

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>Е.Л. Мельникова</i> Что такое проблемный диалог	3
<i>С.И. Поздеева</i> Учебная дискуссия: поиск новых форм	8
<i>Г.А. Данюшевская</i> Влияние проблемно-диалогического обучения на творческое и личностное развитие младших школьников	12
<i>Л.В. Газаева</i> Проблемно-диалогическое общение на занятиях по русскому языку в педагогическом вузе	14

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>Н.А. Новак</i> Применение проблемно-диалогической технологии на уроках по программе «Школа 2100»	17
<i>А.Н. Дибленкова</i> Как реализовать принцип психологической комфортности на уроках	21
<i>В.В. Меркулова</i> Проблемный диалог в 1-м классе	23
<i>Е.Б. Мариничева</i> Возможности развития младших школьников через проблемно-диалогическую технологию	26
<i>Е.В. Гадустова</i> Элементы проблемного обучения с компьютерной поддержкой на уроке русского языка (4-й класс)	30
<i>Л.Г. Сесюнина</i> Деятельностный подход на уроках русского языка в начальной школе	33
<i>С.Ф. Жеребецкая</i> Урок русского языка в 4-м классе (По системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)	36
<i>О.В. Гвинджилия</i> Как научиться «видеть невидимое», или Развиваем воображение на уроках русского языка	39

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>С.Б. Спиридонова</i> Формируем внутреннюю позицию школьника (Рекомендации родителям первоклассников)	43
<i>М.Т. Студеникин, В.И. Добролюбова</i> Через дисциплину к социализации личности	46

<i>О.В. Васютинская</i> «Знайкины посиделки» (Игровая программа)	49
--	----

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>С.В. Суслова</i> Моторная и оптическая дисграфия (Диагностика, профилактика, коррекция)	52
<i>Г.Г. Мисаренко</i> Технология обучения фонемному анализу: изучение ударения	56
<i>Т.В. Кружилина</i> Подготовка младших школьников к успешной адаптации в среднем звене обучения	61

ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ

Рубрику ведет <i>О.В. Чиндилова</i>	65
-------------------------------------	----

НОВЫЙ УЧЕБНИК

<i>М.В. Дубова, Ю.В. Хнырева</i> Анализ учебника с точки зрения компетентностного подхода	68
---	----

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>Г.Н. Голубева</i> Двигательный режим и эффективность обучения в дошкольном образовательном учреждении	72
<i>Е.Н. Гаврилова</i> Развитие двигательной активности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста	75

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>Н.Г. Капустина</i> Формирование толерантности в образовательной среде	79
<i>А.А. Плигин</i> Умение учиться и познавательные стратегии школьника	81

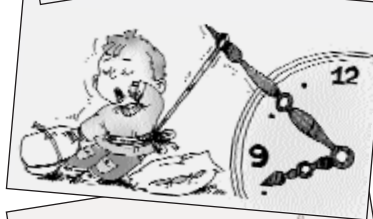
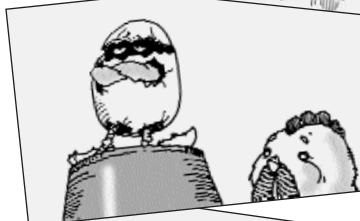
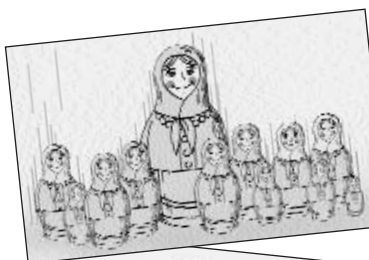
ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

<i>Н.П. Мальтеникова</i> Школа и родители (Технология психолого-педагогического взаимодействия)	85
--	----

В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>А.А. Штец</i> А.Н. Толстой: методика обучения грамоте («Азбука» 1872 года)	90
---	----

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



плюс
ДО
«ПОСЛЕ»

Дорогие коллеги!

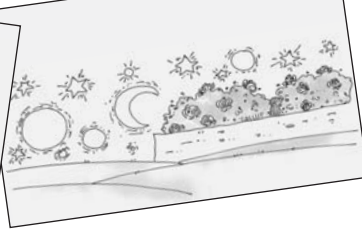
Многие из вас на собственном опыте не раз убеждались: те знания, которые ученик «добывает» сам, он усваивает глубже и прочнее, чем те, которые учитель преподнес ему в готовом виде.

