научного факта. | – Посмотрим вот эти слайды. <i>Показывает животных пустыни и пышное цветение пустыни весной.</i> | <i>Испытывают удивление.</i> |
| Побуждение к осознанию противоречия. | – Как вы думали сначала? – А как на самом деле? – В чём мы должны разобраться? | – Мы думали, что животных и растений в пустыне мало. – Их там довольно много. – Как растения и животные выживают в условиях пустыни, приспособляются к ним. |
| Тема из двух частей | – Значит, тема нашего урока... <i>Фиксирует тему на доске</i> | – Приспособляемость растений и животных пустыни. (<i>Тема</i>) |
| ПОИСК ПО 1-Й ПРОБЛЕМЕ. Первая закономерность. | – Разберёмся сначала с растениями пустыни. <i>Показывает слайд с берёзой и верблюжьей колючкой.</i> | <i>Рассматривают слайд.</i> |
| Побуждение к гипотезе, к её проверке. | – Какое это растение? – А это – растение пустыни верблюжья колючка. Сравните их внешний вид. – Какие есть гипотезы? – Зачем ей длинный корень? | – Берёза. <i>Наблюдают.</i> – У колючки длинный корень. – Он достает до грунтовых вод, добывает воду глубоко из-под земли. – Длинный корень! |
| Вывод. | – Итак, первое приспособление... <i>Фиксирует опорные слова.</i> | |
| Остальные закономерности. | <i>Аналогичным образом работает с остальными закономерностями.</i> | <i>Называют другие приспособления (колючки или маленькие листья; утолщённый стебель; быстрый рост весной).</i> |
| Перечисление | – Назовите все приспособления. – Какие вы запомнили растения? <i>Помещает их изображения на картине пустыни</i> | <i>Перечисляют по опоре. Называют по памяти</i> |
| ПОИСК ПО 2-Й ПРОБЛЕМЕ. Побуждение к гипотезам. | – Поговорим о животных пустыни. <i>Показывает несколько слайдов.</i> – Какие есть гипотезы? <i>По ходу высказываний фиксирует гипотезы на доске.</i> | <i>Рассматривают слайды.</i> – У животных особое строение тела; специальная окраска под цвет песка; кожный покров грубый; животные мало пьют. |
| Побуждение к их проверке. | – Как проверить эти гипотезы? | – Можно прочесть текст (<i>план</i>). |
| Групповая проверка гипотез. | – Каждая группа прочитает свой текст, рассмотрит картинки и найдёт приспособления. – Выслушаем первую группу. | <i>Каждая группа изучает «своё» животное, фиксирует опорные слова.</i> – У верблюда бурая окраска и горб, помогающий меньше пить. Широкие копыта облегчают ходьбу по песку. На коже образуются |

| | | |
|--------------|---|---|
| Перечисление | <p>– Какие гипотезы подтвердились на примере верблюда? – Новое приспособление заметили? <i>Фиксирует приспособление.</i></p> <p><i>Аналогично работает с остальными группами.</i></p> <p>– Итак, назовите приспособления животных пустыни. – Каких животных вы запомнили? <i>Вывешивает их изображения на картину пустыни.</i></p> <p>– Смотрите, пустыня совсем не такая, какой была в начале урока: здесь появились растения и животные</p> | <p>мозоли, чтобы можно было лежать на раскаленном песке. Верблюды едят такие растения, которые другие животные не едят. – Все!</p> <p>– Нетребовательны к пище.</p> <p><i>Рассказывают о животных, подтверждают все гипотезы.</i> <i>Перечисляют по опоре.</i></p> <p><i>Называют по памяти</i></p> |
|--------------|---|---|

При поиске решения метод побуждающего диалога вновь дал несколько результатов. Во-первых, он обеспечил подлинное понимание материала. Во-вторых, формировал умение планировать (ученики подбирали способ проверки гипотез). В-третьих, развивал творческие способности (умения выдвигать и проверять гипотезы), а также речь и память учащихся.

Формы обучения.

В соответствии с требованиями технологии на уроке варьировались различные формы обучения: в группах проверялись гипотезы про животных, а вся остальная работа была организована фронтально. Напомню, что именно **групповая форма** обучения способствует формированию коммуникативных умений.

Средства обучения.

На уроке были задействованы доска и технические средства обучения, которые, также в соответствии с требованиями технологии, играли разную роль. С помощью технических средств ученикам предъявлялся тот дидактический материал (слайды), на котором разворачивался дальнейший диалог. Доска же использовалась для фиксации темы урока и опорных слов, причём именно в тот момент, когда их называли дети. **Создание опоры** способствует лучшему усвоению материала и формирует знаковые умения учащихся.

Таким образом, представленный проблемно-диалогический урок обеспечил полноценное усвоение знаний (предметный результат), развивал познавательные, коммуникативные и регулятивные умения (метапредметный результат), формировал внутреннюю учебную мотивацию и позицию исследователя (личностный результат). Вот почему наш педагогический коллектив считает технологию проблемного диалога надёжным средством реализации новых образовательных стандартов на любой ступени.

Ирина Валентиновна Дубинина – учитель высшей категории ГОУ «СОШ № 1191», победитель конкурсного отбора на соискание премии «Грант Москвы в сфере образования», г. Москва.

Формирование исследовательской культуры у младших школьников

*Н.С. Огурцова,
М.В. Тарабуева*

В Федеральном государственном образовательном стандарте прописаны виды деятельности, которыми должен овладеть младший школьник. Именно деятельность определена стандартом как главная ценность обучения. На уроках, во внеурочной деятельности основное внимание уделяется развитию познавательной активности школьников, выполнению ими различных проектных и исследовательских работ.

Одно из ведущих направлений в науке – исследовательская деятельность. Начальная школа является основой для формирования азов исследовательской культуры. Наш педагогический коллектив имеет опыт проведения исследовательской работы. Ведущая роль в ней принадлежит учителю, задача которого – увлечь детей и предложить им всестороннюю помощь.

Второй год наша школа работает по УМК «Планета знаний». Характерная особенность учебной программы – её направленность на организацию проектной деятельности. В первом полугодии работа школьников носила коллективный характер, её тематику определял в основном учитель, но каждый ученик вносил свой вклад в общий труд. Это приучало детей работать в коллективе, ставить общие интересы выше собственных. Во втором полугодии ребята были вовлечены в мини-исследования. Они могли выбрать тему проекта в соответствии со своими интересами и возможностями. С этими проектами они выступили на школьной научно-практической конференции «Открой дверь в науку». Ребята достойно защитили свои работы. Эта конференция

вдохновила на новые открытия не только детей и учителей, но и родителей.

Во 2-м классе ребята познакомились со структурой исследовательской работы, с её этапами, с ними был проведён практикум по выбору темы, постановке цели и задач, выдвижению гипотез. На подготовительном этапе проводилось анкетирование учащихся и их родителей.

Анкета для учащихся младших классов

1. По какому предмету вам интересно читать дополнительную литературу?
2. Занимаетесь ли вы в кружках? В каких и где?
3. Нужно ли проводить в школе исследовательскую работу? Почему?
4. Какие темы исследований могли бы быть вам интересны?

Личная беседа, результаты анкетирования помогли детям выбрать тему исследования, выявить проблему.

Анкета для родителей

1. Какие предметы школьного курса наиболее значимы для вашего ребёнка?
2. Книги по какой области знаний ему интересны?
3. Какие познавательные передачи смотрит ваш ребёнок?
4. Хотите ли вы, чтобы ваш ребёнок занимался исследовательской деятельностью?
5. Какое значение имеет исследовательская деятельность в жизни ребёнка?

Затем в классе было проведено родительское собрание, на котором говорилось о том, как провести исследование, как оформить работу. Каждый получил памятку. Собрание развеяло сомнения родителей, воодушевило их на помощь своим детям в этой области.

С ребятами был проведён практикум «Мои будущие исследования», на котором они познакомились с этапами исследовательской работы:

1. Выбор темы.
2. Постановка цели и задач.
3. Гипотеза исследования.
4. Организация исследования.

5. Подготовка к защите и защита работы.

6. Рефлексия.

Особое внимание было обращено на то, что пропуск даже одного из этих этапов снижает эффективность работы над исследованием.

При написании исследовательской работы следует придерживаться определённой структуры:

1. Введение.

2. Основная часть.

3. Заключение.

4. Список использованных источников или литературы.

5. Приложения.

6. Оглавление.

Остановимся на этих элементах работы подробнее.

1. Во **введении** необходимо сформулировать проблему, определить актуальность и новизну темы, цели и задачи работы, дать краткий обзор используемой литературы, осветить степень изученности данного вопроса, выдвинуть гипотезу.

На первый взгляд такая работа кажется невыполнимой для второклассника. На самом деле ребята умеют формулировать тему и цели урока, ставить задачи – это для них не ново, в отличие от выдвижения гипотез. Школьники заранее знакомятся с требованиями к формулировке темы исследования. Она должна быть лаконичной, понятной, доступной, в ней должно быть выражено главное содержание всего исследования и обозначен предмет преобразования. Формулировка темы должна отражать движение от старого к новому.

Темы для исследования иногда рождаются спонтанно. Например, на уроке окружающего мира Миша С. рассказал о том, что у него дома живёт декоративный кролик. Дети заинтересовались, и поэтому Мише было предложено подготовить об этом сообщение. Так возникла тема для исследовательской работы «Декоративный карликовый кролик», в которой Миша, в частности, доказал, что эта порода удобна для содержания в городской квартире.

Определить цель исследования – значит ответить на вопрос о том, зачем ты его проводишь. Цель

исследования – это конечный результат, которого хотел бы достичь исследователь по завершении своей работы. Удачным началом формулировки цели можно считать такие варианты: «Выявление...», «Изучение развития явлений...», «Описание нового явления...», «Создание...» и т.д. Цели должны быть достаточно гибкими, чтобы можно было их усовершенствовать в случае непредсказуемых изменений ситуации в ходе исследования.

Задачи исследования уточняют цель. Они описывают основные шаги, которые ребёнок должен сделать, чтобы достичь цели.

Вот фрагмент работы Насти З.:

Тема работы «Павел Иванович Беляев – космонавт-вологжанин».

Цель: изучение материалов биографии П.И. Беляева.

Задачи:

1) собрать сведения о биографии лётчика-космонавта;

2) выяснить, какие личностные качества помогли ему в достижении поставленной цели;

3) провести опрос среди односельчан о том, что они знают о лётчике-космонавте;

4) узнать, как вологжане чтут память космонавта.

Гипотеза – предположение, догадка, ещё не доказанная логически. Самую главную гипотезу надо поставить на первое место, остальные расположить по степени важности.

2. Основная часть работы направлена на организацию исследования, составление плана работы, сбор материала, реализацию.

Основной смысл настоящего исследования – найти знания самостоятельно. Для этого сначала надо определить, какими методами мы можем пользоваться, а затем выстроить их по порядку. Учащимся был предложен список допустимых методов исследования: подумать самостоятельно; прочитать книги о том, что исследуешь; познакомиться с фильмами по этой проблеме; найти информацию в сети Интернет; спросить у других людей; понаблюдать; провести эксперимент.

На данном этапе ребята проявляют большую самостоятельность. Необходимую помощь оказывают им родители. Например, Максим С. выяснял значение соли в жизни животных и человека. Для этого он вместе с мамой сходил на экскурсию в коровник, на конюшню, в медицинский кабинет, провёл опыты дома.

Далее дети обрабатывают собранный материал (описывают основные факты, просматривают все этапы учебно-исследовательской работы, дают характеристику методов решения проблемы, обосновывают выбранный вариант решения, его эффективность, точность, учитывают практическую значимость, систематизируют, анализируют и осмысливают данную тему).

3. В заключении коротко формулируются выводы и результаты. Дети возвращаются к задачам и конкретно по каждой делают вывод, удалось ли решить задачу, и указывают пути дальнейшого изучения.

На последнем этапе роль учителя особенно велика, поскольку ученикам не под силу самим сделать полное и грамотное обобщение того, что они узнали в ходе исследования.

При подготовке к защите исследования необходимо кратко изложить на бумаге самое главное, чтобы затем рассказать об этом. Для этого требуется дать определения основным понятиям; классифицировать основные предметы, явления, проблемы; выработать суждения; сделать выводы; подготовиться к ответам на вопросы по результатам исследования; приготовить для демонстрации результатов исследования текст, макеты, рисунки, схемы.

Рефлексия результатов – важный этап, способствующий осмыслению учеником собственных действий. По окончании исследования дети отвечают на вопросы «Чему я научился?», «Чего я достиг?».

Выступление на научной конференции – итог кропотливого труда ребёнка, учителя и родителей. Главным результатом исследований является формирование у детей умения вести себя в условиях, когда за ограниченное время требуется выполнить много разноплановых

заданий, большинство из которых встретились впервые. Важно не испугаться неизвестности, а быстро понять, каких знаний не хватает, решить, где и как эти знания можно получить, а затем применить их и увидеть результат своих действий. Пройдя такую цепочку, ребёнок становится гораздо более уверенным в своих силах, у него исчезает страх перед неизвестными ранее делами, страх перед недостатком знаний – он учится учиться. Роль учителя – помочь детям. В связи с этим В.А. Сухомлинский справедливо отметил: «В душе каждого ребёнка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат».

Литература

1. *Алексеев, Н.Г.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев [и др.] // Исследовательская работа школьников. – 2001. – № 1.
2. *Землянская, Е.Н.* Учебные проекты младших школьников / Е.Н. Землянская // Начальная школа. – 2005. – № 9.
3. *Орлова, Л.И.* Участие младших школьников в проектно-исследовательской работе / Л.И. Орлова // Начальная школа. – 2007. – № 3.

*Надежда Сергеевна Огурцова – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 6»;
Маргарита Вячеславовна Тарабуева – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 6», г. Вологда.*

Работа над сочинениями как средство личностного развития младшего школьника

Л.В. Калинина

В России происходят кардинальные социально-экономические изменения, которые влекут за собой кризис общества, резкую дифференциацию доходов, сильную занятость или безработицу родителей учащихся, смену ценностных ориентиров в сторону материального благополучия. В таких условиях повысилась роль целенаправленного нравственного воспитания в образовательном процессе, что обусловило изменение ряда направлений работы в ФГОС второго поколения начального общего образования. В один ряд с необходимостью овладения выпускниками начальной школы познавательными, коммуникативными и регулятивными универсальными учебными действиями выдвигается необходимость овладения личностными действиями, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию школьников в соответствии с общепринятыми нравственными нормами и принципами.

Практика школьного обучения показывает, что на уроках значительное внимание отводится контролю результатов обучения, в том числе сформированности устной и письменной речи при проведении уроков развития речи. Проверка формирования личностных универсальных учебных действий чаще всего не проводится. Мы считаем, что улучшить сложившееся положение и способствовать нравственно-этическому ориентированию школьников может такой вид учебной работы, как написание сочинений.

На уроках литературного чтения и русского языка мы используем сочинения как способ творческого самовыражения учащихся. Изла-

гая свои мысли, школьник учится концентрировать их на объекте рассуждения, анализировать, правильно формулировать свои идеи, делать выводы. Таким образом, предлагая ребятам написать сочинение, мы решаем образовательные и развивающие задачи. Кроме того сочинения подталкивают ребёнка к размышлениям о собственном жизненном опыте, помогают определить ценностные позиции и их личностный смысл, выразить отношение к прочитанному, т.е. решают воспитательные задачи.

Ребята пишут сочинения при изучении литературных произведений, на уроках русского языка и окружающего мира. Темы должны быть близки ребёнку и побуждать его поделиться своими мыслями.

Например, с целью формирования самоопределения, смыслообразования и овладения способами действий на уроке литературного чтения мы предлагаем темы для сочинений, в которых дети должны выразить отношение к прочитанному, спрогнозировать своё поведение в похожей ситуации. Таким образом мы формируем у них навыки анализа нравственной ситуации, позволяем использовать им личностный опыт, даём возможность вести поиск позитивных основ решения нравственных проблем.

После чтения сказки Е. Шварца «Два брата» [1] учащимся было дано задание придумать свою историю под названием «Старший и младший». Все сочинения мы разделили на три группы.

1-ю группу составили сочинения учащихся, придумавших историю, в которой отношения между братьями были изначально дружескими и близкими (40% работ): «...Но вот их дом постигла беда. Младший брат случайно уронил горящую спичку на бумагу. Она вспыхнула, и начался пожар. И старший, забыв про все обиды, со слезами от дыма, схватил брата и спас его. А отец построил новый дом» (Максим М.).

Во 2-й группе сочинений были истории со счастливым концом, когда братья быстро поняли свою неправоту (44% работ): «...Братья вышли на улицу и увидели маленького мальчика. Они отогрели его, накормили и

спать уложили. И стали они жить втроём» (Денис З.); «...Но старший почувствовал свою вину и попросил прощения, и они оба заплакали слезами облегчения» (Саша В.).

Истории из сочинений 3-й группы закончилась печально (16% работ): «Старший брат выгнал младшего за дверь. Ушёл младший и оказался в терновом кусту с кроликами. Тем временем старший сделал уроки, а младшего уже нет» (Андрей Ф.).

Из размышлений учащихся мы делаем выводы и используем их для определения направлений коррекционной индивидуальной работы: важно обратить внимание на детей, которые не справились с решением проблемной ситуации в соответствии с общечеловеческими нравственными законами.

Кроме того, мы предлагаем учащимся прочитать дополнительные литературные произведения, содержащие проблемные нравственные ситуации, которые требуют ценностного выбора и ответственности за принятые решения. Тексты подбираем таким образом, чтобы детей привлекали жизненные ситуации и персонажи произведений – ровесники, с которыми хочется общаться, дружить или, наоборот, объяснить их неправоту.

Предлагая детям написать сочинения на темы, выходящие за требования учебной программы и составленные нами дополнительно, мы получаем возможность лучше познать и почувствовать внутренний мир школьников, направить их мысли на осознание большего спектра нравственных ценностей. Авторами тем бывают и сами учащиеся, когда мы предлагаем им обозначить интересующую их проблему (например, после изучения какого-либо раздела в учебнике литературного чтения).

Мы разработали примерную тематику сочинений с учётом приоритетности их воздействия на когнитивную, эмоциональную, мотивационно-деятельностную сферы личности. Данный подход обусловлен тем, что в современных документах начального образования [2] определены подходы к формированию нравственных ценностей: в основе лежит приобретение школьником знаний и пони-

мание ценностей, получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, а затем получение опыта самостоятельного общественного действия.

Например, на формирование когнитивной сферы личности направлены следующие темы: «Птицы зимой», «О чём заставляю задуматься басни И.А. Крылова», «Жизнь детей в рассказах Л. Андреева и А. Чехова», «Героизм в произведении М. Лермонтова "Бородино"», «Что я люблю», «Что для меня самое ценное», «Что такое для меня красота», «Что мне нравится и не нравится в людях».