Однако перспектива «открывать» знания вместе с детьми некоторых педагогов откровенно пугает: им кажется, что гораздо быстрее и проще заставить учеников вытвердить правило или способ решения задачи, чем заниматься с ними «научными открытиями». В таком случае будьте готовы к тому, что ученик, бойко протараторив у доски правило, возьмет в руки мел и выведет под вашу диктовку: «Жизнь прожить – не поле перейти».

Друзья, ваши сомнения и опасения напрасны. **Технология проблемно-диалогического обучения**, которой мы посвящаем этот номер, может быть, и не панацея, но действенное средство от многих «школьных болезней», в чем мы и приглашаем вас убедиться. Теоретики и практики, работающие по этой технологии, расскажут вам о ее достоинствах и преимуществах, объяснят начинающим, почему у них не всё и не сразу получается, и продемонстрируют, как можно применять ее на разных уроках. Технология проблемного диалога разработана настолько подробно, что готова к сдаче «под ключ», и освоить ее не так сложно, как кажется. А результатом будет полная боевая готовность ваших учеников к решению любых учебных и жизненных задач не по шаблонам, а самостоятельно, уверенно и с интересом. Жизнь прожить – не поле перейти.

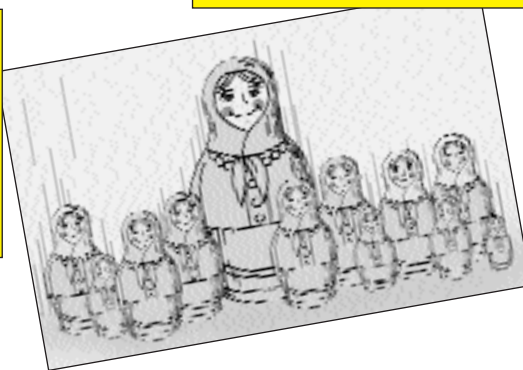
Желаю вам успехов!

Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев



Что такое проблемный диалог

Е.Л. Мельникова



Если ученый не может объяснить
восьмилетнему мальчику,
чем он сейчас занимается,
то он шарлатан.
Курт Воннегут

Проблемный диалог – научное понятие

В словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке предъявления нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Постановка проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения – этап формулирования нового знания. Второе слово означает, что постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного учителем диалога.

Различаются два вида диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику выработать по-настоящему творческий подход к работе. На этапе постановки проблемы этот диалог применяется для того, чтобы ученики осознали противоречие и сформулировали проблему. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулиро-

ванию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию.

Таким образом, на проблемно-диалогических уроках учитель сначала посредством побуждающего или подводящего диалога помогает ученикам поставить учебную проблему, т.е. сформулировать тему урока или вопрос для исследования. Тем самым учитель вызывает у школьников интерес к новому материалу, формирует познавательную мотивацию. Затем посредством побуждающего или подводящего диалога учитель организует поиск решения, или «открытие» нового знания. При этом достигается подлинное понимание учениками материала, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался сам.

На традиционном уроке постановка проблемы сводится к сообщению учителем темы урока; поиск решения редуцирован до изложения готового знания, что не гарантирует его понимания большинством класса.

А теперь сделаем несколько важных обобщений.

Проблемно-диалогическое обучение – это тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством специально организованного учителем диалога.

Традиционное обучение – это тип обучения, обеспечивающий репродуктивное усвоение знаний, умений и навыков.

Метод обучения – способ деятельности учителя на этапе введения знаний, представляющий собой сочетание приемов, вопросов, заданий.

Рассмотрим, чем представленный подход к обучению отличается от позиции других исследователей.

В отечественной педагогике принципы проблемности и диалогичности разрабатывались разными научными направлениями. Теоретики проблемного обучения утверждали принцип проблемности, но при этом не настаивали на необходимости диалога. По их мнению, проблемы на уроке вполне может ставить и решать сам учитель. Исследователи учебного диалога, наоборот, утверждали принцип диалогичности, игнорируя (и даже отвергая!) проблемность. Как следствие, диалог часто вообще выносился за рамки урока изучения нового материала. В понятии «проблемный диалог» оба принципа синтезируются, тем самым реализуя на практике теоретическую идею А.М. Матюшкина о творческой диалогической учебной деятельности. Это во-первых.