Развитию эмоциональной сферы способствуют сочинения «Что мне нравится в лягушке-путешественнице, а что отталкивает», «Мой любимый уголок природы», «Мир чувств стойкого оловянного солдатика», «Образ Варюши в рассказе К. Паустовского "Стальное колечко"», «О чём заставил задуматься образ воробья в рассказе И. Тургенева».

На становление мотивационно-деятельностной сферы личности влияют сочинения «Сочиняем басню по заданной морали», «Что помогло Нильсу стать Человеком», «Друзья познаются в беде. Тёма и Жучка в повести Н. Гарина-Михайловского», «Я в ответе за...», «"Протирать звезды"... Для чего это нужно?», «Мечты сбываются. Как доставить человеку радость?» (после чтения рассказа А. Куприна «Слон»).

Кроме того сочинения являются средством для установления уровня сформированности нравственных ценностных ориентаций детей. Например, для выявления нравственных предпочтений мы предложили ребятам написать сочинения «Что такое для меня красота», «Что я люблю», «Что для меня самое ценное». Ответы детей мы используем в дальнейшей работе во внеурочных мероприятиях. Высказывание Насти М. послужило темой для диалога на одном из классных часов при раскрытии темы «Мир человека»: «Некоторые люди думают, что красота – это что-то, что даёт возможность добиться успеха в обществе, другие видят красоту в нарядах. А я считаю, что красота – это очень добрая душа человека».

Для определения личностного развития учащихся мы использовали написание сочинений на одну и ту же тему сначала во 2-м классе, а затем – в 4-м («Доброта вокруг нас», «Мой самый родной человек», «Моя родина»). При рассуждении учащихся 2-го класса на тему «Доброта вокруг нас» отмечалась узкая направленность понимания этой категории, выраженная бедным словарным запасом: «Добрый человек уважает труд людей, он со всеми приветлив» (Даша К.); «Добрые люди относятся хорошо и с любовью ко всем, все друг с другом дружат» (Дима К.); «Я видела доброту – тётя взяла бездомную собаку домой» (Ира Ф.); «Доброта – это доброжелательность между людьми» (Максим Г.). В 4-м классе мы наблюдаем расширенное понимание доброты у тех же учащихся. Даша К. пишет: «Доброта – это как свет в темноте, без неё нельзя прожить в этом мире, потому что ни один человек не сможет общаться и дружить с окружающими людьми». «Иногда я спрашиваю себя о том, что такое доброта, и отвечаю, что это самое главное в нашей жизни. Но некоторые люди даже не задумываются над этим чудом, а я хочу, чтобы все относились всегда друг к другу с добротой и никогда не ссорились» (Ира Ф.). «Даже если человек злой и грубый, у него тоже есть доброта глубоко внутри. Доброта есть в сердце каждого человека, она живёт во всей Вселенной и всегда будет царить на свете. Это очень хорошее слово, и звучит оно ласково и нежно» (Дима К.). «Мне кажется, что доброта должна жить в каждом человеке, тогда у нас изменится жизнь. Не будет убийств и ограблений, а разные страны не будут воевать друг с другом. Жизнь во всём мире станет мирная, весёлая и прекрасная» (Максим Г.).

Работу с сочинениями мы проводим по следующему алгоритму:

1. Самостоятельное написание сочинения. На этом этапе важно не ограничивать ребёнка определёнными рамками и собственным видением темы.

2. Коллективное чтение сочинений и их обсуждение. При анализе сочинений важно вызвать у ребёнка потребность совершенствовать написанное и научить его это

делать. Мы прочитываем наиболее удачные отрывки, комментирует их как учитель, так и сами дети. При проведении анализа сочинений мы используем также опыт участия педагога в написании сочинений: учитель пишет сочинение на ту же тему и проводит его анализ наряду с работами учащихся. Воспитание примером, обучение с демонстрацией личного опыта педагога помогает создать атмосферу доверия, уважения, способствует развитию творческой самостоятельности.

3. Самостоятельное редактирование текстов с учётом проведенного анализа. На этом этапе к работе с сочинениями привлекаются родители, которые оказывают помощь с позиции собственного жизненного опыта.

4. Запись в специальную тетрадь «Я – автор», которую ребята ведут со 2-го класса.

Мы понимаем, что формирование личностных универсальных учебных действий является сложным и длительным процессом, требующим постоянного внимания. В этот период нельзя говорить об окончательном определении ценностей у детей, младшие школьники находятся в стадии их выбора, осмысления и усвоения. Однако опыт написания сочинений поможет им сориентироваться в общечеловеческих, духовных ценностях, в нравственном содержании как собственных поступков, так и поступков окружающих людей. Ребёнок привыкает следовать нравственным нормам и принципам, они становятся главным побудителем его действий.

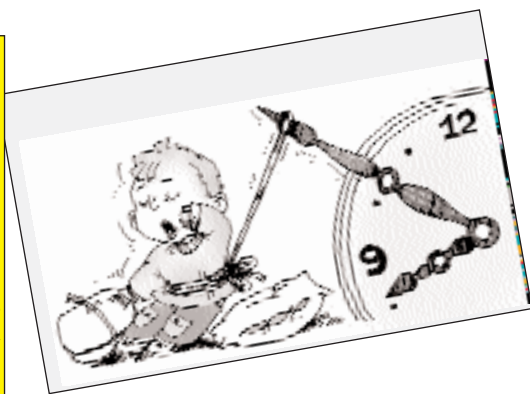
Литература

1. Бунеев, Р.Н. В океане света : кн. для чтения в 4-м классе: в 2-х ч. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2008.
2. Примерная программа воспитания и социализации учащихся : Начальное общее образование : Проект. – М., 2009. – (Стандарты второго поколения).

Лариса Владимировна Калинина – учитель начальных классов, МБОУ «СОШ № 49», г. Иркутск.

«Школа будущего первоклассника»: задачи, проблемы, направления реформирования

О.В. Бережнова,
Л.Л. Тимофеева



В Концепции содержания непрерывного образования сформулированы признанные в современной педагогике **ценности образования**:

- гуманизм как утверждение норм уважения к человеческой личности, доброжелательного и бережного отношения к каждому, исключение принуждения и насилия;

- открытость человека изменяющемуся миру;

- самоценность каждого возраста – полнота реализации возможностей ребёнка; опора на достижения предыдущего этапа развития – неоправданность как инфантилизации образования, так и «забегания вперёд»;

- индивидуализация образования – учёт способностей, интересов, темпа освоения ребёнком новых знаний;

- создание условий для развития школьника независимо от уровня исходной подготовленности [7].

В соответствии с данными принципами понятие «непрерывное образование», трактуемое как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребёнка, противопоставляется взглядам на образование как подготовку к последующим периодам жизни индивида.

О таком подходе известный американский педагог и философ Д. Дьюи писал: «Если подготовка сама по себе превращается в руководящую цель, потенциальные возможности настоящего приносятся в жертву предположительному будущему. Ко-

гда это случается, реальная подготовка к будущему как раз и не происходит. Идеал использования настоящего как подготовки к будущему сам себе противоречит. Он упускает именно те условия, в которых человек может подготовиться к своему будущему. Мы живём сейчас, а не в какое-то другое время, и, только лишь извлекая здесь и теперь полный смысл из всякого получаемого нами опыта, мы готовимся делать то же самое в будущем. Это единственная подготовка, которая в дальней перспективе чего-нибудь стоит» [5].

Пожалуй, особенно ярко философия «подготовки» представлена на этапе так называемого предшкольного образования. Среди родителей будущих первоклассников, педагогов дошкольных образовательных учреждений (далее ДОУ), учителей школ старший дошкольный возраст рассматривается прежде всего как период подготовки к обучению в школе. При этом подготовка к школе нередко трактуется как более раннее изучение программы 1-го класса, сводится к «натаскиванию», характеризуется переносом школьных форм и методов в практику работы с детьми 5–6 лет.

Примером подобной практики может служить работа «Школы будущего первоклассника» (далее ШБП) – структуры предшкольного образования, существующей в большинстве городских и сельских школ страны. Анализ её деятельности показывает, что школы зачастую не рассматривают ШБП как особое подразделение, работа которого должна быть организована согласно требованиям к струк-

туре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ООП ДО). Это прямо противоречит «Типовому положению о дошкольном образовательном учреждении», которое гласит, что основной структурной единицей любого образовательного учреждения, реализующего программу дошкольного образования, признана дошкольная образовательная группа (далее ДОГ) [21].

Вне зависимости от того, на базе какого учреждения организуется ШБП, она является **дошкольной образовательной группой кратковременного пребывания** (далее ГКП) общеразвивающей направленности (или по подготовке к школе) для детей старшего дошкольного возраста. Несмотря на название («Школа...»), организация и содержание работы ШБП должны строиться в соответствии с нормативной базой дошкольного образования, с учётом интересов и прав дошкольников.

Многочисленные факты несоблюдения нормативных требований в подобных структурах приводят к нарушению конституционных прав каждого ребёнка на получение образования, гуманистического по своему характеру, бережное отношение к его индивидуальности, адаптивность системы образования к уровням и особенностям его развития, проблемам в физическом, психическом и личностном развитии. Предлагаем рассмотреть конкретные примеры, иллюстрирующие необходимость скорейшего реформирования ШБП.

Фактором, определяющим целый ряд несоответствий в работе ШБП, является **нарушение требований к комплектованию групп**. В ШБП в одну группу предшкольной подготовки осуществляется набор детей как не посещающих, так и посещающих ДОУ. В результате данная структура не решает главную задачу, ради которой задумывалось создание вариативных форм предшкольного образования, – увеличение количества детей дошкольного возраста, посещающих такие учреждения.

Следует обратить особое внимание на то, что для детей, не посещающих ДОУ, ГКП должна стать

структурой, в которой они в первую очередь могут освоить обязательную часть ООП ДО. Эта часть устанавливается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции выработки государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования. Если же дети посещают ДОУ, то на базе школы для них могут быть предложены лишь дополнительные образовательные услуги (выходящие за рамки установленных основных общеобразовательных программ). Данное требование обязывает администрацию и педагогические коллективы школ дифференцированно подходить к комплектованию групп ШБП и реализации основных и дополнительных программ дошкольного образования.

Ещё одна серьёзная проблема, возникающая в результате нарушения требований к комплектованию групп, связана с тем, что дети, посещающие и детский сад, и ШБП, оказываются перегружены. Факт, что занятия организуются в вечернее время или в выходные дни с нарушением режима, отрицательно сказывается на здоровье детей и их мотивации к обучению в школе [4; 10; 14; 17].

Традиционно в ШБП **нарушаются требования к материально-техническим условиям, в которых проходит образовательный процесс**. Занятия обычно организуются в стандартных учебных классах, не приспособленных для занятий с дошкольниками. В таких помещениях мебель оказывается детям не по росту, не соблюдаются нормы площади на каждого ребёнка, отсутствуют зоны для игр и отдыха, не представлена предметно-развивающая среда. Очевидно, что при этом нарушаются базовые требования к материально-техническому обеспечению образовательного процесса, требования в части охраны здоровья воспитанников, не учитывается роль предметно-пространственной развивающей среды, не соблюдаются базовые принципы её построения (информативность, вариативность, полифункциональность, педагогическая целесообразность, трансформируемость) [15; 16; 18].

Нужно признать, что в ШБП акцент делается на обучение детей чтению и письму, ознакомление с началами математических знаний, к чему нередко сводится весь образовательный процесс. Это приводит к **нарушению требований к содержанию, формам и методам работы с дошкольниками** и порождает целый ряд проблем. Так, для детей, не посещающих ДОУ, не создаются условия для разностороннего развития. Известно, что «ориентация содержания образовательных программ дошкольного образования преимущественно на умственное (интеллектуальное) развитие детей... зачастую оставляет за рамками интересов педагогов физическое и социально-личностное развитие ребёнка. Это обуславливает неадекватную возрастным возможностям детей учебную нагрузку, что, в свою очередь, наносит серьёзный ущерб как их личностному развитию, так и состоянию здоровья» [4].

Отбор содержания, не соответствующего уровню интеллектуального и психического развития старших дошкольников, влечёт за собой использование школьных форм и методов работы. При этом не учитывается, что ведущей деятельностью в данном возрасте является игра, а предпосылки учебной деятельности ещё только формируются. Одним из результатов такого подхода становится негативное отношение к школе, закрепляющееся уже на этапе дошкольной подготовки.

В нормативных источниках провозглашаются следующие установки: «Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра» [14]; «...Недопустимо использовать занятия в качестве преобладающей формы организации обучения... Необходимо предусматривать сбалансированное чередование специально организованных занятий, нерегламентированной деятельности, свободного времени и отдыха детей. Необходимо... обеспечивать баланс разных видов активности детей...» [4].

В ШБП чаще декларируется, чем соблюдается **требование обеспечения преемственности** между дошкольным и начальным общим образо-

ванием. На деле преемственность отсутствует в формах и методах организации базовых видов детской деятельности (преимущественно используется учебная модель организации обучения дошкольников), в содержании обучения (происходит либо дублирование программ дошкольного образования, либо перенос на дошкольную ступень программ 1-го класса), в развитии личностных мотивов и мотивации учения (педагоги не учитывают в своей работе личностные мотивы включения детей в учебный процесс, важность мотивации в осуществлении любой деятельности), в формировании элементов учебной деятельности как прообраза универсальных учебных действий.

Несмотря на то что общее образование строится в предметной логике, неправомерно осуществлять преемственные связи на основе классно-урочной системы, преемственности по предметам. На этапе дошкольного образования основной акцент делается на интеграцию предметных областей знаний. Дошкольное образование призвано обеспечить создание основного фундамента развития ребёнка – формирование базовой культуры его личности (базиса личностной культуры). Это позволит ему успешно овладеть разными видами деятельности и областями знаний на других ступенях образования [13].

Необходимо выделить **основания преемственности**, которые обеспечивают общую психологическую готовность детей к освоению программы 1-й ступени, являются ориентирами образовательного процесса на этапе дошкольного образования и в то же время исходными ориентирами начального общего образования:

1) развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика;

2) развитие способностей ребёнка как способов самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности, в том числе учебной;

3) формирование творческого воображения как направления интеллектуального, личностного развития ре-

бёнка. Это обеспечивается широким использованием сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, конструирования, разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования;

4) развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками [7].

Как было отмечено выше, ожидаемые итоги обучения детей в ШБП нередко далеки от нормативно закреплённых **требований к результату предшкольной подготовки**. Как известно, началом любой деятельности является осознание и формулировка цели. Именно цель задаёт предполагаемый результат. В этой связи очевидным становится тот факт, что многие проблемы и нарушения в работе ШБП связаны с кардинально неверной или неоправданно узкой постановкой цели её работы.

Практика показывает, что реальные цели набора детей в ШБП зачастую далеки от декларируемых (разностороннее развитие дошкольников, первичная адаптация к условиям школьного обучения, установление продуктивных взаимоотношений между участниками образовательного процесса). На самом деле важнейшими задачами ШБП становятся комплектование будущих 1-х классов (как количественное, так и качественное), упрощение для учителя прохождения программы 1-го класса путём «натаскивания» детей по основным предметам.

Организуя работу со старшими дошкольниками, школа не имеет права осуществлять подмену нормативно закреплённых целей дошкольного образования узконаправленными задачами, связанными с решением частных проблем данного учреждения или педагога. Необходимо ориентироваться на достижение результатов предшкольного образования, отражённых в соответствующих документах.

В Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) выделяются следующие характеристики ребёнка перед поступлением в школу:

- устойчивое положительное отношение к себе, уверенность в

своих силах, открытость внешнему миру, инициативность и самостоятельность в разных видах детской деятельности;

- активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх, их организация, проявление внимания к окружающим, отзывчивость, обладание чувством собственного достоинства, уважение достоинства других;

- лёгкость в выборе занятий, партнёров, наличие фантазии и воображения, творческих способностей;

- возникновение внутреннего плана действий, становление произвольности предметных действий и движений, проявление волевого начала;

- формирование познавательных способностей, любознательности, наблюдательности, способности экспериментировать;

- повышение компетентности в разных видах деятельности и в сфере отношений.

В Федеральных государственных требованиях представлены планируемые итоговые результаты освоения ООП ДО как совокупность интегративных качеств. Ребёнок должен в результате освоения Программы

- быть физически развитым, владеть основными культурно-гигиеническими навыками;

- быть любознательным, активным, эмоционально отзывчивым;

- владеть средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

- управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения;

- решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту;

- иметь первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе;

- владеть универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции;

- владеть необходимыми умениями

и навыками для осуществления различных видов детской деятельности.

Выявление итогов образовательного цикла – серьёзный этап работы педагога. При этом очень важно определить, с какой установкой и в какой форме правомерно и целесообразно проводить обследование детей. Основной задачей диагностических мероприятий должно быть выявление уровня общего развития, качества освоения образовательной программы, индивидуальных особенностей детей с целью поиска наиболее эффективных приёмов работы с каждым ребёнком, его сильных сторон, на которые можно опереться в образовательном процессе, проблем, требующих особого внимания педагогов и родителей.

Недопустимо осуществлять диагностические мероприятия с целью отбора детей в определённые образовательные учреждения, неприемлемо проведение подобных мероприятий в форме тестирования по школьному типу. Не могут быть признаны показательными результаты единичных обследований, проводимых по частным методикам [11; 20].

В процессе мониторинга должны исследоваться физические, интеллектуальные и личностные качества ребёнка путём наблюдений, бесед, экспертных оценок, критериально-ориентированных методик нетестового типа, критериально-ориентированного тестирования, скрининг-тестов и др. Обязательным требованием к построению системы мониторинга является сочетание методов с различной степенью формализации (от наблюдения и бесед до тестов, проб и т.д.), что гарантирует объективность и точность получаемых данных [14].

К сожалению, приходится констатировать, что с **обострением проблемы кадрового обеспечения** требования к квалификации воспитателя детей дошкольного возраста становятся всё более лояльными. Так, например, до сих пор необязательным условием приёма на работу в ДОУ является наличие специального или любого другого высшего образования.

Проблема готовности учителя начальных классов к работе с дошкольниками чаще всего возни-

кает в связи с тем, что педагоги не знакомы со спецификой образования этих детей, с новыми подходами к работе с ними, с нормативными документами, регламентирующими работу ДОУ. Определяющее значение при этом имеет ориентированность на учебную модель взаимодействия с детьми. Для предупреждения этой проблемы администрации школы необходимо организовать специальную подготовку педагогов к работе с детьми старшего дошкольного возраста в условиях ШБП.

Анализ практики работы ШБП показывает **нарушение требований к ООП ДО**. Как правило, такая программа в общеобразовательных школах отсутствует либо подменяется программой предшкольной подготовки. Однако, если учреждение по факту реализует дошкольные образовательные услуги (например, в ШБП для детей, не посещающих ДОУ), имеет лицензию на право их осуществления, это должно найти отражение и в нормативно-правовых документах данного учреждения (уставе, образовательной программе). Программа предшкольной подготовки отражает лишь содержание образования будущих первоклассников и методические рекомендации по реализации заявленного содержания, не затрагивая особенностей организации воспитательно-образовательного процесса каждого конкретного учреждения.

ООП ДО должна отвечать образовательным потребностям ребёнка, быть направлена на его самореализацию, достижение им определённого уровня образованности, гармоничного развития и адаптации в социальной среде. Учебно-методическое обеспечение входит в ООП ДО, конкретизирует содержание и организацию образовательного процесса посредством определения совокупности учебников, наглядных пособий, методических рекомендаций, воспитательных мероприятий (в том числе с опорой на выбранную школой программу предшкольного образования или на компиляцию из нескольких программ). Конечной целью создания ООП ДО является реализация собственной модели организации обу-

чения, воспитания и развития детей дошкольного возраста с учётом конкретных условий [6; 12; 14].

Кроме того, в ООП ДО должен конкретизироваться режим пребывания детей в образовательном учреждении (далее ОУ). Он определяется исходя из существующих условий (кадровых, материально-технических, пространственных), запросов социума и др. Выбор учреждения должен найти отражение в основной общеобразовательной программе учреждения и быть подкреплён выбором соответствующей программы дошкольной подготовки [10].

Организация режима пребывания детей в ОУ включает:

- ежедневную организацию жизни и деятельности детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей и социального заказа родителей, предусматривающую личностно ориентированные подходы к организации всех видов детской деятельности и соответствие СанПиН;

- планирование и проектирование воспитательно-образовательного процесса в соответствии с особенностями контингента воспитанников [12].

Подводя итоги анализа работы ШБП, можно сделать вывод о том, что основные трудности, возникающие при их организации, формируются в русле следующих проблемных направлений:

- несоответствие декларируемой цели работы данной образовательной структуры и реальных задач, решаемых педагогами на практике. Наблюдается ряд противоречий: между социальным заказом общества на определённый общественный идеал формируемой личности и заказом различных социальных групп (учителя начальных классов, родители будущих первоклассников); образовательной целью определённой программы и педагогическими целями, которые реализуются повседневно, на каждом учебном занятии;

- недифференцированность образовательных услуг, предлагаемых детям, не посещающим и посещающим ДОУ. В первом случае требуется обеспечить реализацию ООП ДО (государственный образовательный стандарт), во втором –

правомерно говорить о кружковой направленности образовательного процесса, обеспечиваемой в логике дополнительного образования.

Учитывая серьёзность и системность проблем и нарушений в работе ШБП, администрации и педагогам школ, работающим с будущими первоклассниками, необходимо пересмотреть подходы к организации деятельности данной структуры.

Предлагаем оправдавший себя на практике **алгоритм реформирования ШБП.**

1. Анализ образовательных потребностей населения в масштабах района (села, города в целом). По результатам анализа определяется наиболее востребованная направленность ДОГ, которые набираются на базе данной школы [10; 16]. Это могут быть группы для часто и длительно болеющих детей, группы коррекционной направленности, группы общеразвивающего вида для детей, не посещающих ДОУ, или группы по подготовке к школе (собственно ШБП) [2].

Важно отметить, что ожидания родителей (знакомство с педагогами, школой как зданием), а также ряд задач, возлагаемых на ШБП (адаптация детей к школе, формирование детского коллектива, освоение школьных правил), с большим успехом может решить такая инновационная структура дошкольного образования, как ДОГ при детском оздоровительном пришкольном лагере. Возможно, для определённого контингента детей такая форма подготовки к обучению в школе станет оптимальной [19].

Стоит также обратить внимание на кружково-студийную модель дошкольного образования. Её преимущество состоит в том, что дошкольники непосредственно включаются в традиционную систему внеучебной (воспитательной) работы школы: посещают спортивные секции, кружки по художественному и прикладному творчеству, участвуют в праздниках, экскурсиях, встречах с интересными людьми, творческих и исследовательских проектах.

2. Анализ возможностей ОУ, необходимых для реализации выявленных образовательных потребностей.

При этом возможности школы необходимо сравнить с совокупностью требований, обеспечивающих реализацию ООП ДО и направленных на достижение планируемых результатов дошкольного образования, а именно требований к кадровому, материально-техническому, учебно-материальному, медико-социальному, информационно-методическому, психолого-педагогическому и финансовому обеспечению.

Интегративным результатом реализации указанных требований является создание развивающей образовательной среды, способствующей

- духовно-нравственному развитию и воспитанию детей;
- высокому качеству дошкольного образования, его доступности, открытости и привлекательности для детей, их родителей (законных представителей) и всего общества;
- охране и укреплению физического и психологического здоровья воспитанников;
- созданию комфортных условий для воспитанников (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) и педагогических работников.

3. Подготовка педагогов к работе в условиях вариативного дошкольного образования. Практика подтверждает необходимость целенаправленной работы по повышению профессиональной компетентности педагогов, связанной с новыми задачами образования, требованиями к сопровождению и организации детской деятельности, представлениями о качественной подготовке детей к школе, с работой ДОГ различного вида.

4. Нормативное обеспечение работы ШБП. При открытии ДОГ на базе различных учреждений создаётся пакет документов, включающий

- положение о ДОГ;
- приказ об открытии группы на уровне районных органов управления образования и ОУ;
- договор с родителями (лицами, их заменяющими) на оказание образовательных и иных услуг;
- договор о сотрудничестве с организациями культуры, здравоохранения, социальной защиты;
- документы, регламентирующие порядок функционирования

групп (режим дня, сетка организованной детской деятельности, планы образовательной работы, работы с родителями и пр.).

Данные документы составляются на основе действующих федеральных и региональных нормативов, в соответствии с которыми также вносятся коррективы в основные документы, регламентирующие деятельность учреждения (устав, штатное расписание, должностные обязанности сотрудников и др.). Руководителю ОУ необходимо внимательно проанализировать действующие и изучить новые документы, регламентирующие работу с детьми дошкольного возраста.

5. Разработка ООП ДО. Эта работа связана с выбором примерных и специальных (предшкольных) программ обучения и развития дошкольников, учебно-методических комплектов, диагностических методик, оптимальных для данной организационной формы, контингента воспитанников, кадрового состава [1, с. 6–33; 3, с. 6–18].

В заключение отметим, что соблюдение рассмотренных требований должно обеспечить реализацию конституционных прав каждого ребёнка как члена общества на охрану жизни и здоровья, получение образования, гуманистического по своему характеру, бережное отношение к его индивидуальности, адаптивность системы образования к уровню и особенностям его развития и подготовки.

Литература

1. Бережнова, О.В. Образовательная программа как модель организации образовательного процесса в ДОУ / О.В. Бережнова // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 9.
2. Бережнова, О.В. Реализация принципа преемственности дошкольного и начального общего образования : региональный опыт организационного решения / О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2012. – № 4.
3. Бережнова, О.В. Что нужно знать об образовательной программе и как её составить / О.В. Бережнова // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 6 (71).
4. Гигиенические требования к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения : Инструктивно-метод. письмо Минобразования РФ от 14 марта 2000 г., № 65/23-16.
5. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи ; пер. с англ. – М. : Педагогика-пресс, 2000.

6. Закон об образовании РФ (принят 10 июля 1992 года, № 3266-1).

7. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) ; Утверждена ФКС по общему образованию Минобрнауки РФ от 17 июня 2003 г.

8. Методические рекомендации по внедрению различных моделей обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоёв населения : Приложение к Письму Минобрнауки РФ от 31 января 2008 г., № 03-133.

9. О направлении Программы развития новых форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях с приложением : Письмо Минобрнауки РФ от 10 апреля 2000 г., № 106/23-16.

10. О подготовке детей к школе : Письмо Минобрнауки РФ от 22 июля 1997 г., № 990/14-15.

11. О практике проведения диагностики развития ребёнка в системе дошкольного образования : Письмо Минобрнауки РФ от 7 апреля 1999 г., № 70/23-16.

12. О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования : Метод. реком. департамента общего образования Минобрнауки РФ от 21 октября 2010 г., № 03-248.

13. Об организации взаимодействия ОУ и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования : Метод. письмо Минобрнауки РФ от 25 марта 1994 г., № 35-М.

14. Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : Приказ Минобрнауки РФ от 23 ноября 2009 г., № 655.

15. Об утверждении Федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (раздел 3.1) : Приказ Минобрнауки РФ от 20 июля 2011 г., № 2151.

16. Об утверждении Федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников : Приказ Минобрнауки РФ от 28 декабря 2010 г., № 2106.

17. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях (раздел XII, ст. 12.10-12.19) : СанПиН 2.4.1.2660-10, утверждены Главным гос. санитарным врачом РФ 22 июля 2010 г.

18. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях (ст. 6.1, 6.6, 11.7) : СанПиН 2.4.1.2660-10, утверждены Главным гос. санитарным врачом РФ 22 июля 2010 г.

19. Тимофеева, Л.Л. Дошкольные образовательные группы кратковременного пребывания и полного дня на базе детских оздоровительных лагерей / Л.Л. Тимофеева // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2012. – № 2.

20. Тимофеева, Л.Л. Построение развивающих занятий со старшими дошкольниками. (Формирование готовности к учебной деятельности) : учеб. пос. / Л.Л. Тимофеева. – М. : Педагогическое общество России, 2006.

21. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении : Приказ Минобрнауки РФ от 27 октября 2011 г. № 2562.

Ольга Владимировна Бережнова – канд. филол. наук, зав. кафедрой дошкольного образования, доцент Орловского института усовершенствования учителей;
Лилия Львовна Тимофеева – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Орловского института усовершенствования учителей, г. Орёл.



Издательство «Баласс» выпустило

пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте
для дошкольников 5–7 лет

«По дороге к Азбуке» (часть 5)

Авторы А.А. Иванова, Т.Р. Кислова

Пособие предназначено для предшкольной подготовки детей,
посещающих **логопедическую группу** ДОУ

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

Организация интегрированного образовательного процесса в ДОУ*

Л.В. Трубайчук,
А.С. Микерина

В статье приводятся примеры организации интегрированного образовательного процесса в детском саду в ходе проведения праздников, экскурсий, совместных проектов и т.п. Рассматривается технологическая карта по теме «Всемирный день животных», которая отражает различные виды деятельности дошкольников в течение одного дня и может служить планом для воспитателя. Описаны результаты интеграции различных образовательных областей.

Ключевые слова: дошкольное образование, интеграция образовательных областей, дети дошкольного возраста, технологическая карта, совместный проект взрослых и дошкольников, результативность интегрированного образовательного процесса.

В настоящее время происходит интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребёнка дошкольного возраста, его уникальности; предъявляются качественно новые требования к организации образовательного процесса, направленного на социально-личностное, физическое, познавательно-речевое, художественно-эстетическое развитие дошкольника; наблюдается ориентация на воспитание гражданина, любящего свой народ, свой край, свою Родину, толерантно относящегося к культуре, традициям и обычаям других народов.

Основополагающий принцип развития современного дошкольного образования, предложенный Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГОТ), – принцип интеграции об-

разовательных областей. В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), согласно данному федеральному документу, отменяются учебные занятия как форма организации образовательного процесса, которые дублировали учебный процесс в начальной школе и не соответствовали возрастным особенностям ребёнка дошкольного возраста. Организация образовательного процесса в ДОУ должна выстраиваться как целостная система, учитывающая и обеспечивающая процессы воспитания и развития дошкольника в образовательной деятельности и режимных моментах. При этом под **интеграцией** будем понимать такую органическую взаимосвязь и взаимопроникновение знаний на основе объединения объектов педагогического процесса (образовательных областей, различных видов детской деятельности, форм и методов), которые должны вывести ребёнка на понимание единой научной картины мира.

Однако процесс организации интегрированного целостного образовательного процесса вызывает затруднения у педагогов дошкольных учреждений в силу слабого освещения этой проблемы как в примерных программах, так и в педагогической печати.

Рассмотрим организацию образовательного процесса в ДОУ через проектирование технологической карты, которая может служить своеобразным планом для воспитателя, поскольку отражает разнообразные виды детской деятельности в течение одного дня.

Технологическая карта планирования интегрированного процесса по теме «Всемирный день животных»

Цели:

- 1) познакомить детей со Всемирным днём животных;
- 2) обеспечить социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие воспитанников;
- 3) воспитывать бережное отношение к животным.

* Тема диссертации А.С. Микериной «Интеграция образовательных областей как средство познавательного развития дошкольников». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.В. Трубайчук.

| Время | Режимные моменты | Образовательная область | Содержание деятельности |
|-------------|---|---|---|
| 7.00–8.20 | Утренний приём. Игры. Утренняя гимнастика. Общение | Коммуникация. Познание. Физическая культура. Социализация | Сказочный герой Медвежонок приветствует детей. Собирание мозаики «Зоопарк». Физминутка «Медвежата». Рассказ воспитателя о Всемирном дне защиты животных |
| 8.20–8.50 | Подготовка к завтраку. Завтрак | Безопасность. Здоровье. Коммуникация | Беседа о соблюдении гигиенических правил после общения с животными |
| 8.50–9.10 | Игры и свободное общение детей | Познание. Коммуникация. Безопасность | Дидактические игры «Дикие и домашние животные», «Чем опасны дикие животные» |
| 9.10–10.10 | Организованная образовательная деятельность: образовательная ситуация № 1; образовательная ситуация № 2 | Чтение художественной литературы. Коммуникация. Познание. Физическая культура. Художественное творчество. Физическая культура. Коммуникация | Чтение произведений В. Суровцева «Львёнок», В. Лившица «Сибирский кот». Беседа на тему «Чем домашние животные отличаются от диких». Знакомство с Красной книгой. Физминутка «Хомка». Лепка фигурок животных из зоопарка. Двигательная импровизация «Угадай животное». Рассказы детей о любимом животном |
| 10.10–12.30 | Подготовка к прогулке. Прогулка. Возвращение с прогулки | Физическая культура. Познание. Коммуникация Физическая культура. Физическая культура | Игра-соревнование «Кто оденется быстрее: девочки-белочки или мальчики-зайчики?». Наблюдение за птицами и насекомыми участка. Обмен впечатлениями об увиденном. Подвижные игры «Кошки-мышки», «Хитрая лиса». Игра-соревнование «Кто быстрее разденется?» |
| 12.30–12.50 | Подготовка к обеду. Обед | Коммуникация. Познание | Речевая ситуация «Чем питаются домашние животные». Приём пищи |
| 12.50–13.00 | Релаксирующая гимнастика перед сном | Физическая культура. Музыка | Выполнение движений, имитирующих повадки животных, под музыку |
| 13.00–15.00 | Подготовка ко сну. Сон | Чтение художественной литературы. Музыка. Здоровье | Чтение русской народной сказки «Заяц-хвостун». Колыбельная для маленьких зайчат |
| 15.00–15.20 | Постепенный подъём. Водные процедуры | Физическая культура. Здоровье. Коммуникация | Мини-зарядка «На лесной полянке». Художественное слово воспитателя об умывании зверят |
| 15.20–15.45 | Подготовка к полднику. | Познание. | Сообщение фактов о хоро- |

| | | | |
|-------------|---|---|--|
| | Полдник | Здоровье | шем аппетите животных. Приём пищи |
| 15.45–16.35 | Игры и самостоятельная деятельность. Общение по интересам и выбору детей | Познание. Коммуникация. Социализация | Экологическая игра «Кто где живёт?», сюжетная игра «Зоопарк». Театрализованная игра «Теремок». Помощь в подготовке выставки художников-анималистов |
| 16.35–18.20 | Подготовка к прогулке. Прогулка | Музыка. Социализация. Физическая культура. Коммуникация. Познание | Прослушивание и исполнение песенки на музыку В. Шаинского «Пропала собака». Этическая беседа о брошенных и бездомных собаках и кошках. Подвижные игры «Волк во рву», «Сова». Наблюдение за птицами в вечернее время суток, обмен впечатлениями |
| 18.20–19.00 | Взаимодействие с семьёй. Уход домой | Коммуникация. Труд | Экскурсия в зоопарк. Изготовление кормушек. Отгадывание загадок про животных |

Системообразующим фактором здесь служит реализация принципа календарно-тематического планирования. В режимных моментах и образовательной деятельности детей проявляется возможность интеграции образовательных областей «Познание», «Социализация», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Чтение художественной литературы», «Здоровье», «Физическая культура». При этом их объединение является естественной необходимостью для раскрытия темы. Последовательность образовательных областей может быть произвольной. Считается, что интеграция осуществлена удачно, если границы слияния областей незаметны. Естественно, в образовательной деятельности детей одна из областей является ведущей, остальные дополняют её, создавая целостную систему тематического поля.

Темой служат яркие события, природные явления, истории из жизни детей, их увлечения, страницы детских книг. Например, усвоение социальных норм поведения ребёнка в обществе предполагает интеграцию образовательных областей «Социализация», «Коммуникация»,

«Познание» с «Чтением художественной литературы». Дети слушают стихотворение В.В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?». Текст и иллюстрации к нему дают дошкольникам возможность поразмышлять, поспорить о хороших и плохих поступках, выяснить и принять значимые для них формы взаимодействия с другими людьми, освоить правила жизнедеятельности в обществе. Целостность образовательного процесса формирует в данном случае нравственные качества ребёнка, осуществляет его социально-личностное и познавательно-речевое развитие.

Так, проводя в детском саду праздник «Уроки светофора», имеющего целью освоение правил дорожного движения, воспитатель не только вырабатывает у детей навыки адекватного поведения в неожиданных ситуациях, которые могут возникнуть на улице, но и через познавательно-игровую деятельность воспитывает потребность в безопасном образе жизни и стремление к нему. Дошкольники осваивают прописную, но жизненно важную истину: соблюдение правил на дорогах – показатель культуры человека. У детей расширяется кру-

гозор в ходе бесед «Дорога – не место для игр», «Мы идём по тротуару», рассматривания элементов дороги (проезжая часть, тротуар, обочина, переход, перекрёсток), знакомства с правилами перехода проезжей части, экскурсии по улицам города. Кроме того, у дошкольников обогащается словарный запас. Таким образом происходит познавательное-речевое и социально-личностное развитие детей.