Во-вторых, синтез принципов проблемности и диалогичности позволяет по-новому взглянуть на такую, казалось бы, досконально изученную категорию дидактики, как методы обучения. В отличие от других исследователей, мы относим слово «метод» только к этапу введения знаний, а вовсе не к любому этапу урока, и уж тем более не к уроку целиком. Кроме того, наша классификация методов обучения (см. таблицу) дается сразу по нескольким основаниям (проблемность, диалогич-

ность, вид диалога), в то время как другие классификации построены на единственном основании.

Получается, что «проблемный диалог» есть не что иное, как новое научное понятие (подробнее см. [4], [5], [6]).

Проблемный диалог – технология обучения

Технология проблемного диалога дает развернутый ответ на вопрос, как учить, чтобы ученики ставили и решали проблемы. Центральную часть данной технологии составляет характеристика проблемно-диалогических методов обучения. Особое внимание уделяется побуждающему диалогу как наиболее сложному методу. В частности, разработаны шесть приемов создания проблемной ситуации и для каждого – текст диалога, побуждающего учеников к осознанию противоречия и формулированию проблемы; описаны способы реагирования учителя на предлагаемые учениками формулировки учебной проблемы; установлена предметная специфика приемов создания проблемной ситуации.

Например, для уроков естествознания и обществознания наиболее характерной является проблемная ситуация с одновременным предъявлением двух противоречивых фактов (теорий, мнений), после которого учитель произносит следующие реплики побуждающего диалога: «Что вас удивило? Какое противоречие налицо? Какой возникает вопрос?»

Для уроков русского языка и математики более типична проблемная ситуация с предъявлением практическо-

Классификация методов обучения

Методы	Проблемно-диалогические		Традиционные
Постановка проблемы	Побуждающий от проблемной ситуации диалог	Подводящий к теме диалог	Сообщение темы
Поиск решения	Побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог	Подводящий к знанию диалог	Сообщение знания

го задания, основанного на новом материале (напиши или реши то, что только сегодня будем изучать). Правда, на уроках русского языка ученики такие задания могут выполнить, но по-разному, поэтому возникает проблемная ситуация с разбросом мнений, и побуждающий диалог звучит так: «Задание было одно? А как вы его выполнили? Почему получились разные варианты? Чего мы еще не знаем?» На уроках математики ученики обычно не могут выполнить задание, включающее новый материал. Возникает проблемная ситуация с затруднением, и поэтому диалог будет другим: «Вы смогли выполнить задание? Нет? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущие?»

Не менее подробно характеризуется диалог, побуждающий учеников к выдвижению и проверке гипотез. В частности, разработана его структура, описаны последовательный и одновременный варианты выдвижения гипотез, предложены способы реагирования на предложения учеников.

Таким образом, технология проблемного диалога включает детальное описание методов обучения. Однако реальный урок – это не только методы, но еще и содержание, формы, средства. Разберемся во взаимосвязях методов с остальными сторонами учебного процесса.

Общеизвестно, что содержание имеет две диалектические характеристики: качество и количество. По качеству принято различать четыре основных типа знания: факт, правило, понятие, закономерность. Заметим: поставить проблему можно всегда, а методы поиска ее решения жестко связаны с типом знания. Факты нельзя «открывать», они всегда сообщаются в готовом виде (учителем, учебником, Интернетом). Правила и закономерности «открывать» можно, причем посредством как побуждающего, так и подводящего диалога. Под существенный признак понятия учащихся обычно «подводят».

Количество содержания тоже варьируется. На некоторых уроках вводится одно новое знание (например, правило). Бывают уроки с двумя единицами материала (например, изучается правило и исключения из него). Наконец есть уроки, где тема раскрывается несколькими пунктами плана, каждый из которых представляет собой отдельное знание (например, вводится сложное понятие). Очевидно, что методы обучения на уроках с одной проблемой, с двумя равноценными проблемами, с общей и частными проблемами будут существенно различаться.

Установлены взаимосвязи проблемно-диалогических методов с формами обучения: групповой, парной, фронтальной. Например, проблемная ситуация с разбросом мнений, характерная для уроков русского языка, легко создается в ходе групповой работы, а проблемная ситуация с затруднением – на уроках математики в ходе фронтальной работы с классом.

Изучены связи методов с такими средствами обучения, как опорные сигналы, учебник и ТСО. В частности, описано, какие бывают опорные сигналы, кто и в какой момент урока их создает и даже на какой части доски их лучше располагать.



Кроме того, для каждого типа содержания (факт, правило, простое понятие, сложное понятие, закономерность и т.д.) приводятся наиболее устойчивые и эффективные сочетания диалогических методов постановки проблемы и поиска ее решения, а также форм и средств обучения. Получились своеобразные шаблоны введения знаний, которые существенно облегчают подготовку урока. Иными словами, разработаны соответствующие содержанию типичные методические схемы проблемно-диалогических уроков.

Сделаем еще одно обобщение.

Технология проблемного диалога представляет собой детальное описание проблемно-диалогических методов обучения, их взаимосвязей с содержанием, формами и средствами обучения, а также целостных методических схем уроков для каждого типа содержания.

Укажем на некоторые отличия проблемного диалога от других отечественных и зарубежных технологий, в изобилии представленных сегодня на образовательном рынке.

Во-первых, место проблемного диалога – рядовой урок введения нового материала, в то время как другие технологии (в том числе модный ныне метод проектов) предполагают дополнительные занятия.

Во-вторых, проблемный диалог универсален, т.е. реализуем на любом предмете и любой ступени обучения, а другие технологии обычно рассчитаны на определенный школьный предмет или конкретный возраст учащихся.

В-третьих, проблемный диалог дает учителю широкие возможности выбора методов, форм и средств обучения, в то время как другие технологии требуют соблюдения единственной методической схемы урока.

Итак, проблемный диалог представляет собой реальную технологию обучения, которая сдается учителю «под ключ» (подробнее см. [1], [3], [5]).

Проблемный диалог – подготовка учителя

Подготовка к проблемному диалогу возможна на двух уровнях: студенческом и учительском. Рассмотрим их в сравнении.

С психологической точки зрения подготовка к проблемному диалогу представляет собой формирование новой деятельности. Согласно экспериментальным данным, 70% учителей работают традиционно, т.е. проблемный диалог для них – новая технология. Что касается остальных 30%, то здесь требуется уточнение.

Во-первых, многие учителя работают по данной технологии не столько сознательно, сколько интуитивно, что чревато просчетами, ошибками и, следовательно, снижением качества обучения.

Во-вторых, они используют ограниченный набор методов (в основном подводящий диалог), тем самым весьма односторонне развивая возможности учащихся. Таким образом, и для «интуитивных проблемщиков» технология диалога остается по-настоящему не освоенной.

Овладение человеком новой деятельностью осуществляется в два этапа: сначала он получает знания о способах деятельности, а потом применяет их на практике, в результате чего и формируются новые умения. В педагогических учебных заведениях такая логика освоения деятельности давно уже оформилась в целостную систему: лекция – практическое занятие – педагогическая практика. Соответственно подготовка студентов к проблемному диалогу должна включать лекции о данной технологии, аудиторные практические занятия по применению каждого из методов и педагогическую практику с подготовкой собственных и анализом чужих проблемно-диалогических уроков.

Повышение квалификации учителя, в отличие от вузовского обучения, представляет собой краткосрочные курсы, которые проходят преимущественно в лекционной форме. Зато по их

окончании педагог имеет неограниченные возможности применить все полученные на занятиях сведения в своей реальной деятельности. Иначе говоря, превратить знания в умения студентам помогают преподаватели, а работающий учитель должен сделать это сам. Вопрос в том, захочет ли он этим заниматься.

Ни для кого не секрет, что большинство курсов повышения квалификации имеют низкий КПД: учителям дают разнообразные новые технологии, а работают они все равно по-старому. Главная проблема системы повышения квалификации – как обеспечить реальное применение полученных знаний?

Решение этой проблемы мы видим в формировании мотивации к применению новой технологии на практике. Для этого предлагаем использовать такой универсальный механизм, как воздействие личным примером. Это означает, что преподаватель курсов сам должен работать, опираясь на проблемный диалог. Когда слушатель испытывает действие технологии на себе и лично убедится в ее эффективности, тогда у него и возникнет желание эту технологию осваивать. Иными словами, методика обучения – проблемный диалог.

Таким образом, подготовка студентов и учителей должна начинаться с лекций, где проблемный диалог одновременно является и содержанием, и методикой. Только так закладывается полноценная основа новой деятельности.