Одним из преимуществ организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса является создание условий для поисковой деятельности дошкольников при решении интегрированных познавательных задач. Совместный творческий поиск способствует развитию природной любознательности, формирует целостную картину мира, обогащает жизненный опыт ребёнка. Например, решение познавательной задачи «Откуда берётся молоко?» позволит дошкольникам узнать, что

- корова, коза, лошадь, верблюд, олень – домашние животные, которые дают человеку молоко; человек же в свою очередь ухаживает за ними, заботится о них, кормит их;

- прежде чем попасть на стол, молоко проделывает долгий путь, и к этому причастны многие люди (они ухаживают за коровами, доят их; отвозят молоко на молочные заводы; работают там; продают молочные продукты и др.);

- молоко необходимо человеку для здоровья и роста, в нём содержатся полезные вещества;

- многие продукты делают из молока (творог, масло, йогурт и др.);

- без молока трудно приготовить блюда, необходимые детям (молочные каши и супы, запеканки и т.д.).

Кроме того, у детей развиваются любознательность, бережное и уважительное отношение к продуктам труда.

Интеграция как многогранное явление объединяет в новое сообщество детей, педагогов, родителей. Этому способствует создание совместных проектов, праздников, экскурсий. Такие проекты, как «Война в жизни нашей семьи», «Домашние питомцы», «День матери», «Моя семья» и др., осуществляются только с помощью родителей, которые обогащают своим участием не только

образовательный процесс, но и себя, приобретая педагогический опыт в воспитании детей. Например, реализация темы «С огнём не играй!» предполагает участие родителей в подборе пословиц и поговорок, создании мини-музея «01», играх-эстафетах «Полоса препятствий», «Потуши огонь!», экскурсии в пожарную часть, изготовлении альбома «Игра со спичками не доводит до добра» и др. Кроме того, в подобных проектах участвуют и другие значимые взрослые, которые в силу своей профессии помогают детям глубже и ярче раскрыть тему, – врачи, пожарные, библиотекари, учителя, строители, полицейские. Благодаря их участию в проектах, ДОУ становится открытой системой, раскрывающей большие возможности для социализации дошкольников.

Таким образом, реализация принципа интеграции в дошкольный образовательный процесс хотя и является трудным нововведением, но в то же время имеет положительные результаты по многим позициям:

1. Интегрированный процесс в дошкольном образовании способствует формированию целостной картины мира у дошкольников, так как предмет или явление рассматривается с нескольких сторон: теоретической, практической, прикладной.

2. Психолого-физиологические особенности ребёнка-дошкольника благоприятствуют организации в ДОУ интегрированного процесса, так как данному возрасту свойственно голографическое, целостное восприятие окружающего мира, его расчленение на отдельные предметы вредит самой природе ребенка, тормозит его познавательный процесс.

3. У детей формируется познавательный интерес, и интеграция даёт его высокую результативность, так как отражает знание из различных областей.

4. Переход от одного вида деятельности к другой позволяет вовлечь каждого ребёнка в активный познавательный процесс.

5. В образовательном процессе используются разнообразные формы и методы, в том числе исследовательские, поисковые, экспериментирование, проектирование. Их синтез

способствует формированию любознательности, инициативности, самостоятельности, ответственности, целенаправленности, которые обеспечивают дошкольнику успешное освоение предметов в начальной школе.

6. Интегрированный процесс объединяет детей общими впечатлениями, переживаниями, способствует формированию коллективных взаимоотношений (умения договариваться, распределять обязанности, организовывать коллективный труд).

7. Интеграция способствует более тесному контакту всех специалистов и сотрудничеству с родителями, в результате чего образуется детско-взрослое сообщество.

Результативность интегрированного образовательного процесса видится в следующем:

- **содержательный** результат интеграции – становление общекультурного уровня детей, целостное познание окружающего мира;

- **дидактический** результат – овладение дошкольниками различными способами усвоения интегрированных знаний об окружающем мире;

- **воспитательный** результат – мотивация самовыражения, готовности детей творить, познание собственных возможностей и механизмов исследования, экспериментирования, творчества. На этой основе самоизменяется, проектируется активная личность ребёнка.

Необходимо отметить, что принцип интеграции динамичен, гибок, имеет возможность творческой доработки. Частично мы опираемся на уже устоявшуюся дидактическую структуру и подходы в организации образовательного процесса ДОУ.

Людмила Владимировна Трубайчук – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета;

Алёна Сергеевна Микерина – аспирант кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Легоконструирование как фактор развития одарённости*

Ю.А. Максаева

В статье рассматриваются различные стороны развития одарённости детей дошкольного возраста средствами легоконструирования.

Ключевые слова: легоконструирование, одарённость, дошкольный возраст.

В настоящее время пересматриваются основные принципы дошкольного образования. Ребёнок активно стремится к познанию окружающей действительности, испытывает интерес ко всему неизвестному, к прошлому и будущему, устройству мира. Он задаёт много вопросов, строит догадки, рассуждает, обдумывает и ищет различные способы решения проблемных ситуаций. А.М. Матюшин считает познавательный интерес доминирующим показателем развития одарённости детей дошкольного возраста.

XXI в. внёс в систему образования дошкольников новые игры и развлечения. Дети легко осваивают информационно-коммуникативные средства, и простыми иллюстрациями в книжках их уже сложно удивить. Развитие образовательного процесса идёт по многим направлениям, затрагивая главным образом формирование личностных качеств дошкольника. Интеграция образовательных областей, по словам Л.В. Трубайчук [4], гармонично объединяет эти направления в единый, неразрывный образовательный процесс, гарантируя высокие результаты развития и воспитания детей дошкольного возраста. Результатом образовательной деятельности дошкольных учреждений является не сумма знаний, умений и навыков, а приобретаемые ребёнком качества, такие, как любознательность, активность, самостоятель-

* Тема диссертации «Развитие детской одарённости средствами легоконструирования». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.В. Трубайчук.

ность, ответственность и воспитанность, которые наилучшим образом способствуют выявлению и развитию одарённости детей. В то же время педагог, на наш взгляд, должен искать способы наиболее интересно и в то же время несложного развития вышеперечисленных качеств. Трудно заинтересовать детей абстрактными понятиями и уж тем более невозможно заставить их выучить материал, если они не понимают цели его изучения.

В своей профессиональной деятельности мы стремимся использовать разнообразные приёмы и методы развития одарённости. Педагог и сам должен обучаться новым, современным технологиям, ведь нынешние дошкольники живут в мире компьютеров, Интернета, электроники и автоматики и хотят всё это изучать и использовать в процессе образования. Одним из путей достижения наших целей является совместная интеграционная деятельность дошкольника, педагогов и родителей по конструированию.

LEGO – это уникальный конструктор, из деталей которого можно построить как обыкновенную башню, высота которой будет отмечена в книге рекордов Гиннеса, так и робота, способного производить замеры освещённости и температуры окружающего пространства или сортировать предметы по корзинам.

Компания LEGO Group разработала много серий конструктора для досуга детей. Однако нас больше всего интересует обучающая серия LEGO Education, созданная не только для развлечения, но и для развития умственных способностей детей. В серию входят разнообразные конструкторы: это и модели для детей от 3 лет для составления и обыгрывания бытовых сюжетов, и элементарные механизмы, приводящие модель в действие от натянутой пружины или солнечной батареи, и робототехника.

Сконструировать действующие модели роботов можно на базе конструкторов серии LEGO Mindsrtoms. Её выпуск начался в 1998 г. Конструктор состоял из устройств с моторами, датчиками и микрокомпьютером, а так же обычных деталей LEGO

для сборки действующих роботов. Идея создания неживой материи, которая выполняет самостоятельные движения, в то время была просто поразительна! Для конструирования и программирования современных роботов, технологически очень сложных, необходимы обширные знания и специальные навыки. Однако серия конструкторов LEGO Mindsrtoms делает робототехнику лёгкой и увлекательной как для взрослых, так и для детей [5]. Конструкторы этой серии предоставляют дошкольникам возможность в процессе создания и программирования роботов приобретать разные знания, умения и навыки. Дети знакомятся со способами конструирования и программирования, узнают, как делить общую задачу на более мелкие составляющие, выдвигать гипотезы и проверять их и как обходиться с неожиданным результатом. У ребят появляется возможность получить представления о различных механизмах, а также о планировании и создании конструкции.

Перечислим самые популярные конструкторы серии LEGO Mindstoms:

- WeDo (с 4 лет), знакомящий детей с простейшими креплениями деталей, которые приводят друг друга и всю конструкцию в движение при помощи программы, составленной на персональном компьютере;
- RCX (с 7 лет), где можно не просто собирать движущиеся модели, которые действуют автономно на батареях питания типа АА, но и производить элементарные измерения окружающих факторов (степени освещённости, температуры и т.д.);
- NXT (с 10 лет) – последнее на сегодня детище компании LEGO Group в области робототехники.

Актуальной проблемой в настоящее время является недостаток литературы на русском языке, в том числе пособий для педагогов по робототехнике. В России и русскоязычных странах по этой теме издано всего несколько пособий для обучения дошкольного возраста. Однако с несложными заданиями по сборке конструкций из серии LEGO Mindstoms дети дошкольного возраста могут справиться сами.

В дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ) требования к детям при работе с LEGO не очень серьезные: мы учим ребят правильно создавать конструкции по схемам. Тем не менее это позволяет нам не только развивать в детях навыки конструирования, но и решать проблемы в других образовательных областях, предусмотренных программой ДОУ. Используя конструктор, мы ставим перед детьми простые, понятные и привлекательные для них задачи, при достижении которых они, сами того не замечая, обучаются. Развитие способностей к конструированию активизирует мыслительные процессы ребёнка, рождает интерес к творческому решению поставленных задач, изобретательности и самостоятельности, инициативности, стремление к поиску нового и оригинального, а значит, способствует развитию одарённости.

В ДОУ г. Челябинска проходил эксперимент на базе детских групп, работающих по программе «Одарённый ребёнок» для детей 5–7 лет. Её задача состояла в максимальном развитии умственных способностей детей с помощью построения и использования ими наглядных моделей. Под наглядными моделями понимаются такие виды изображения различных предметов и явлений, в которых выделены и представлены в обобщённом и схематизированном виде основные отношения их компонентов, обозначенные условно. Наглядные модели создаются детьми в разных видах деятельности, в том числе в рисовании, конструировании, сюжетно-ролевых играх. Программа эксперимента включала занятия, обеспечивающие развитие способностей детей к конструированию: «Ознакомление с пространственными отношениями», «Конструирование», «Логика», «Математика».

Творческая, не рутинная деятельность всегда привлекательна для ребёнка и заставляет его думать, поскольку связана с созданием чего-либо нового, открытием нового знания или своих новых возможностей [1]. Это является сильным и действенным стимулом к занятиям легоконструированием, к приложению

необходимых усилий, направленных на преодоление возникающих трудностей при создании изделия. Если деятельность ребёнка находится в зоне оптимальной трудности, т.е. на пределе возможностей, то она ведёт за собой развитие его способностей, реализуя зону потенциального развития (Л.С. Выготский) [2]. Деятельность, не находящаяся в пределах зоны оптимальной трудности, в гораздо меньшей степени благоприятствует развитию способностей. Если конструкторская работа для ребёнка слишком проста, то она обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же задание чрезмерно сложное или вовсе невыполнимое, то это также не приводит к формированию новых умений и навыков. Поэтому важно поддерживать интерес ребёнка к конструкторской деятельности через мотивацию, что превращает цель деятельности в актуальную потребность [3].

Главным фактором развития одарённости с помощью LEGO является, конечно же, само по себе конструирование, с помощью которого дети учатся подбирать детали, варьировать их, выстраивать модели и узнают много нового.

Работа с конструкторами LEGO способствует развитию пространственного мышления, так как объёмное конструирование существенно сложнее выкладывания каких-либо моделей на плоскости. При этом ребёнок уделяет внимание не только общему виду будущей конструкции, но и каждой её детали. Кроме того, дети знакомятся с такими пространственными показателями, как симметричность и асимметричность. В процессе конструирования дошкольники развивают математические способности, пересчитывая детали, кнопки-крепления на пластине или блоке, вычисляя необходимое количество деталей и их длину. Легоконструирование развивает и речевые навыки: дети задают взрослым вопросы о различных явлениях или объектах. Это даёт также коммуникативные навыки. На наш взгляд, одна из основных целей в легоконструировании – научить детей эффективно работать вместе. Сегодня совместное освоение знаний

и развитие умений, интерактивный характер взаимодействия востребованы как никогда раньше. При групповой деятельности дети могут не просто общаться, но и обмениваться советами о способах крепления, деталями или даже объединять свои модели для создания более масштабной конструкции. Важно организовывать условия, при которых участники совместной деятельности могли бы решать возникающие проблемы, общаясь и советуясь друг с другом, а также учиться на своих ошибках.

Каждый раз перед началом занятий мы обсуждаем, что именно будем моделировать, какое назначение имеет та или иная конструкция, является ли она помощником человека. При этом у дошкольников развиваются социальные навыки: самостоятельность, инициативность, ответственность, взаимопонимание, необходимые при взаимодействии с другими детьми.

Область формирования и развития художественно-эстетических навыков также является одним из наиболее важных направлений развития одарённости детей дошкольного возраста. В конструировании оно легко может быть достигнуто при оформлении и преобразовании уже готовых моделей, когда для создания целостного образа в ход может идти не только конструктор, но и бумага, карандаши, другие материалы.

Немаловажна роль родителей в развитии одарённости дошкольников. Легоконструирование оказывает большое влияние на развитие способностей детей и помогает выявлять их таланты. В детских садах проводятся тематические конкурсы по конструированию: дети совместно с родителями демонстрируют свои постройки на заданную тему (например, День города) и рассказывают, что они создали, откуда взяли образец. Помимо этого для родителей полезно проводить открытые мероприятия, на которых они могли бы видеть, как организуются занятия по конструированию, как помочь детям в создании и программировании моделей, а также получить консультации педагога или са-

мим предложить рекомендации по улучшению моделей.

Итак, легоконструирование и робототехника позволяют внедрять информационные технологии в образовательный процесс ДОУ, помогают дошкольникам овладевать элементами компьютерной грамотности, умениями и навыками работы с современными техническими средствами. В непринуждённой игре дети легко и всестороннее развиваются, у них вырабатывается познавательный интерес, креативность, наблюдательность, что способствует выявлению и развитию задатков одарённости.

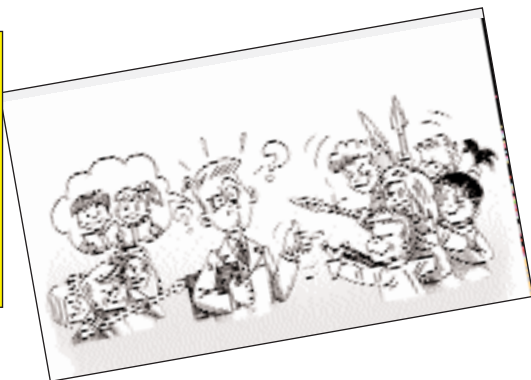
Литература

1. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателей дет. сада / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М. : Просвещение, 2001. – 124 с.
2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 257 с.
3. Емельянова, И.Е. Развитие одарённости детей дошкольного возраста средствами легоконструирования и компьютерно-игровых комплексов : учеб.-метод. пос. для самост. работы студентов / И.Е. Емельянова, Ю.А. Максаева. – Челябинск : ООО «РЕКПОЛ», 2011. – 131 с.
4. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении : коллективная монография / Под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск : ООО «РЕКПОЛ». – 158 с.
5. Филиппов С.А. Робототехника для детей и родителей / С.А. Филиппов. – СПб. : Наука, 2010. – 195 с.
6. <http://recitpresco.qc.ca/node/521>

Юлия Александровна Максаева – аспирант кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Наглядная схема как средство решения диалектических задач у дошкольников*

О.А. Шиян



Статья посвящена проблеме развития творческого мышления детей дошкольного возраста в ходе решения диалектических задач. В качестве средства решения задачи рассматривается диалектическая схема, позволяющая в наглядной форме зафиксировать противоположные позиции участников диалога и решить проблемно-противоречивую ситуацию.

Ключевые слова: творческое мышление, диалектическая задача, диалог, позиция, наглядная схема.

Одна из важных задач дошкольного образования – развитие у детей творческого мышления. Существуют разные подходы к пониманию психологических механизмов творчества; в нашей работе мы исходим из того, что творческое мышление является мышлением диалектическим. Оно позволяет разрешать противоречивые ситуации, оперировать противоположностями.

Действия с противоположностями, которые совершает человек, предлагая творческое решение проблемной задачи, были описаны в работах Н.Е. Вераксы и его научной школы [2; 3; 5, с. 20–25]. Так, например, если есть два противоположных требования, каждое из которых является справедливым и отказаться ни от одного нельзя, необходимо совершить «опосредствование» – найти решение, которое будет совмещать в себе обе противоположности. Подобные проблемы возникают и в практике изобретений, и при решении конфликтов в отношениях между людьми, и в прочих ситуациях. Для решения такой задачи нужно найти объект, который был бы одновременно тем же самым и другим. Если же он не будет найден,

человек будет метаться от одной крайности к другой.

Отличие опосредствования от банальной «золотой середины» в том, что оно предполагает именно создание качественно нового («и то и другое»), а не просто достижение количественного компромисса («ни того ни другого или и того и другого понемножку»). Так, в сказке девочка-разумница выполняет задание «прийти ни верхом, ни пешком, ни одетой, ни раздетой, ни с подарком, ни без подарка», а в жизни изобретатель конструирует объекты, отвечающие противоположным требованиям: так появляются роликовые коньки или эскалатор. Описаны и другие диалектические умственные действия: диалектическая сериация, объединение, замыкание, смена альтернативы и др.

Как показали исследования, диалектическое мышление лежит в зоне ближайшего развития детей дошкольного возраста – т.е. доступно всем нормально развивающимся детям, однако в стихийных условиях оно формируется только у единиц. Надо отметить, что это утверждение справедливо не только для творческого мышления. Экспериментально было доказано, что высшие формы игры или ориентации в пространстве, учебной деятельности или морального развития у большинства людей так и не формируются: для этого нужны специально построенные образовательные программы**.

* Тема диссертации «Позиция как средство освоения содержания культуры». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.Е. Веракса.

** Сегодня это уже общепринятый факт, хотя в 1960-е годы образовательное сообщество всерьёз «обиделось» на исследователей школы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова за отнесение термина «развивающее обучение» к вполне определённому (и неширокому) кругу образовательных программ.

Для того чтобы у детей появился опыт поиска и открытия *диалектических отношений*, необходимо конструировать особый тип ситуаций – диалектические задачи. Встреча с культурными текстами или явлениями окружающего мира поможет ребёнку сделать шаг в развитии только в том случае, если творческие моменты действительности, уже «застывшие» в знакомых явлениях и текстах, будут превращены (взрослым) в проблемные ситуации.