Сделаем последнее обобщение.

1. Подготовка студентов и учителей к проблемному диалогу начинается с лекционного этапа, который должен обеспечить знание (адекватное понимание) технологии и мотивацию к ее применению на практике. Для достижения этих целей проблемный диалог должен быть и содержанием, и методикой лекций.

2. Целью практического этапа освоения проблемного диалога является формирование умений. У студентов данный этап обеспечивается аудиторными практическими занятиями и выездной педагогической практикой. Учителя проходят этот этап самостоятельно в реальной школьной практике.

Вместо заключения

Проблемный диалог – это двадцать лет исследований, сотни открытых уроков, конспектов, тысячи лекций по всей стране, консультации педагогов. Именно так – в контакте с учительством – находились нестандартные решения, наращивались крупные блоки технологии и оттачивались мелкие ее детали. Этот процесс не прекращается до сих пор.

Литература

1. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пос. для учителя. – М., 2002; 2006.
2. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога и пути ее освоения учителем // Актуальные проблемы развития системы повышения квалификации. Начальное и дошкольное образование: Сб. науч. тр. – М., 2003.
3. Мельникова Е.Л. Технология проблемно-диалогического обучения // Образовательная система «Школа 2100»: Сб. программ. – М., 2004.
4. Мельникова Е.Л. Проблемный диалог: вчера, сегодня, завтра // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 6.
5. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. мат. – М., 2006.
6. Мельникова Е.Л. От теории мышления – к технологии обучения // Психология и школа. – 2008. – № 1.

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

Учебная дискуссия: поиск новых форм

С.И. Поздеева

Учебная дискуссия уже заняла свое место в современной школе, как в основной, так и в начальной. К этой форме работы в первую очередь обращаются педагоги, перешедшие на позиции личностно ориентированного развивающего образования, в котором **ученик признается главной действующей фигурой** учебно-воспитательного процесса, а **педагогическая деятельность становится открытой и диалогичной**. Именно дискуссия как особая форма проблемно-диалогического обучения позволяет изменить «традиционную» позицию педагога и основными ее характеристиками сделать содействие развитию личности ребенка, актуализации его личного опыта, сотрудничества, понимание, коллективную мыследеятельность.

Однако дискуссия в начальной школе пока еще не так распространена, как хотелось бы, да и отношение к ней учителей весьма неоднозначно. Одни педагоги считают, что дискуссию можно использовать, когда дети будут обладать достаточной зрелостью и самостоятельностью, когда они приобретут необходимый учебный опыт в виде ЗУНов и опыт деятельности в режиме коллективного учебного диалога (умение слышать друг друга, реагировать на реплики товарищей, высказывать собственную точку зрения и понимать точку зрения другого). Эти педагоги полагают, что подобная «зрелость» приобретается какими-то иными способами (например, авторитарными).

Другие педагоги соглашались с тем, что дискуссия нужна, но в свернутом, сокращенном виде: их беспокоят дисциплинарные сложности (шум, беспорядок, выкрики детей), организационные (высказывание неожиданных версий, эмоциональная или интел-

лектуальная отчужденность части детей от предмета спора или его «потеря»), а также большие временные затраты. По мнению Е.Л. Мельниковой [1], в начальных классах чаще используются «сокращенные» методы поиска решения учебной проблемы, которые осуществляются подводящим диалогом, обеспечивающим «открытие» нового знания без выдвижения и проверки гипотез. Такой диалог представляет систему открытых вопросов (проблемных, наводящих, переломных и др.).

И, наконец, педагоги – активные сторонники дискуссии уверены в том, что данная форма работы обладает не только мощным образовательным ресурсом (развивает критическое мышление, коммуникативные навыки и навыки взаимодействия), но и учебным, так как актуализирует предметные знания и умения учащихся. Именно эти педагоги находятся в постоянном поиске новых форм дискуссии, позволяющих усилить ее учебный и образовательный ресурс. Результаты их поисков привели к появлению новой формы работы – **письменной дискуссии**, позволяющей, по оценке Г.А. Цукерман [4], нивелировать такие «издержки» устной фронтальной дискуссии, как пассивность многих детей (робких, медлительных, испытывающих учебные и коммуникативные затруднения), невозможность охватить активной работой всех учеников класса.