Возникает вопрос: разве ребёнок не способен увидеть превращения в окружающем мире или в художественном тексте, разве они не явлены ему? Ведь дошкольник замечает и такие сосульки, и появление узоров на стёклах, смеётся над остроумными действиями героев сказок и восхищённо слушает мифы. И всё же такое «узнавание» не приводит к изменению собственных мыслительных схем детей – об этом говорят неутешительные результаты диагностики творческого мышления [1]. И природный, и культурный мир делятся своими сокровищами только в том случае, если дать ребёнку возможность перейти от пассивной роли наблюдателя и зрителя к активной роли исследователя и читателя.

Суть диалектической задачи заключается в том, что перед ребёнком ставится вопрос, на который невозможно ответить, обращаясь исключительно к формальной логике. Первоначально дети удерживают только одну из противоположностей; взрослый организует дискуссию так, чтобы стала очевидной её недостаточность и дети увидели ситуацию (развивающийся объект или текст) целиком – в единстве противоположностей.

Приведём такой пример. В русской народной сказке «Скатерть, баранчик и сума» главный герой получает от дарителя замечательные вещи – скатерть-самобранку и приносящего золото баранчика, но по своему простодушию вскоре остаётся без них. Потом главному герою дарят суму с сорока молодцами, которые его побивают, но зато учат уму-разуму, благодаря чему он понимает, как можно вернуть остальные подарки.

Так вот, оказывается, если спросить детей о том, какой подарок в сказке был самым лучшим, они чаще всего будут называть скатерть и баранчика. Непонимание диалектического действия заключается в том, что ребёнок оценивает такой странный подарок, как сума, вне контекста сказки: он помнит, что этот подарок причинил герою боль, «забывая» тот факт, что именно сума и сыграла решающую роль в хорошем исходе. Вопросы «Сума – хороший или плохой подарок?», «Сорок молодцов помогли старику или навредили?» ставят детей перед диалектической задачей, требующей удержания противоположностей.

Обсуждение в «задачном ключе» знакомых сказок (даже «Колобка» или «Заюшкиной избушки») или таких привычных явлений, как прорастание семян, приводит к подлинным открытиям (кстати, не только детей, но и изумлённых взрослых).

Трудность решения задачи.

В идеальном варианте при решении диалектической задачи человек совершает следующие действия:

- предлагает аргументированное суждение как ответ на вопрос задачи;
- критикует его, выстраивает аргументированное возражение – т.е. предлагает суждение, которое является противоположным (по какому-то основанию) первоначальному;
- критикует и второе суждение как одностороннее;
- обнаруживает ответ, позволяющий удержать противоположности.

Если задача не требует удержания единства противоположностей (т.е. не является диалектической), процесс становится короче на шаг (хотя сама задача всё равно может оставаться сложной, как сложны многие задачи, требующие аргументации).

Рассмотрим трудности, которые возникают при решении мыслительных задач и указывают на те разрывы, где необходим поиск средства.

Во-первых, это трудности, связанные с выбором ответа. Данный пункт звучит несколько парадоксально, поскольку «мнения» люди обычно высказывают быстро и безответственно. Однако ответ на поставленный вопрос готовы давать далеко не все – большинству трудно совершить вы-

бор: дать ответ *A* и при этом согласиться, что он означает отказ от *не-A*. Это требование формальной логики, закона непротиворечия. Обсуждение в любой аудитории показывает, что на вопрос, требующий ответа «да» или «нет», готовы отвечать единицы, остальным определиться трудно. Разумеется, есть случаи, когда ситуация требует именно объединения *A* и *не-A* (собственно на подведение к таким сложным решениям и направлены диалектические задачи), однако гораздо чаще невозможность определиться с ответом связана с синкретизмом, путаницей разных оснований и невозможностью сделать выбор.

Во-вторых, многие сталкиваются с трудностями при определении аргумента. Необходимость приводить обоснование отнюдь не является сама собой разумеющейся ни для детей, ни для взрослых. Аргументы типа «потому что я так думаю», тавтологии и пр. к поиску причинно-следственных связей имеют отношение только лингвистическое, но не содержательное.

В-третьих, людям трудно критиковать собственный ответ – своё решение кажется совершенным (как иронично отмечал Ж. Пиаже, сам с собой я всегда согласен).

Лишь человек с развитым мышлением может не только привести обоснование собственному тезису, но и проблематизировать свою мысль, выдвинуть противоположное суждение и обнаружить ограниченность обоих и необходимость третьего. Ребёнок же чаще всего не делает даже первого шага: он выдвигает некоторое неаргументированное суждение, которое готов поменять через минуту, даже не заметив этого.

Л.С. Выготский говорил о том, что внутреннее действие проходит путь от внешнераспределённого к собственно психическому. В отечественной психологии существуют интересные подходы к организации учебной дискуссии у младших школьников (разработанные Г.А. Цукерман, В.В. Рубцовым и др.), в ходе которой дети учатся в совместно-распределённой деятельности ставить задачу, сопоставлять варианты решений, оценивать себя и пр. Однако ис-

пользование такого рода диалога с детьми дошкольного возраста представляет самостоятельную сложность в силу их эгоцентризма: дети не слушают друг друга, они обращаются к взрослому и ждут своей очереди высказаться. Именно поэтому педагоги избегают дискуссий и предпочитают вести занятия в вопросо-ответной форме, нейтрализуя группу. Таким образом, дискуссия из способа развития мышления превращается в препятствие.

В этом случае появляется проблема «обходного пути»: следует найти дополнительное средство, которое сделает возможным построение диалога между детьми и использование его для развития детского мышления.

Трудности диалога.

В идеальном варианте в ходе совместного решения задачи участники совершают следующие действия:

- участник *A* предлагает аргументированное суждение *A*;
- участник *B* предлагает аргумент-возражение на *A* (*не-A*);
- участник *A* предлагает аргумент-возражение на *не-A*;
- самоопределение: либо выбор между ответами, либо аргументированный отказ от выбора и поиск диалектического решения.

В диалоге собеседник может подать знак о том, что высказанная мысль ему непонятна, аргумент не является аргументом, выдвинутый тезис уязвим, и таким образом инициировать мышление говорящего. Однако чтобы всё это произошло, собеседникам нужно самоопределиться по отношению к суждениям друг друга, соотносить свои позиции. Это становится возможным в том случае, если человеку удаётся установить отношения противоположности, но уже не только между никому не принадлежащими суждениями, а между своим суждением и чужим, т.е. отношения согласия – несогласия. Это и есть определение своей позиции в диалоге – отношение к словам другого. Сложность состоит в том, что отношения тождества и противоположности установить не так просто: часто высказывания внешне могут звучать как несопоставимые. Вопросы «Ты с ним согласен?» и «Он с тобой согла-

сен или нет?» трудны для детей, так как требуют приведения двух высказываний в соответствие. Кстати, не случайно при обсуждении и взрослые порой говорят: «Я не хочу спорить, я просто хочу дополнить». Фактически, это признание сложности установления отношений тождества и противоположности, а значит – отказ от подлинного диалога.

Ошибки при построении диалога могут быть следующими:

- противоположные высказывания принимаются за дополняющие друг друга: человек говорит «Я хочу добавить» и при этом высказывает противоположное суждение;

- тождественные высказывания выдаются за возражение: человек говорит «Я не согласен», но вслед за этим утверждает то же, что и было сказано.

Проблема состоит в том, что одно и то же суждение может быть в речи выражено огромным количеством способов. Здесь мы опять же сталкиваемся с различиями между речью и мышлением, необходимостью анализа речи и её обнажения, редукции к мысли.

Вопросы «С кем ты согласен?» и «Он согласен с тобой или нет?» заставляют ребёнка сфокусироваться на ситуации речевой коммуникации, на своих и чужих высказываниях, при этом отвлечься (казалось бы) от решения самой задачи. Таким образом, решение проблемно-речевой ситуации – сопоставление своего и чужих высказываний о задаче – оказывается как бы встроенным в решение самой задачи.

Наглядная схема как средство удержания позиции.

Именно трудность удержания этого отдельного плана – плана высказываний – требует использования в дошкольном возрасте особых наглядных средств. В качестве такого средства удержания позиции мы использовали **диалектическую наглядную схему**, где противоположности задаются чёрными и белыми квадратами. Возможности использования наглядной диалектической схемы для развития мышления дошкольников было обосновано Р.Р. Зинуровой.

В своём исследовании она дока-

зала, что дошкольники могут выделять диалектическую структуру сказки или мифа и моделировать её в виде диалектической наглядной схемы [4].

Мы же в ходе своей работы предлагали детям обозначать квадратами именно противоположные высказывания, с тем чтобы на модели показать противоположность позиций и необходимость самоопределения для каждого участника. Например, детям предлагалось обсудить, хороший или плохой конец у сказки «Волк и лиса». В ходе обсуждения первой была высказана версия, что конец хороший, так как лисе удалось обмануть волка. Детям было предложено зафиксировать чёрным квадратом эту версию. Тем, кто хотел возразить, было предложено использовать белый квадрат и обосновать свою мысль. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь детям соотнести свои суждения при помощи диалектической наглядной схемы, установить отношения тождества или противоположности («С кем ты согласен – с Машей или с Петей?», «Выберешь чёрный квадрат или белый?»). Таким образом, чёрный и белый квадраты позволяют на первом шаге зафиксировать не столько структурные отношения объекта, сколько структурные отношения между позициями участников, помогая им самоопределиваться.

Диалектическая наглядная схема тут выступает как средство удержания отношений противоположности: если ребёнок говорит, как он считает, «что-то своё», т.е. не может соотнести личное высказывание с другими, то схема это сделать «требует». Таким образом, в процессе понимания ребёнок соотносит своё суждение с одной или другой противоположностью.

Интересно, как используется схема на следующем этапе, когда в ходе обсуждения обнаруживается, что обе точки зрения имеют право на существование и при этом каждая по отдельности имеет ограниченный характер (задача педагога – помочь детям самим увидеть эту проблемную ситуацию). Тогда и возникает ситуация поиска третьего (диалектического) ответа. Напомним, это не «промежуточный» ответ, а именно новый объект или аргумент нового типа,

который позволит решить задачу. В этом случае ситуация может развиваться по-разному. Иногда дети вначале моделируют новый ответ, совмещая квадраты или говоря, что «тут должен быть серый», и после этого, как правило, кто-то предлагает вариант ответа. В этом случае отчетливо видно, как схема позволяет зафиксировать структурное отношение между высказываниями и направляет мышление ребёнка. Однако бывает и иначе: кто-то из детей предлагает решение, а потом все вместе ищут соответствующее ему схематичное обозначение. И в этом случае последний шаг важен: решение перестаёт быть случайным, схема фиксирует принцип решения, который потом, как показывает опыт, может быть перенесён на другие ситуации.

Таким образом, определение своей позиции по отношению к чужим высказываниям выступает в качестве «вспомогательной» задачи, ведущей к решению задачи мыслительной. Использование наглядной схемы, фиксирующей позицию ребёнка в диалоге, помогает дошкольникам решать диалектические (проблемно-противоречивые) ситуации.

Литература

1. Белолуцкая, А.К. Анализ особенностей диалектических структур мышления детей и взрослых : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.К. Белолуцкая. – М., 2006.
2. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление / Н.Е. Веракса. – Уфа, 2005.
3. Диалектическое обучение / Под ред. И.Б. Шияна. – М., 2005.
4. Зинурова, Р.Р. Диалектическая наглядная схема как средство мышления дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.Р. Зинурова. – М., 1995.
5. Крашенинников, Е.Е. Творчество и диалектическое мышление / Е.Е. Крашенинников // Современное дошкольное образование : Теория и практика. – 2009. – № 4.

Ольга Александровна Шиян – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Формирование готовности студентов к развитию культуры межнационального общения у дошкольников

С.А. Богданова

В статье поэтапно описывается модель формирования профессиональной готовности будущих педагогов дошкольного образования к развитию культуры межнационального общения у детей 5–6 лет.

Ключевые слова: подготовка педагога дошкольного образования, дети старшего дошкольного возраста, культура межнационального общения, проблемное обучение студентов.

Согласно Национальной доктрине образование в Российской Федерации должно обеспечивать преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие традиций воспитания, бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. На это же указывает и Закон «Об образовании» (1992 г.). Для реализации поставленных в этих документах приоритетных задач необходимо совершенствовать в целом систему образования и в частности подготовку студентов к развитию культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста. Основой этой подготовки является опора на национально-культурные традиции, демократизация и гуманизация системы педагогического образования.

Работа по развитию культуры межнационального общения у дошкольников в современных условиях как никогда должна способствовать более эффективному использованию широкого комплекса методов и форм учебно-воспитательного процесса, профессионализма будущих педагогов дошкольного образования. Личность педагога оказывает суще-

ственное влияние на развитие общества: он либо воспроизводит сложившиеся стереотипы, либо содействует совершенствованию общественных отношений.

Нами была разработана модель процесса формирования профессиональной готовности будущих педагогов к развитию культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста. Эта модель предусматривает три этапа, охватывающих весь период обучения в вузе.

Первый этап – мотивационно-диагностирующий – имеет целью выработать у студентов положительную направленность на профессионально-педагогическую деятельность с использованием этнопедагогических знаний.

Задачи этого этапа:

- добиться понимания студентами значимости культуры межнационального общения, изучить её структуру и сущность;

- обеспечить осознание студентами противоречий между сформированными у них знаниями и умениями и знаниями и умениями, требуемыми для результативного формирования у дошкольников культуры межнационального общения.

На этом этапе складываются общие психолого-педагогические знания и опорные знания по этнопедагогике. Он состоит из следующих элементов: профессиональной ориентации на педагогическую профессию; профессиональной пригодности; исходного уровня национальной культуры. Обучение направлено на овладение научно-педагогической информацией, которая обеспечивает выход на уровень сущностного, ценностного понимания профессиональной проблемы и на выявление мотивационной направленности студентов на психолого-педагогические знания. Средствами достижения поставленной цели выступают изучение культуры межнационального общения, лекционные и семинарские занятия, опрос, беседа, наблюдение, анализ педагогических ситуаций.

Критерием успешности первого этапа можно считать концентрацию внимания студентов на важности проблем формирования культуры межнационального общения. Это является ценным новообразованием данного этапа и обеспечивает планомерный подход к продолжению работы на следующем этапе.

Второй этап – информационно-определяющий – имеет целью включение студентов в работу по формированию культуры межнационального общения у детей 5–6 лет. На этом этапе происходит расширение представлений студентов о различных сторонах культуры межнационального общения, традициях и обычаях народа, выработка необходимых знаний и умений, в том числе знаний бесконфликтного общения.

Реализация указанных целей должна обеспечиваться решением ряда задач:

- обогатить студентов знаниями о сущности культуры межнационального общения, об особенностях быта, семейного уклада, обычаев, традиций народов, проживающих на территории Мордовии;

- актуализировать осознание противоречия между начальным и требуемым уровнем готовности к формированию культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста;

- стимулировать потребность студентов в познании собственной культуры межнационального общения.

Все эти задачи реализуются в разработанном нами **специальном курсе «Культура межнационального общения и формирование её у детей дошкольного возраста»** (на материале Республики Мордовия). На информационном этапе с помощью разнообразных форм (семинаров, докладов, группового осмысления и обсуждения теоретического материала, самостоятельного проведения занятия или его фрагмента) создаётся атмосфера творчества, положительная мотивация для надлежащей подготовки студентов. Эта работа проходит в

рамках актуализации потребности во взаимодействии с педагогическими знаниями и опытом.

Считая репродуктивность обучения основным недостатком современной системы образования, мы предлагаем студентам такие проблемные ситуации, которые активизируют мыслительные процессы, повышают интерес к учебной деятельности, вырабатывают положительную мотивацию, т.е. создаём условия для перехода от репродуктивной деятельности к продуктивной. Это достигается путём подбора материала, составления заданий, конструирования образовательных и педагогических задач на основе проблемного обучения с учётом индивидуальных особенностей каждого студента.

На этом этапе необходимо сформировать у студентов операции логического мышления (сравнение, анализ, синтез, разграничение и т.д.), поскольку в конечном итоге от этого зависит видение проблемы. В процессе проблемного обучения у студентов развиваются способности к аналитическим и оценочным действиям, самостоятельному мышлению, доказательству своей точки зрения. Именно поэтому проблематизация процесса обучения является одним из условий подготовки к формированию культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста и достигается высоким качеством теоретических и практических заданий, их выполнением в соответствии с индивидуальными особенностями студентов, целенаправленным использованием теоретических знаний в практической педагогической деятельности, проведением микроисследований, поиском новых форм, средств и методов – т.е. в ходе оптимизации педагогического процесса.

Рассматривая профессионально-педагогическую деятельность как деятельность, направленную на решение педагогических задач в постоянно изменяющейся обстановке (В.А. Слостёнин, Г.С. Сухоб-ской, В.А. Кан-Калик, В.И. Заг-

вязинский и др.), мы учитываем, что достижение поставленной цели наиболее успешно происходит тогда, когда изучаемый материал представляется в виде системы педагогических задач. При этом отношения между обучаемыми и образовательной задачей выступают как дидактические отношения, которые содержат в себе противоречие – между постоянно усложняющимися требованиями задачи и возможностями студентов.

По мнению С.А. Рубинштейна, модель осознанной проблемной ситуации, с которой начинается мышление, – это и есть образовательная задача. Поскольку каждая педагогическая задача проектирует определённый сдвиг в общем и интеллектуальном развитии студентов, каждое занятие в процессе формирования их профессиональной готовности к развитию культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста представляет собой совокупность целенаправленных и целесообразных задач. Студент должен осознавать, что его учебный опыт найдёт применение в дальнейшей практической деятельности и образовании [2, с. 282].

Создавая систему педагогических задач, мы использовали иерархию их функций в высшей школе: воспитательная, активизирующая, управляющая, интегрирующая, индивидуализация обучения, диагностическая.

Преподавание психолого-педагогических дисциплин моделирует педагогическую деятельность с опорой на соответствующие функции структуры педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина): гностическую, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, и способствует созданию системы педагогических задач. Процесс подготовки студентов предполагает формирование стремления к творческому поиску и наличие самостоятельных, аналитических, конструктивных и исполнительских умений [1].

Особое место на втором этапе отводится вышеназванному специальному курсу, который решает следующие

задачи: ориентировать студентов факультета дошкольного воспитания на культуру межнационального общения как самоценность, раскрыть его гуманистические аспекты, обеспечивающие гармонический характер межличностных отношений; вооружить студентов навыками культуры межнационального общения, знаниями способов ведения диалога культур, устранения угрозы конфликтов; способствовать созданию у студентов собственной культуры межнационального общения; дать представление о формах и методах формирования культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста. При этом мы отмечаем, что данные методы и средства носят примерный характер и могут видоизменяться в зависимости от конкретных условий.

Готовность на этом этапе можно охарактеризовать как определяющую.