Письменной мы называем дискуссию, при которой каждый ребенок имеет возможность письменно высказать свою точку зрения на поставленный вопрос и после совместного обсуждения (фронтально или в группах) письменно подвести рефлексивный итог. Достоинства этой формы дискуссии состоят в том, что у детей развивается письменная научная речь, а кроме того, экономится время на уроке: учитель может, заранее ознакомившись со всеми версиями, исключить нелепые, продумать способы их группировки и обсуждения; вовлеченность детей в работу повышается за счет того, что

каждый имеет возможность обдумать и зафиксировать свое мнение.

В Школе совместной деятельности г. Томска накоплен интересный опыт проведения **разных видов письменной дискуссии**: подготовленной и неподготовленной, фронтальной и групповой, проводимой учителем или учеником. На наш взгляд, в начальной школе освоение этих форм лучше начинать с **письменной подготовленной дискуссии**, организация которой предполагает несколько этапов работы:

1. «Подумай сам и напиши».

На этом этапе учитель формулирует проблемный вопрос (можно дать несколько вариантов аргументированных ответов на него) или создает проблемную ситуацию по теме урока. Например, предлагается задание:

В предложении «Мальчику подарили мяч» надо было найти подлежащее. Это задание выполняли Маша и Миша. Маша считает, что в этом предложении говорится о мальчике, значит это слово – подлежащее. Миша же считает, что в предложении говорится о мяче, это слово отвечает на вопрос «что?», а значит, оно подлежащее. А как считаете вы?

Каждый ученик самостоятельно пишет ответ на проблемный вопрос, присоединяется (с обоснованием) к одному из вариантов ответа или высказывает свое мнение. Используется речевая формула «Я думаю...», «Я считаю...». Учитель собирает листочки, знакомится со всем спектром детских версий и готовится к фронтальной дискуссии на завтрашнем уроке.

Что это дает ребенку? По результатам анкетирования учащихся в 3-м и 4-м классах обнаружили следующие «плюсы»: «Каждый может поделиться собственным мнением»; «Никто тебя не перебивает»; «Можно написать любую версию, и никто не будет смеяться»; «Если всех выслушивать устно, то уйдет целый урок». Письменная дискуссия привлекает возможностью высказать собственную точку зрения в комфортной обстановке. Кроме того, у детей возникает заинтересован-

ность во мнении другого, что мотивирует последующее совместное обсуждение: «Мне интересно, какие мнения у всех детей? Что они там написали? Как они думают?»; «Интересно предполагать, какая версия больше подходит к данному вопросу».

2. «Вот как мы думаем».

На следующем уроке учитель напоминает проблемный вопрос (ситуацию, задание) и представляет на доске все выдвинутые версии. Не страшно, если правильного ответа никто из детей не предложил (заметим, что это бывает крайне редко): через обсуждение и отторжение неправильных версий дети все равно придут к верному решению. Например, учитель предъявляет все версии, причем они «не причесаны», т.е. записаны детскими, а не взрослыми словами. Всего этих версий получилось пять:

1. Подлежащее – слово «мальчику», потому что именно о нем говорится в предложении.

2. Подлежащее – слово «мяч», потому что оно отвечает на вопрос «что?» и стоит в именительном падеже и действие выполнили именно с мячом.

3. В этом предложении два подлежащих: «мальчику» и «мяч», потому что говорится и о том, и о другом.

4. Подлежащее – слово «подарили», так как это главное слово в предложении.

5. Подлежащего нет, потому что неясно, кто подарил, и потому что глагол «подарили» стоит во множественном числе, а оба существительных – в единственном числе.

Представлением версий заканчивается этап запуска дискуссии, после чего наступает этап ее развертывания в устной фронтальной или групповой форме.

3. «Давайте пообсуждаем вместе».

Удобнее начинать обсуждение с тех версий, неправильность которых очевидна (версия 4, затем версия 1, после обсуждения которых отвергается и версия 3). Более пристального внимания заслуживает версия 2, которую дети при желании могут обсудить в парах или группах.

Дети (Д.): Версия 2 точно неправильная, потому что мяч не сам выполняет действие и потому что слово «подарили» стоит во множественном числе, а «мяч» – в единственном.