На третьем этапе модели мы ставим цель углубить представления студентов о различных направлениях деятельности педагога при формировании культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста, апробировать уже имеющийся запас знаний и умений.

Для определения динамики уровня готовности на данном этапе был разработан тренинг межнационального общения педагогов дошкольного образования, целью которого являлась выработка у студентов гуманистической позиции как базового компонента культуры межнационального общения: способность воспитать её у себя и развивать у детей дошкольного возраста; раскрыть сущность технологии межнационального общения. Помимо этого нами был разработан диагностический комплекс: методика, основанная на самооценке, и тесты, включающие в себя разноуровневые задания репродуктивного и продуктивного характера. Предлагалось проведение фронтальных и индивидуальных бесед; направленных на выявление и анализ характер-

ных затруднений во время осуществления работы по формированию культуры межнационального общения у дошкольников.

В рамках специального курса кроме лекционных и семинарских проводятся практические занятия. Их основная задача – познакомить студентов с системой технологических знаний. На этих занятиях формируются начальные умения, будущие педагоги знакомятся с принципами анализа явлений культуры межнационального общения, системой упражнений, развивающих и закрепляющих социальные навыки такого общения.

Тренинг используется на этапе практической подготовки и представляет собой систему упражнений по овладению культурой межнационального общения для формирования её у детей дошкольного возраста, что и является его основной целью. Тренинг направлен на закрепление навыков использования этноэтикета при межнациональном общении, совершенствование техники общения с людьми другой национальности, отработка поведения в ситуациях, реально встречающихся в профессиональной деятельности.

Основное внимание во время практики уделяется культуре межнационального общения педагога и детей. Это побуждает студентов к самоанализу и самосовершенствованию. Критерием роста служит уровень культуры межнационального общения.

Дифференцированность процесса формирования готовности предполагает и его целостность. Это в свою очередь позволяет нам описать ход экспериментальной работы не через этапы подготовки, а через характеристику её аспектов, определяемых основными целями. Так, мотивационно-ценностный аспект предполагает формирование ценностного отношения к культуре межнационального общения. Оно формируется на всех этапах подготовки. Однако на первом этапе оно является генеральной

целью, на втором этапе такой целью является формирование системы знаний, на третьем – развитие социальных навыков общения с людьми другой национальности, умений формирования культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста.

Каждый из этапов формирования готовности опирается на достижения предыдущего этапа. Поэтому для реализации задач подготовки необходима последовательная смена этапов в рамках целостного педагогического процесса.

Таким образом, модель процесса формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к развитию культуры межнационального общения у старших дошкольников состоит из компонентов, которые отражают содержательную, процессуальную стороны, включают основные знания, умения и средства, соответствующие тому или иному этапу готовности. В процессе продвижения от этапа к этапу студенты выходят на качественно новый уровень.

Литература

1. Кондауров, В.М. Основы вузовской педагогики : учеб. пос. / В.М. Кондауров, В.С. Основин, Ю.Г. Просвирнин ; под ред. Н.В. Кузьминой, И.А. Уркиной. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.

2. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии / С.А. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 282 с.

Светлана Алексеевна Богданова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института им М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Проектирование программы подготовки учителей начальных классов к оценочной деятельности в контексте требований ФГОС*

А.С. Кенкель

В статье представлено обоснование проекта программы повышения квалификации учителей начальных классов по вопросу подготовки к оценочной деятельности. Содержание программы ориентировано на изменения, которые характерны для оценочной деятельности педагогов в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: оценочная деятельность; компетентностный подход; системно-деятельностный подход; личностные, метапредметные и предметные результаты образования.

Теоретическое осмысление проблемы подготовки учителей начальных классов к оценочной деятельности обусловлено происходящими изменениями в системе образования. С целью повышения качества образовательных услуг осуществляется введение Федеральных государственных образовательных стандартов, начиная со ступени начального общего образования (далее ФГОС НОО). В качестве системообразующего компонента стандарта выступает группа требований к результатам освоения основной образовательной программы. В соответствии с данным документом, к образовательным результатам отнесены личностные (система ценностных отношений, интересов, мотивации), метапредметные (способы деятельности, освоенные на базе нескольких предметов) и предметные результаты (система элементов научного знания и освоенный опыт по получению нового знания) [3, с. 6]. Такое понимание образовательных

* Тема диссертации «Формирование умений оценочной деятельности у учителей начальных классов в контексте системно-деятельностного подхода». Научный руководитель – доктор пед. наук, доцент И.И. Гончарова.

результатов требует иного толкования содержания оценочной деятельности и способов оценивания. Это в свою очередь определяет актуальность проблемы формирования оценочной деятельности будущего и работающего учителя начальных классов в контексте осуществляемых преобразований, а также необходимость проектирования соответствующей подготовки в системе повышения квалификации.

В современной теории педагогической науки представлены различные подходы к формированию оценочной деятельности: культурологический (Е.Г. Матвиевская), системный (А.Н. Субботко), личностно ориентированный (О.Т. Автайкина), синергетический, системный и деятельностный (Н.Ю. Волковинская).

В рамках проводимого нами исследования оценочная деятельность учителей начальных классов рассматривается с позиций взаимосвязи двух ключевых подходов: компетентностного и системно-деятельностного. Обоснованием такой позиции следует считать необходимость формирования практических умений оценочной деятельности педагогов, направленных на комплексную оценку образовательных результатов младших школьников.

В рассматриваемом контексте под оценочной деятельностью вслед за Е.Г. Матвиевской мы понимаем «деятельность, осуществлённую во взаимодействии с учеником, обеспечивающую формирование оценочного суждения субъектов оценочной деятельности о предметных, метапредметных и личностных результатах ученика» [2, с. 13].

Это определение отражает две существенные особенности современной системы оценки: вовлечение в процесс оценивания самого ученика и комплексный подход к оценке планируемых результатов.

Расширение системы умений оценочной деятельности учителей в рамках ФГОС НОО обусловило необходимость своевременного повышения уровня их профессиональной компетентности в данном вопросе. Это подтверждается также результатами анкетирования, которым было

охвачено 150 учителей начальных классов, посещавших курсы в Хакасском институте развития образования и повышения квалификации. Цель анкетирования заключалась в определении готовности учителей к осуществлению оценочной деятельности в условиях введения ФГОС НОО. В анкете были предусмотрены вопросы, отражающие когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты профессиональной готовности. Содержание вопросов было разработано с учётом ключевых направлений изменения системы оценки, позволяя тем самым определить реальную ситуацию, сложившуюся на практике.

В результате было установлено, что 29,4% учителей испытывают затруднения в разграничении понятий «компетентность», «личностные достижения», «универсальные учебные действия». При определении ведущих функций оценки преимущество было отдано обучающей (29,3%) и контролирующей (24,7%) функциям. Отношение педагогов к действующей системе оценивания сложилось кардинально противоположным: 42% устраивает и 40% не устраивает традиционный подход к оценке результатов. При этом 53,3% опрошенных высказали свою готовность к внедрению в практику профессиональной деятельности новой системы оценивания, однако 40% не признают возможности использования в начальной школе только качественной оценки. Характеризуя особенности используемых методов оценивания, наиболее эффективными учителя считают письменные контрольные работы (42,6%), за которые чаще всего выставляют отметки (19,3%). На вопрос о применении технологии портфолио 22,6% педагогов ответили, что используют данную технологию, 18% только начинают по ней работать, 24% не используют, но планируют и 34% не используют и не планируют. Анализируя проблемные моменты в осуществлении оценочной деятельности, наибольшее количество учителей начальных классов (53,3%) испытывают затруднения в соотнесении результатов деятельности школьников с норматив-

ными требованиями и 16% – при аргументации результатов оценивания.

Таким образом, анкетирование позволило установить следующие проблемы, требующие соответствующей корректировки в условиях профессиональной подготовки учителей начальных классов в системе повышения квалификации:

- недостаточное понимание педагогами специфики образовательных результатов в рамках разных методологических подходов, а также функций оценки;

- ограниченность используемых методов оценивания (письменные контрольные работы);

- слабое представление о возможностях аутентичного оценивания в начальной школе;

- преобладание ориентации педагогов на нормативные требования, а не на индивидуальные достижения ученика при осуществлении оценочной деятельности.

Обозначенный перечень проблемных моментов способствовал созданию проекта курсов краткосрочного повышения квалификации по теме «Организация оценочной деятельности учителей начальных классов в контексте требований ФГОС НОО» (72 ч.) как одного из вариантов подготовки учителей начальных классов к оценочной деятельности.

Методологическим основанием курсов выступили компетентностный и системно-деятельностный подходы, направленные на формирование у педагогов практических умений в ситуациях, максимально приближённых к реальной профессиональной деятельности. Данные подходы активно используются в содержании документов, регламентирующих образовательный процесс системы повышения квалификации: это Профессиональный стандарт педагогической деятельности (Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков) и разработанная на его основе методика оценки уровня квалификации педагогических работников (В.Д. Шадриков, В.Д. Кузнецова).

В Профессиональном стандарте педагогической деятельности определён перечень ключевых ком-

петентностей педагогических работников, среди которых выделена компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности школьников [1, с. 23]. В свою очередь требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он должен решать в своей профессиональной деятельности. Тем самым утверждается системно-деятельностный подход к содержательному наполнению компетентности. В связи с этим компетентность в оценивании раскрывается через перечень следующих умений: учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся; формулировать и показывать учащимся критерии, на основе которых производится оценка их ответов; аргументировать оценки, показывая обучающимся их достижения и недоработки; применять различные методы оценивания. Список представленных умений значительно расширяется с введением ФГОС НОО, что учитывается в программе проектируемых курсов.

Цель курсов заключается в подготовке учителей начальных классов к оценочной деятельности в условиях внедрения ФГОС НОО.

Ожидаемые результаты реализации программы курсов представляют собой формирование системы умений оценочной деятельности учителей начальных классов с учётом требований ФГОС НОО:

- осуществлять комплексный подход к оценке результатов образования;

- организовывать накопительную систему оценивания;

- оценивать динамику образовательных достижений учащихся;

- подбирать и разрабатывать оценочный инструментарий с позиций системно-деятельностного подхода;

- использовать разнообразные методы оценивания – творческие работы, самоанализ и самооценку, наблюдения и т.д.

В содержании программы предусмотрены следующие тематические направления: компетентностный и системно-деятельностный подходы в образовании; оценочная деятельность учителя в условиях введения

ФГОС НОО; комплексный подход к оценке образовательных результатов; использование технологии портфолио; требования к разработке оценочного инструментария; методы оценивания.

Первоначальным моментом в подготовке учителей к оценочной деятельности в новых условиях является рассмотрение методологических подходов. Это осуществляется в рамках темы «Реализация компетентностного и системно-деятельностного подходов в образовании». Содержание темы раскрывается через характеристику каждого подхода с акцентированием внимания на специфике результатов образования. Это в свою очередь позволит решить одну из первых, определённых анкетированием проблем по разграничению понятий «компетентность», «личностные достижения», «универсальные учебные действия».

На следующем этапе предусмотрено рассмотрение содержания оценочной деятельности учителей начальных классов с учётом требований ФГОС НОО. Первостепенная задача в рамках данной темы заключается в расширении точки зрения педагогов на процесс оценивания, который часто сводится к выставлению отметок. Необходимо показать всю структуру оценочной деятельности. Далее учителя должны увидеть те отличительные особенности, которые характерны для процесса оценивания достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Прежде всего это касается диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников, отслеживание динамики в течение всего периода обучения в начальной школе. В данном контексте следует провести сопоставительный анализ как существующих психологических, так и педагогических диагностик, разработанных авторами различных учебно-методических комплексов.

Следующий тематический блок курсов предполагает изучение темы «Комплексный подход к оценке достижения планируемых ре-

зультатов образования». Изначально обращается внимание на содержание трёх групп планируемых результатов: личностных, метапредметных и предметных и определение объектов оценки в каждой группе. Учителю необходимо показать подходы к оценке всей совокупности результатов, а не только предметных знаний и умений.

Рассматриваемая тема находит своё дальнейшее продолжение в разделе «Особенности использования технологии портфолио в начальной школе». Портфолио позволяет одновременно организовать накопительную оценку и осуществить комплексный подход к оценке образовательных результатов. Педагоги познакомятся с разными видами портфолио и их структурой, узнают о широком потенциале данной технологии и особенностях её использования в работе с младшими школьниками. Всё это позволит грамотно подходить к выбору готовых вариантов портфолио, которые сегодня широко представлены в печатном варианте, или отдать предпочтение творческому поиску вместе с учениками своего неповторимого варианта.

Далее в содержании программы предусмотрен раздел, направленный на формирование умений в подборе и разработке оценочного инструментария. Данный вопрос приобретает особую актуальность в свете ФГОС НОО. В первую очередь это связано с необходимостью реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе начальной школы. Акцент делается на формирование, а впоследствии и на оценку умений решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи. Следовательно, проверочные задания должны носить деятельностный характер. Другим важным моментом является уровневый подход к представлению планируемых результатов и инструментария для оценки их достижения.

На завершающем этапе курсов учителям предлагается рассмотреть разнообразные методы оценивания: наблюдение, самоанализ и самооценку, организацию творческих работ, проектов. Цель этого раздела заключается в расширении спектра методов

оценивания, которые могут активно использоваться педагогами на ступени начального общего образования. Важно обратить внимание на тот факт, что применение только письменных контрольных работ не позволит оценить содержание планируемых результатов в целом.

Таким образом, в содержании проекта программы курсов были рассмотрены вопросы, раскрывающие изменения в организации оценочной деятельности учителей начальных классов с учётом требований ФГОС НОО. Дальнейшая апробация программы в практике образовательного процесса Хакасского института развития образования и повышения квалификации позволит прийти к её окончательному варианту и более подробно остановиться на проработывании технологического аспекта ведения данных курсов. В результате мы надеемся на квалифицированную подготовку учителей начальных классов к объективному оцениванию образовательных результатов младших школьников.

Литература

1. Кузьминов, Я.И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков // Вестник образования. – 2007. – № 7. – С. 20–34.
2. Матвиевская, Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации (теория, методология, практика) : автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Е.Г. Матвиевская. – Оренбург, 2009. – 75 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

Анна Сергеевна Кенкель – методист отдела дошкольного и начального образования Хакасского института развития образования и повышения квалификации, г. Абакан, Республика Хакасия.

Творческое использование художественных материалов в акварельной живописи*

М.А. Семёнова

В статье рассказывается об использовании художественных материалов при работе акварелью и основных их характеристиках. Данные знания необходимы в формировании профессионализма будущих педагогов-художников и полезны в процессе преподавания изобразительной грамоты в школе. Акварельная живопись и применение увлекательных творческих методов обогащает занятия и эстетически развивает учащихся, воспитывает их художественный вкус.

Ключевые слова: изобразительное искусство, акварель, живопись, художественно-творческие способности, приёмы, методы, художественные материалы, образное мышление, педагог-художник, этюд, эстетическое воспитание, художественный вкус, профессионализм.

В процессе профессиональной подготовки будущих педагог-художник должен овладеть определёнными знаниями и умениями, необходимыми для профессионального становления и творческого развития. Он должен знать свойства акварельных красок, правила смешения цветов в акварели, уметь использовать различные художественные материалы для творческого проведения занятий по изобразительному искусству в школе или студии дополнительного образования.

Использование художественных материалов в акварельной живописи обладает многоплановыми функциями. С одной стороны, учащиеся знакомятся с художественными материалами и правилами их использования, с другой стороны, применение творческих методов в работе с акварелью делает урок интересным и

* Тема диссертации «Эстетика акварельной живописи в подготовке будущих педагогов-художников». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор И.Б. Ветрова.

увлекательным. Применение в работе такой техники, как монотипия, использование воска, соли учит экспериментировать в искусстве, активизирует художественно-творческие способности и образное мышление. Живопись акварелью эстетически развивает, формирует художественный вкус, прививает любовь к искусству. Знания, полученные в детстве на таких занятиях, остаются на всю жизнь и влияют на общую художественную культуру человека.

На занятиях по изобразительному искусству учащимся предстоит научиться работать с бумагой, кистями, красками, палитрой и правильно их использовать.

Бумага для работы акварелью должна быть белая, плотная, высокого качества, с шероховатой поверхностью. Бумага с гладкой глянцевой поверхностью не годится для акварельной живописи: краска по ней скользит, иногда собирается каплями, как на промасленной бумаге (заметьте, что глянцевая бумага подходит для творческого использования в технике монотипии). Однако такую бумагу можно использовать для работы акварелью после специальной подготовки. Для этого следует провести по ней мелкозернистой шкуркой. Так бумага приобретёт нужную фактуру и шероховатость. Проводить шкуркой следует в одном или двух направлениях (например, весь лист можно прошкурить только по диагонали или сначала по диагонали, а затем ещё по вертикали или горизонтали). Бумага для акварели вырабатывается с зернистой поверхностью, напоминающей поверхность холста. Такая поверхность даёт краскам возможность закрепиться прочным и ровным прозрачным слоем и довольно долго удерживает влагу в порах.

Использование дешёвой бумаги в работе акварелью имеет ряд недостатков: со временем она желтеет, становится хрупкой, плохо хранится. Хранить бумагу для акварели лучше не в рулонах, а в папке. На уроках изобразительного искусства удобно пользоваться папками с плотной акварельной бумагой или клейками бумаги.

Обычные альбомы для рисования лучше не использовать: они,

как правило, состоят из тонкой бумаги низкого качества, которая быстро промокает и склеивается. Удобно закупать бумагу заранее на всю учебную группу. Не следует писать на только что купленной бумаге. Она должна «отстояться», так как в ней содержится масла и нужно время, чтобы они испарились.

Каждый неизвестный сорт бумаги следует предварительно испытать: выполнить на ней небольшой этюд и посмотреть, как бумага выдерживает влагу, можно ли равномерно наносить на неё краски. Для того чтобы акварельный этюд получился, бумага должна быть хорошего качества.

Как приготовить бумагу для работы? Многие акварелисты предпочитают натягивать её на деревянный планшет. Обычно это делается для длительной работы. Плотную бумагу можно просто прикрепить к планшету с помощью кнопок или бумажного скотча. Также при помощи скотча, наклеивая бумагу на основу (планшет, мольберт, пластиковую папку), можно сделать паспарту. Для этого скотч крепят на равном расстоянии от края листа к бумаге и к основе в виде рамочки по всему периметру. После выполнения акварельного этюда скотч снимают, и на его месте остаётся белая бумага в виде тонкой аккуратной рамки. Такой этюд будет хорошо выглядеть во время просмотра на школьной выставке.