Учитель (У.): Итак, действие осуществляется не самим мячом: мяч себя подарить не может. Кроме того, грамматические формы двух слов не согласуются. Значит, мы убедились, что слово «мяч» не является подлежащим. А как быть с именительным падежом? (Пауза.) Ни у кого не возникло сомнений по поводу падежа? (Пауза.) Давайте определим падеж.

Д.: Вижу (кого? что?) – винительный падеж, значит «мяч» точно не подлежащее.

У.: Итак, перед нами необычное предложение: в нем только один главный член. Такие предложения называются односоставными.

Группировать детские версии можно и по-другому. Например, на уроке окружающего мира на тему «Как ориентироваться на местности» предъявленные учителем версии ответа на вопрос «Как можно выбраться из леса, если вы заблудились; как ориентироваться в лесу?» были сгруппированы следующим образом.

Ненаучные версии: громко кричать; позвонить маме; может вывести собака; привязать в начале леса веревку, обратно выбраться по ней; залезть на самое высокое дерево и посмотреть, в какую сторону идти.

Научные, но неразвернутые: по мху; по солнцу; по компасу; по деревьям; по муравьям.

Первая группа версий обсуждается фронтально в быстром темпе, вторая – в группах: дети объединяются в 5 групп, каждая из которых работает с одним ориентиром, используя материал учебника и других источников. В результате группового обсуждения на рабочих листах фиксируется рисунок или схемой определение сторон горизонта по данному ориентиру. Затем заслушиваются доклады представителей групп и подводятся итоги.

4. «Подведем итоги».

Учитель раздает детям листочки, на которых они письменно подводят итог урока. Для этого можно использовать несколько вариантов построения рефлексивных суждений, например: «Я поняла, что в предложении может не быть подлежащего, ведь кроме двусоставных есть еще и односоставные предложения»; «Это предложение односоставное: нужно было убедиться, что "мяч" – это не именительный падеж, а винительный»; «Мой выбор был неверен: в предложении глагол не может быть подлежащим».

Как сами дети определяют значимость письменной дискуссии? По их мнению, она способствует развитию мышления («развивает ум, понимание, мозги, мысли, силу в уме»); речи («развивает технику речи, построения текста, быстрое письмо, умение много писать, говорить, доказывать»); взаимодействия и коммуникации («развивает мою дружность, понимание группы, учит спорить с другими, рассуждать над другими версиями; слушать других и научиться слушать»).

Для овладения педагогами новыми формами дискуссии **в режиме повышения квалификации** можно провести педагогическую мастерскую на тему «Виды дискуссии». Приводим примерный ее план.

1. Погружение в тему.

Участникам предлагается продолжить одну из фраз: «Я часто использую на уроке дискуссию, потому что...»; «Я редко использую на уроке дискуссию, потому что...»; «Я не использую дискуссию, потому что...». При обсуждении фиксируются как позитивные стороны этой формы работы, так и связанные с ней сложности, например организационные, вызванные технологической неразработанностью отдельных видов дискуссии. В результате формулируется цель работы педагогической мастерской: познакомиться с технологией проведения классических и новых видов дискуссии.

2. Восстановление этапов «классической» дискуссии (устной фронтальной)

ной) на материале фрагмента урока в 1-м классе из книги Г.А. Цукерман [3]. Выделяются следующие этапы устной фронтальной дискуссии:

- 1) запуск дискуссии;
- 2) разрыв, фиксация разных версий;
- 3) обсуждение версий, достижение кульминационной точки в обсуждении;
- 4) подведение итогов.

Затем проводится совместный анализ «издержек» устной фронтальной дискуссии (работают только «сильные» ученики, а остальные остаются пассивными) и рассматривается новый вид дискуссии – письменная.

3. Видеомастерская «Письменная подготовленная дискуссия» с просмотром и анализом урока русского языка в 5-м классе на тему «Знакомство с односоставными предложениями». Анализ видеоурока позволяет не только обозначить этапы работы, но и выявить:

- 1) оптимальный ход обсуждения версий (от самой неправильной, даже нелепой, к правильной);
- 2) эффективные приемы обсуждения;
- 3) спрогнозировать возможные затруднения детей и педагога.

4. Практикум: «проживание» неподготовленной письменной дискуссии.

4.1. Запуск дискуссии.