Наиболее распространённые кисти для акварели – беличьи. Их ворс набирает необходимое для живописи количество жидкости. Они отличаются мягкостью и позволяют наносить сочные мазки. Кроме того, беличьи кисти имеют заострённый кончик, что удобно для проведения тонких линий. Подходят для акварели соболи, колонковые, синтетические кисти – прочные и эластичные. Щетинными и другими жёсткими кистями иногда пользуются опытные акварелисты для достижения большего эффекта при передаче фактуры, нанесении теней, лепке формы. Жёсткой кистью удобно исправлять ошибки, не получившиеся места или выбирать блики, толщины предметов.

Чтобы испытать качество кисти, окуните её в воду и затем сильным

взмахом сбросьте влагу. Если конец кисти будет острым, она хорошая. Колонковую кисть следует поддерживать в воде несколько дольше, так как она медленнее её набирает. После работы кисти следует промывать чистой водой. Хранить их лучше вертикально, ворсом вверх. Нельзя оставлять кисти в воде надолго. От этого ворс меняет свою первоначальную форму, сгибается. Если грязная кисть высыхает, ворс теряет эластичность, становится ломким. Чтобы свободно работать кистью, надо к ней привыкнуть, научиться правильно её держать и наполнять нужным количеством краски. Нередко художники говорят: «Кисть – продолжение руки».

Для грамотного выполнения акварельного этюда ученику необходимо иметь несколько разных по форме и размеру кисточек: маленькую, среднюю и большую, а также круглую и острую. Кисти должны быть только для акварели.

Акварельные краски делаются из тех же материалов, что и масляные, темперные, клеевые, но пигмент акварели исключительно тонко размельчён, доведён до состояния, когда, находясь в воде, он долго не оседает на дно. Клей, связующее вещество этого пигмента, должен растворяться в воде, быть бесцветным, эластичным. Акварель обычно продаётся в тюбиках и кюветах. Полутвёрдые краски в кюветах легко разводятся водой, но быстро загрязняются, поэтому их периодически надо промывать. Краски в тюбиках быстро разводятся в воде, поэтому удобны при работе на пленэре, особенно когда время для исполнения этюда ограничено. Акварельные краски лучше всего хранить в прохладном месте, чтобы они быстро не затвердевали. Окрашивающая сила акварели зависит от степени раздробленности пигмента. Пигмент тонкого помола позволяет краскам ложиться на бумагу ровным прозрачным слоем, добиваться передачи воздушных тонов и насыщенных прозрачных теней. Таковы берлинская лазурь, краплак, индийская жёлтая и др. Ультрамарин и кобальт синий этими свойствами не обладают. Акварелисту надо знать, что краски с мелким зерном трудно удалить с поверхности бумаги.

Легче смываются краски с крупнозернистым пигментом.

Начинающему художнику полезно выполнять работы в технике гризайль одной чёрной или коричневой краской, так как они располагают большими тональными возможностями, что важно для передачи объёма предметов и пространства.

Расскажем немного подробнее о цветовых характеристиках некоторых красок и правилах смешивания цветов в акварельной живописи. Знакомство с художественной терминологией с названиями цветов обогащает процесс постижения изобразительной грамоты.

Кадмий красный – яркая и прочная краска, но в смесях, например, с охрой, жёлтым марсом, сиеной натуральной она темнеет и разрушается.

Превосходна по своим качествам *охра красная*, именуемая также *оранжевым марсом*, *английской красной*, *венецианской красной*. Это абсолютно не выцветающая и довольно прозрачная краска.

Красивые, прозрачные, интенсивные по цвету *кармин* и *краплак* не отличаются большой светостойкостью. В смесях с изумрудно-зелёной они дают серый цвет.

Охра жёлтая – неяркая краска различных оттенков, от светло-золотистого до тёмно-жёлтого, обладает идеальной светостойкостью и прозрачностью. Может служить превосходным материалом для тонирования бумаги. Такими же свойствами обладает *сиена натуральная*, она прозрачнее охры жёлтой. В смесях с некоторыми зелёными даёт очень красивые оттенки.

Кадмий жёлтый – замечательная по силе, чистоте, яркости и прочности краска. Однако она недостаточно прозрачна и, кроме того, вступает в химическое взаимодействие со многими красками, например, с охрами, сиенами, марсами, берлинской лазурью, кобальтом фиолетовым, что нежелательно для живописи.

Синий кобальт отличается большой прочностью и светостойкостью и в чистом виде, и в смесях. Краска хорошо размывается водой до лёгких голубоватых тонов. Менее прочен *ультрамарин*. Его не следует

смешивать с кадмиями, так как эта смесь чернеет. Ультрамарин обладает красивым глубоким тоном, но крупнозернист: его пигмент не закрепляется прочно на бумаге.

Редкая по своим качествам краска – *изумрудная зелёная*. Она отличается большой прозрачностью, высокой кроющей способностью, глубоким насыщенным тоном.

Из коричневых красок наиболее прозрачна *сиена жжёная*. Она имеет приятный красновато-коричневый цвет, прочна и светостойчива. Большой прозрачностью обладает и *коричневый марс* – красивая краска различных оттенков, от светлых до глубоко-тёмных. Краска также светостойчива и прочна, но её нежелательно смешивать с кадмиями.

Умбра натуральная – краска спокойного коричневого цвета, достаточно прозрачная и светостойчивая.

Чёрные краски обладают светостойкостью, прозрачностью, отличаются высокими кроющими способностями.

Работая акварелью, не забывайте о следующих правилах. Чтобы живопись оставалась чистой, нужно смешивать не более двух цветов. Когда акварель высыхает, она частично изменяет свой первоначальный тон и немного светлеет. Это зависит и от качества бумаги, и от степени испарения воды из промежутков между частицами красящего вещества и заполнения их воздухом.

Ещё раз отметим, что изучение цветов в акварельной живописи, их правильных названий всегда интересно ученикам и воспитывает эстетическое отношение к живописи.

Палитра необходима художнику для смешивания цветов. Искомый цвет путём смешивания красок вначале находят на палитре, а затем переносят на работу. Для акварельной живописи удобнее всего белая пластиковая палитра, которая иногда входит в набор красок, также можно использовать пластиковую крышку коробки набора акварельных красок или палитру большого размера, купленную отдельно. Работая акварелью в тюбиках, можно взять плоскую тарелку, пластину из пластика или толстого стекла. Также удобно

пользоваться бумажной палитрой, цвет которой совпадает с цветом бумаги, на которой выполняется этюд.

При творческом походе к технике акварельной живописи применяются разные материалы, которые помогают достичь интересных эффектов, развивающих фантазию и воображение. Важно, чтобы педагог-художник на занятиях по изобразительному искусству использовал как традиционные приёмы работы над акварельным этюдом, так и творческие. Рассмотрим некоторые из них: монотипию, живопись с использованием соли и воска.

Монотипия в общепринятом понимании – разновидность печатной графики, когда в результате можно получить только один отпечаток. Приёмы монотипии широко используются в акварельной живописи. В этой технике художник может по-настоящему оценить поэзию изображаемого, увидеть таинственные пейзажи, леса, горы в простом отпечатке акварельного пятна. Для проведения занятия требуется большое количество бумаги, лучше глянцевой. Лист складывают пополам, на одну внутреннюю сторону произвольно наносится несколько акварельных пятен, затем бумагу быстро складывают и прижимают рукой. После раскрытия следует внимательно разглядеть отпечаток и пофантазировать, посмотреть что получилось. Полученный отпечаток можно дорисовать при помощи тонкой кисти.

Использование соли в акварельной живописи помогает получить очень красивую живописную фактуру, эффект звёздочек. Для работы можно пользоваться как крупной морской солью, так и обычной мелкой пищевой. Организация работы происходит следующим образом. Перед каждым учеником помимо акварельных красок и других художественных материалов ставится маленькая баночка с солью. Одной рукой юный художник покрывает поверхность бумаги акварелью, другой рукой сразу посыпает влажную краску солью. Эффект звёздочек появляется, когда соль начинает растворяться, а акварель – высыхать. Лишняя соль после высыхания стряхивается с поверхности бумаги. Данная техника подходит для изображения натюрморта с цветами, космо-

са, изготовления поздравительной открытки.

Использование воска в акварельной живописи. Для работы удобнее взять свечу белого или желтоватого цвета. Рисунок наносится свечой по предварительному тонкому рисунку карандашом. После нанесения рисунка воском поверхность бумаги прозрачно покрывается акварелью, при этом покрытые воском места остаются белыми. Данная техника великолепно подходит для изображения заснеженных пейзажей. Прорисованные воском деревья оставляют впечатление настоящего сказочного леса.

Разностороннее владение искусством акварельной живописи, грамотное использование художественных материалов и приёмов работы с ними помогает сделать урок ярким и незабываемым. Будущему педагогу необходимо уметь формировать у учеников грамотное и творческое отношение к изобразительному искусству, которое складывается из знаний, полученных в процессе овладения изобразительной грамотой, и умения подбирать и использовать художественные материалы для творческой работы.

Использование разнообразных техник обогащает процесс преподавания изобразительного искусства в школе, прививает ученикам любовь и интерес к предмету, формирует художественный вкус и эстетически их развивает.

Литература

1. Аксёнов, Ю.Г. Цвет и линия / Ю.Г. Аксёнов, М.М. Левидова. – М. : Сов. художник, 1976. – 300 с. : ил.
2. Михайлов, А.М. Искусство акварели / А.М. Михайлов. – М. : Изобразительное искусство, 1995. – 200 с.

Мария Александровна Семёнова – канд. пед. наук, доцент кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Совершенствование методики обучения баскетболу учащихся младших классов*

А.А. Борисов

В статье рассматриваются аспекты обучения баскетболу учащихся младших классов с использованием системы упражнений и подвижных игр комплексного воздействия. Представлены результаты исследования двигательной и физической сфер младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, физическое воспитание, баскетбол, технология обучения, способности.

В настоящее время среди наиболее актуальных проблем образования следует выделить физическое воспитание. Особую значимость эта проблема приобретает у младших школьников. Именно в этом возрасте формируются основы здорового образа жизни, да и физическое здоровье детей вызывает тревогу. В этой связи остро стоит задача повышения эффективности методики обучения спортивным играм, в частности баскетболу [4, с. 19].

Мы убеждены, что баскетбол в начальной школе является одним из наиболее востребованных средств физического воспитания. Он широко используется для формирования умений и навыков, для совершенствования физических способностей, помогает решать воспитательные задачи [3, с. 35, 56; 5, с. 13].

Анализ программ по физическому воспитанию младших школьников позволяет сделать заключение о том, что в одних программах раздел «Баскетбол» представлен отдельным блоком, в других включён в общий раздел подвижных игр. Таким образом, единство подходов к методике обучения баскетболу отсутствует [1, с. 25; 2, с. 28].

* Тема диссертации «Методика обучения баскетболу школьников младших классов на уроках физической культуры». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.А. Чуркин.

Организация учебного процесса требует определения количества часов, выделяемых на освоение техники игры, уточнение объёма работы, нацеленной на изучение соответствующих двигательных действий в 1-м, 2-м, 3-м и 4-м классах. Требуется научного обоснования последовательность освоения элементов баскетбола с использованием наиболее технологичных способов обучения элементам этой игры учащихся младших классов [6, с. 2; 7, с. 65].

Для устранения существующих противоречий был проведён пилотный эксперимент, предусматривавший диагностику и оценку технической, физической подготовленности и познавательной сферы младших школьников. Исследование было проведено на базе НОУ «Школа Разговорных языков», школы № 543 Московского района и школы «Талант» Красносельского района г. Санкт-Петербурга. В исследовании принимало участие 90 испытуемых. В результате была выявлена проблемная зона физической подготовленности младших школьников – недостаточный уровень развития их силовых, скоростно-силовых и координационных способностей, а также быстроты и точности восприятия информации; концентрации и устойчивости внимания; объёма и точности памяти, быстроты мышления.

Предложенная нами методика носит комплексный характер. Она включает в себя четыре учебных

блока, составленных с учётом половозрастных особенностей детей. Это блоки «Ловкие руки», «Послушный мяч», «Быстрые ноги» и «Снайперы». Каждый блок состоит из подвижных игр и упражнений, направленных на развитие физических качеств, технических элементов и познавательных процессов. Мы провели отбор и систематизацию подвижных игр в соответствии с возрастными особенностями и возможностями учащихся 1–3-х классов, характером учебного материала (табл. 1).

Полученные результаты отбора и классификации игр послужили основой для разработки комплексного подхода к решению основных задач физического воспитания младших школьников средствами баскетбола (табл. 2 на с. 88). Для удобства использования той или иной игры автором данной работы была предложена сводная система игр образовательной и развивающей направленности. В таблице представлены игры, которые позволяют не только формировать умения и навыки начинающего баскетболиста, но и одновременно развивать физические качества согласно сенситивным периодам младшего школьного возраста, а также положительно влиять на развитие познавательных психических процессов, состояния и свойств личности.

Кроме того, была составлена примерная систематизация игр, направленная на формирование определённых

Таблица 1

Классификация игр при обучении основам баскетбола младших школьников

| Формируемые навыки | Названия игр |
|-----------------------|---|
| Передача и ловля мяча | «Ягоды, фрукты, овощи», «Мяч через круг с вызовом», «Быстрая передача», «Гонка мячей по кругу», «Мяч – центру», «Передал – садись», «Рывок за мячом», «Гонка мячей над головой», «Борьба за мяч», «Пятнашки с мячом» |
| Ведение мяча | «Прокати мяч», «Обведи мячом», «Гонка мячей под ногами», «Пятнашки с мячом», «Пятнашки с ведением», «Вытолкни за круг», «Футбол-баскет», «Дриблёр», «Старт с мячом» |
| Перемещение | «Ручеёк», «Защита кеглей», «Сумей догнать», «Бездомный заяц», «Пятнашки по линиям», «Стой», «Пятнашки с мячом», «Салки обезьян», «Караси и щука», «Невод», «Скакуны», «Воробы и вороны», «Охотники и лисицы», «Светофор», «День и ночь» |
| Бросок мяча | «Подбрось-поймай», «Попади в мяч», «Залётный мяч», «Кто быстрее», «Дуга», «Дуэт», «Старт с мячом», «Снайпер», «Круг» |

ных творческих характеристик младших школьников. В ходе учебного процесса подвижные игры включались во все уроки по формированию основ баскетбола, кроме контрольных. Объём игр определялся из расчёта 2–4 игры в течение урока. При планировании предусматривались последовательность и повторность использования игр: те из них, которые проходили в предыдущем учебном году, закреплялись и усложнялись. Разучивались и новые подвижные игры. С учётом современных нормативных документов и рекомендаций мы разработали **экспериментальную программу по физическому воспитанию в начальных классах**, которая включает

- годовой план физического воспитания младших школьников (по классам) с определением количества часов на год и на четверть по каждому разделу «Школы мяча»;

- четвертной план учебно-воспитательной работы по разделу «Основы баскетбола», в котором представлены программы решения образовательных задач и развития физических, психодинамических и сенсорных способностей, а также распределены по

урокам и классам подобранные средства (подвижные игры);

- классификацию упражнений и подвижных игр для учащихся младших классов, составленную с учётом половых возрастных особенностей детей;

- систему подвижных игр для младших школьников, реализующую комплексный подход к развитию физических способностей, познавательных психических процессов и обучению баскетболу.

Для оценки эффективности разработанной программы был проведён сравнительный педагогический эксперимент продолжительностью один год. Контрольные классы занимались по Комплексной программе физического воспитания учащихся 1–11-х классов. Опытные классы занимались под руководством автора по экспериментальной методике 3 раза в неделю (2 урока + секционное занятие).

Предварительное тестирование не обнаружило различий в уровне физической подготовленности опытной и контрольной групп. Зато в ходе исследования была выявлена тенденция к снижению результатов от 1-го к 3-му классу.

Таблица 2

Подвижные игры для освоения основ баскетбола младшими школьниками

| Название игры | Направленность двигательных действий |
|------------------------|--|
| «Бездомный заяц» | Телесная ловкость, передвижение игрока в защитной стойке |
| «Быстрая передача» | Предметная ловкость, скоростно-силовые способности, координационная выносливость, передача и ловля мяча на месте и в движении (одной и двумя руками от груди и от плеча) |
| «Борьба за мяч» | Скоростно-силовые способности, передача одной и двумя руками от груди, передача мяча с сопротивлением защитника, логическое мышление |
| «Борцы» | Динамическая сила |
| «Воробьи и вороны» | Быстрота простой двигательной реакции |
| «Вьюны» | Телесная ловкость |
| «Гол – бол» | Ориентация в пространстве, передача одной и двумя руками от плеча (в определённое место) |
| «Гонка мячей по кругу» | Предметная ловкость, телесная ловкость, передача мяча одной и двумя руками любым способом, передача двумя мячами, быстрое переключение с одного предмета на другой |
| «Догони партнёра» | Общая выносливость, передвижение приставным шагом |
| «Догони мяч» | Скоростная выносливость, передвижение приставным шагом и в стойке баскетболиста |
| «Дриблёры» | Скоростная выносливость, ведение мяча на месте и в движении, попеременно левой и правой рукой, объём внимания |

В результате проведения формирующего эксперимента были получены достоверные различия по физической подготовленности учащихся в опытной группе по сравнению с контрольной. Прирост в опытной группе составляет 28% у мальчиков и 35% у девочек, а в контрольной – 15% у мальчиков и 13% у девочек. Что касается степени освоения основных двигательных умений по разделу «Основы баскетбола», то анализ полученных данных дал возможность установить, что наибольший прирост (38%) произошёл в опытных группах. Педагогический эксперимент показал, что совершенствование технологии обучения баскетболу эффективно влияет на развитие интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста (прирост показателей составил 19%).

Итак, резюмируя изложенное, можно сделать следующие выводы.

1. Согласно результатам педагогического эксперимента наиболее эффективным методом обучения младших школьников игре в баскетбол на уроках физической культуры является комплексный метод.

2. Применение предлагаемого содержания программного материала оказывает положительное влияние на физическое развитие и состояние здоровья детей.

3. В процессе физического воспитания младших школьников необходимо предотвратить возможные деформации позвоночника и других звеньев опорно-двигательного аппарата, обеспечив формирование правильной осанки. Комплекс уроков с элементами баскетбола способствует физическому развитию и укреплению здоровья учащихся, а у наиболее одарённых создаёт базовые навыки игры в баскетбол для возможной дальнейшей специализации в этой спортивной игре.

4. Очень важно целенаправленно воздействовать на физическое развитие детей, чтобы придать ему оптимальное направление. От того, насколько рационально в младшем школьном возрасте проводится физическое воспитание, зависит весь последующий ход физического совершенствования.

Однако ещё не изобретены «волшебные» упражнения или схемы периодизации для каждого конкретного случая. Ни один тренер, спортсмен или учёный не знает «секрета победы», «тайны успеха». Тем не менее существуют эффективные системы тренировок. Предложенную нами методику отличает взаимосвязь всех компонентов. Это не просто «коллекция правильных упражнений». Все части эффективной программы тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Более того, все они связывались между собой внутренней философией, которая делает эту программу по-настоящему сбалансированной.

Литература

1. *Болыненков, В.Г.* Подвижные игры с мячом / В.Г. Болыненков, Р.Д. Нарбаев // Физическая культура в школе. – 1995. – № 3.
2. *Бондаревский, Е.Я.* О школьных программах по физической культуре / Е.Я. Бондаревский, А.В. Кадетова // Физическая культура в школе. – 1987. – № 5.
3. *Коджаспиров, Ю.Г.* Игровая рационализация уроков / Ю.Г. Коджаспиров // Физическая культура в школе. – 1998. – № 4, 5.
4. *Коузи, Б.* Анализ и концепции в современном баскетболе / Б. Коузи, Ф. Пауэр. – М.: Физкультура и спорт, 1975.
5. *Лепёшкин, В.А.* Баскетбол: Подвижные и учебные игры / В.А. Лепёшкин – М.: Сов. спорт, 2011.
6. *Ливанов, В.* Учить учиться / В. Ливанов // Спорт в школе. – 1999. – № 11–12.
7. *Шитикова, Г.Ф.* Место подвижной игры в общем, физкультурном образовании детей младшего школьного возраста / Г.Ф. Шитикова // Проблемы физкультурного образования учащейся молодёжи на рубеже XXI века. – СПб.: СПбГАФК, 1999.

Антон Александрович Борисов – ст. преподаватель кафедры физического воспитания Государственного университета экономики и финансов, г. Санкт-Петербург.

**Организация учебно-исследовательской
деятельности
в международном эколого-
образовательном интернет-проекте
«Весна идёт!»***

*Н.Ю. Киселёва,
А.С. Варламов*

Статья знакомит педагогов с образовательным потенциалом международного фенологического интернет-проекта «Весна идёт!» («Spring Alive»). Особое внимание уделяется возможностям организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в начальной и основной школе в рамках этого проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, международное сотрудничество, экологическое образование, интернет-проект «Весна идёт!», фенологические наблюдения.

Высокая педагогическая ценность учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся сегодня общепризнана. Однако, как показывает опыт, педагоги часто испытывают серьёзные затруднения в организации такой деятельности. Задача данной статьи – познакомить педагогов начального, общего и дополнительного образования с широкими возможностями решения данной проблемы, которые предоставляет международный эколого-образовательный интернет-проект «Весна идёт!» (<http://www.springalive.net>).

Задача этого проекта – привлечь внимание юных жителей Евразии и Африки к миру пернатых, помочь изучению, охране птиц и среды их обитания. Для этого предлагается заниматься фенологическими наблюдениями – отметить дни своих первых встреч с птицами пяти видов, привлекающими в разные сроки: обыкновен-

ной кукушки, деревенской ласточки, белого аиста, золотистой щурки и чёрного стрижа. Проект рассчитан на участие детей и взрослых. Международная ассоциация по охране птиц BirdLife International намеревается таким образом в течение многих лет собирать массовые данные о сроках прилёта птиц и определить, влияет ли изменение климата на даты прилёта птиц в Европу, а также привлечь внимание людей к проблеме глобального изменения климата. Проект выполняется через мультимедийный сайт <http://www.springalive.net> с интерактивной красочной картой, на которую автоматически заносятся все поступившие сообщения. Карта позволяет наблюдать за продвижением птиц по континенту, а с ним – и за приходом весны. Каждое новое сообщение делает более яркой окраску той страны, из которой оно прислано. Учитываются не только даты первых регистраций перечисленных видов птиц в разных населённых пунктах, но и скорость накопления сообщений. Поэтому важно, чтобы в проекте приняли участие как можно больше людей.

Сайт проекта содержит разнообразные материалы, которые могут быть с успехом применены при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в начальной и основной школе. Несмотря на то, казалось бы узкий фенологический и эколого-биологический характер данного интернет-проекта, структурные элементы сайта могут быть использованы в самых разных предметах и образовательных областях, адаптированы под возрастные и индивидуальные возможности обучающихся. Рассмотрим эти возможности подробнее.

1. Организационно-координирующие проекты и исследования.

Используемые элементы сайта: инструктивные материалы http://www.springalive.net/ru-ru/springalive/how_to_participate.

* Тема диссертации А.С. Варламова «Проектный подход в дополнительном экологическом образовании». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Ю. Киселёва.

«Весна идёт!» – полноценный и полифункциональный интернет-проект, позволяющий школьникам получить опыт планирования деятельности, а также коммуникативные, организационные и творческие навыки. В начальной школе такой проект оптимально ограничить участием класса (желательно включить в проектную деятельность сбор данных о первых встречах с вестниками весны от членов семей младших школьников, что будет способствовать укреплению внутрисемейных отношений и поможет педагогу более продуктивно налаживать и устанавливать контакты с родителями учеников). В основной школе инициативная группа школьников под руководством педагога способна вовлечь в участие в проекте не только большинство учеников и членов их семей, но и взять на себя роль координатора акции в локальном масштабе. Рядом сельских школ России накоплен значительный опыт организационно-координирующей деятельности в масштабах муниципальных районов.

Результаты участия класса (школы) в проекте «Весна идёт!», анализ достижений и расчётов, перспективы развития этой деятельности – хорошая тема для школьной учебно-исследовательской работы. Статистическая база и значимость таких исследований будут возрастать с каждым новым сезоном участия учебного учреждения в проекте.

2. Проекты и исследования эколого-биологической направленности.

2.1. Фенологические исследования.

Используемые элементы сайта: динамическая карта проекта <http://www.springalive.net/ru-ru/migrations>, статистические он-лайн таблицы (международные и национальные) <http://www.springa-live.net/ru-ru/migrations/statistics>, раздел «Летопись весны» http://www.springalive.net/ru-ru/spring_blog.

Школьники начальных классов могут выполнять элементарные

фенологические исследования, сравнивая данные своих первых в сезоне регистраций видов птиц с датами, полученными учащимися либо в предыдущие годы, либо в соседних регионах. Учащиеся основной и средней школы могут выполнять более сложные исследования. Исходным материалом для них должно стать составление базы данных о сроках прилёта птиц (на основании материалов участников проекта, размещённых либо в «Летописи весны» http://www.springalive.net/ru-ru/spring_blog на российской странице, либо в «Весенних блогах» на страницах других стран – в зависимости от поставленных задач). Минимально необходимые для анализа поля базы данных: регион, муниципальный район, населённый пункт, вид птицы, дата регистрации. Для школьников наибольший интерес представляют исследования внутрирегионального и межрегионального масштабов.

Фенологические наблюдения приобретают тем большую ценность, чем дольше они ведутся. Во многих школах нашей страны на протяжении десятков лет на уроках природоведения и географии составлялся календарь природы. Сравнение полученных в конкретном сезоне данных с результатами наблюдений предшественников позволит сделать очень интересные выводы!

2.2. Исследования биологии и экологии видов птиц, задействованных в проекте.

Используемые элементы сайта: информационные материалы о птицах, веб-камеры, ведущие «прямую трансляцию» из гнёзд.

Веб-камера – чрезвычайно популярный в мире инструмент исследований – ещё недостаточно широко используется в практике школьного образования в России. Просмотр трансляций с веб-камер не только более комфортен для детей, но и позволяет полностью исключить фактор беспокойства для объектов исследования. Веб-камеры позволяют выполнять исследовательские работы детям, имеющим проблемы со здоровьем.

ем (в том числе и детям-инвалидам, школьникам, временно потерявшим способность передвигаться).

В ходе исследований по обозначенной тематике нужно постараться найти ответы на следующие вопросы: как часто прилетают взрослые птицы к гнезду; насколько далеко улетают они в поисках корма от гнезда; каковы особенности их поведения во время выкармливания птенцов. Для этого необходимо организовать серию наблюдений (по 1–2 часа) в разное время суток и, желательно, в дни с разной погодой. Во время таких «дежурств» следует точно зарегистрировать время прилёта родителей к птенцам, а также определить (в случае наличия полового диморфизма) общее число прилётов самца и самки. Если это представится возможным, желательно записывать также состав и количество приносимого корма. Установив, как часто прилетают взрослые птицы к гнезду в разные часы суток, когда они начинают и заканчивают кормить птенцов, можно приблизительно рассчитать, сколько прилётов совершают родители в день и одинаково ли это число для обеих взрослых птиц. Зная продолжительность выкармливания птенцов, можно оценить общее число прилётов родителей. Следует установить, меняется ли поведение родителей по мере подрастания птенцов, чаще или реже они начинают приносить корм подросшим детям. Также можно понять, есть ли связь между суточной активностью птиц и метеорологическими условиями в разные дни.

Для того чтобы выявить приблизительно протяжённость кормовых полётов, надо провести серию расчётных работ. Длительность кормовых вылетов можно определить по интер-

валам между прилётами взрослых птиц к гнезду. Найдя в литературе информацию о скорости полёта этих птиц, можно оценить расстояние, которое они преодолевают в поисках корма. При расчётах нужно учитывать, что часть времени тратится на поиск корма и т.п.

2.3. Биотехнические проекты и исследования.

Используемые элементы сайта: инструктивные материалы в разделе «Педагогам» http://www.springalive.net/ru-ru/spring_teachers.

Из пяти видов птиц, которые изучаются в проекте, установка искусственных гнездовий возможна только для белого аиста (который встречается не во всех регионах России) и для повсеместно распространённого стрижа. Школьники младших классов могут только наблюдать за заселённостью этих конструкций, установленных старшими школьниками или родителями.

В основной и средней школе необходимым условием организации исследований по этой теме становится предварительное изготовление и развешивание нескольких искусственных гнездовий. Если планируется попутно исследовать успешность размножения птиц в стрижатниках, необходимо предусмотреть методы крепления, позволяющие снимать и осматривать домики для птиц. Искусственные гнездовья предварительно нумеруют и развешивают на достаточном удалении друг от друга.

При развешивании птичьих домиков составляются картосхема и таблица, характеризующие особенности их размещения. Заполнение этой таблицы (см. внизу страницы) при последующих проверках заселённости позволит собрать необходимый

Дата проверки заселённости ИГ _____

| № ИГ | Тип ИГ | Вид дерева | Высота размещения, м | Ориентация летка относительно сторон света | Кем используется | Примечания |
|------|--------|------------|----------------------|--|------------------|------------|
| | | | | | | |

для исследования материал (поясним, что ИГ здесь – искусственное гнездовье). В графе «Примечания» может записываться любая дополнительная информация (в первую очередь о количестве птенцов).

Обработка полученных материалов позволяет найти ответы на следующие вопросы.

1. Какие виды птиц селятся в стрижатниках?

2. Есть ли связь между особенностями размещения домиков и их заселённостью?

3. Используются ли искусственные гнездовья для повторного гнездования? Если да, то какими видами и в какой период?

4. Какие домики остались незанятыми? Проанализируйте особенности их размещений и сделайте вывод о том, как следует их разместить перед началом следующего гнездового сезона.

3. Проекты и исследования социологической направленности.

3.1. Изучение динамики числа сообщений на международном, национальном, региональном уровнях.

Используемые элементы сайта: статистические он-лайн таблицы <http://www.springalive.net/ru-ru/migrations/statistics>.

Соревновательный характер проекта делает интересным изучение динамики числа сообщений в конкретном регионе, в стране, на международном уровне. В начальной школе достаточно будет провести небольшое исследование по итогам проекта, составив рейтинг стран-участниц или регионов России по числу присланных сообщений.

Для школьников основной и средней школы доступны более сложные исследования, например, изучение скорости поступления сообщений на сайт в международном, национальном или региональном масштабе. Обязательным условием выполнения такого исследования является регулярное (в идеале – ежедневное) копирование он-лайн таблиц сайта и сохранение их материалов в таблицах Excel, обработка и анализ данных.

3.2. Изучение отношения людей разных возрастных групп к видам птиц, задействованным в проекте.

Используемые элементы сайта: текстовые материалы и фото птиц http://www.springalive.net/ru-ru/springalive/about_migrations.

Для знакомства с социологическими методами исследования в начальной школе можно провести простейшее исследование – попросить детей и их родителей проранжировать список видов (расставить номера, присвоив первый самому привлекательному с точки зрения респондента и пятый – наименее привлекательному). Элементарные подсчёты позволят вычленил наиболее привлекательный для детей и для взрослых вид птиц, выявить различие возрастных восприятий. Старшие школьники могут не только собрать более объёмный и репрезентативный материал для обработки, но и усложнить опрос, увеличив количество пунктов в анкете, позволяющей установить причины различного отношения к птицам. Обработанные результаты анкетирования представляются в виде таблиц и диаграмм, анализируются и оформляются.

4. Лингво-коммуникационные проекты и исследования.

4.1. Лингвистические и страноведческие проекты.

Используемые элементы сайта: национальные страницы мультязычного сайта <http://www.springalive.net>, раздел «Весенний блог» на страницах других стран.

Составление карты поступления сообщений по данным «Весеннего блога» в соответствующей стране позволит школьникам существенно пополнить свои знания о разных странах. Ещё один вариант небольшого, но интересного для школьников проекта – сравнение названий птиц на языках, которые поддерживает сайт.

4.2. Коммуникационные проекты.

Используемые элементы сайта: раздел «Весенний блог» на страницах других стран.

Сайт представляет богатые возможности для развития лингвистических коммуникативных навыков учащихся. Отдельным проектом может стать организация регулярного общения со сверстниками из-за рубежа – носителями изучаемого в школе иностранного языка через «Весенние блоги».

4.3. ИКТ*-проекты.

Распространение информации о проекте «Весна идёт!» и о своих успехах в его реализации в интернет-сообществе и социальных сетях может стать важной самостоятельной частью организационно-координирующего проекта по вовлечению школьников в эту деятельность.

5. Творческие проекты.

Используемые элементы сайта: новости проекта, объявления о текущих конкурсах.

Ежегодно на сайте проекта объявляется международный конкурс рисунков. Кроме того, на сайте «Проект Земля» <http://www.projectearth.net/Project/Details/2011> есть страничка проекта «Весна идёт!», где все

зарегистрировавшиеся участники могут обмениваться своими презентациями, видеороликами и фотографиями по тематике проекта.

Таким образом, возможности использования материалов сайта проекта «Весна идёт!» в организации учебно-исследовательской и проектной деятельности весьма велики и не исчерпываются материалами данной статьи. Мы уверены, что яркие и талантливые педагоги различных специальностей – читатели журнала – отыщут их ещё больше и обязательно поделятся своими находками!

Надежда Юрьевна Киселёва – канд. пед. наук, доцент кафедры экологии и экологического образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина;

Алексей Сергеевич Варламов – аспирант Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород.

* Информационно-коммуникационные технологии.

Summary

Organization of integrative educational process in pre-school educational establishments

Examples of organizing integrated educational process in kindergarten during the flow of celebrations, excursions, collective projects etc. are being offered in the article. Technological map on the topic of "International animals day" is being considered, which reveals different type of pre-scholars activities during one day, and can be used as a work plan for the tutor. Results of integration of different educational areas are being described.

Keywords: pre-school education, integration of educational areas, pre-school age children, technological map, collective project of adults and pre-scholars, effectiveness of integrated educational process.

Trubaichuk Ludmila Vladimirovna – PhD in Pedagogy, professor, Head of Pedagogy and Psychology of Childhood Cathedra of Chelyabinsk State Pedagogical University;

Mikerina Alena Sergeevna – post-graduate at Pedagogy and Psychology of Childhood Cathedra of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Lego-constructing as a factor of talent development

Different approaches of talent development with means of lego-constructing among pre-school age children are being considered in the article.

Keywords: lego-constructing, talent, pre-school age.

Maksaeva Julia Aleksandrovna – post-graduate at Pedagogy and Psychology of Childhood Cathedra of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Illustrative scheme as a mean of pre-schoolers' dialectic tasks solving

The article is devoted to the issue of pre-school age children creative thinking development while solving dialectic tasks. As a mean of task solving, dialectic scheme is being considered, which helps to fixate opposing sides of dialogue participants in illustrative manner, and solve problem-opposing situation.

Keywords: creative thinking, dialectic task, dialogue, position, illustrative scheme.

Shiyan Olga Aleksandrovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Psychology of Education Cathedra of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow State Pedagogical University, Moscow.

Development of junior school teachers preparation program to grading activity in the context of Federal State Educational Standard requirements

Justification of junior school teachers' qualification increase program project on the issue of preparation to grading activity is being revealed in the article. Contents of program are being aimed towards change, which is a distinctive feat for tutors' grading activity during the process of Federal State Educational Standard establishment.

Keywords: grading activity; competent approach; system-activity approach; personal, meta-subjective and subjective results of education.

Kenkel Anna Sergeevna – methodist at Pre-School and Junior School Education Department of Hakasiya Institute of Education Development and Qualification Increase, Abakan, Hakasiya Republic.

Creative use of art materials in watercolor painting

Use of art materials while painting with watercolors is being revealed in the article, as well as their main characteristics. This information is vital for development of future arts teachers' professionalism and is useful in the process of graphic literacy teaching at school. Watercolor painting and application of enthralling creative methods richens lessons and develops scholars in aesthetic way, brings up their sense of art.

Keywords: visual arts, watercolor, painting, artistic-creative abilities, means, methods, art materials, imaginative thinking, arts teacher, sketch, aesthetical upbringing, art sense, professionalism.

Semyonova Maria Aleksandrovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Painting and Composition Cathedra of Fine Arts Department of Moscow City Pedagogical University, Moscow.

Improvement of method of teaching basketball to junior scholars

Features of teaching basketball to junior scholars with the use of exercises system and movement-based games of complex impact are being considered in the article. Results of research on movement and physical spheres of junior scholars are being offered.

Keywords: junior scholars, physical education, basketball, education technology, skills.

Borisov Anton Aleksandrovich – senior tutor at Physical Education Cathedra of State University of Economy and Finances, St Petersburg.

Organization of studying activity during international ecological internet project "Spring Alive"

The article makes teachers acquainted to educational potential of international phenological internet project "Spring Alive". Special attention is being paid towards opportunities of educational-research and project activity organization in junior and secondary schools in the frames of this project.

Keywords: project activity, educational-research activity, international partnership, ecological education, Internet project "Spring Alive", phenological observation.

Kiseleva Nadezhda Yurievna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Ecology and Ecological Education Cathedra of Nizhniy Novgorod State Pedagogical University in the name of K. Minin;

Varlamov Aleksei Sergeevich – post-graduate at Nizhniy Novgorod State Pedagogical University in the name of K. Minin, Nizhniy Novgorod.

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы). **Незакавыченное бессмысленное цитирование не допускается!**

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.