Ведущий предлагает участникам цитату из работы Д.Б. Эльконина с пропуском: «В переходе от детского сада в школу мы теряем инициативность, в переходе из младшей школы в среднюю – ..., в переходе из основной школы в старшую – целеполагание, из старшей в институт – самоопределение».

4.2. Каждый участник индивидуально записывает, что может быть на месте пропуска в данной цитате: «Я считаю, что при переходе из младшей школы в среднюю мы теряем..., потому что...».

4.3. Объединение в группы, выбор секретаря.

Каждая группа получает рабочий лист:

Индивидуальные мнения	Наше общее мнение

Порядок работы в группе: выслушивание индивидуального мнения каждого, его краткая фиксация; обсуждение высказанного; выработка общего мнения, его фиксация; подготовка группового доклада.

4.4. Групповые доклады, фиксация ведущим основных вариантов «потерь» (самостоятельность, активность, интерес к учебе, успешность) и их причин. Возможно составление кластера.

4.5. Подведение итогов. Ведущий обобщает мнения групп, сообщает, что у автора на месте пропуска было слово «мышление».

Таким образом, поиск новых форм дискуссии в образовательной практике школы, вуза и системы повышения квалификации педагогов значительно расширяет технологические возможности проблемно-диалогического обучения как детей, так и взрослых.

Литература

1. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пос. для учителя. – М., 2002.
2. Поздеева С.И. Об организации дискуссии на уроках русского языка // Школа развивающего обучения: 10-летняя практика: Сб. науч.-метод. мат. – Томск: Пеленг, 2002.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.
4. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5.

Светлана Ивановна Поздеева – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета.

Влияние проблемно-диалогического обучения на творческое и личностное развитие младших школьников

Г.А. Данюшевская

В прошлом учебном году среди учащихся начальных классов начался долгосрочный эксперимент по проверке зависимости их интеллектуального, творческого и личностного развития от типа обучения. Были взяты три экспериментальных и три контрольных класса с приблизительно одинаковыми по своему развитию детьми. Однако методы обучения, практикуемые учителями, отличались. Так, в экспериментальных классах педагоги использовали проблемно-диалогические методы, организуя «открытие» знаний учениками, а в контрольных классах объясняли новый материал традиционно.

Различия между классами фиксировались по следующим критериям:

- интеллект и развитие речи;
- креативность;
- учебная мотивация и отношение к школьным требованиям;
- восприятие учебной нагрузки и утомление;
- самооценка и другие параметры личностного развития.

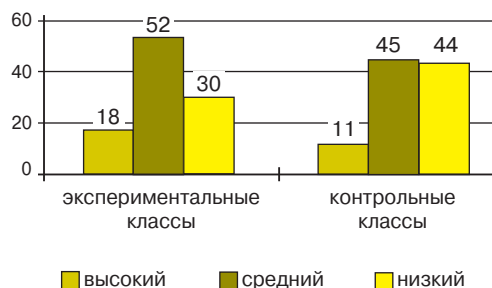
После первого года обучения констатировать серьезные расхождения в интеллектуальном развитии учащихся экспериментальных и контрольных классов пока преждевременно, но по параметрам **творческого и личностного развития** уже наметились определенные различия.

По показателю креативности ученики экспериментальных классов быстрее справились с заданиями по методике Торренса и проявили более заметную оригинальность: число их

самобытных идей было в два раза больше, чем в контрольных классах (14% против 6%). В целом в экспериментальных классах оказался выше процент детей со средним и высоким уровнем развития творческого мышления (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

**Уровни развития творческого
мышления учащихся 1-х классов
по методике Торренса**



Результаты методики самооценки говорят о повышении гармоничных внутренних самоощущений среди детей экспериментальных классов, которые воспринимают себя позитивно (уровень их самооценки выше) и считают себя более счастливыми. В частности, по методике Пирса–Харриса в экспериментальных классах оказался значительно процент детей с высоким и хорошим уровнем самооценки по таким категориям, как «интеллектуальный статус», «физическая привлекательность», «популярность», «счастье, удовлетворенность», а в контрольных классах преобладал процент детей с высоким и хорошим уровнем самооценки по категории «поведение».

Различия между экспериментальными и контрольными классами по такому вектору развития, как «внутренний мир – внешнее поведение ребенка», наблюдались также и по результатам некоторых других методик. По методике самооценки Г.А. Данюшевской в экспериментальных классах высокую оценку получило такое качество, как «самостоя-

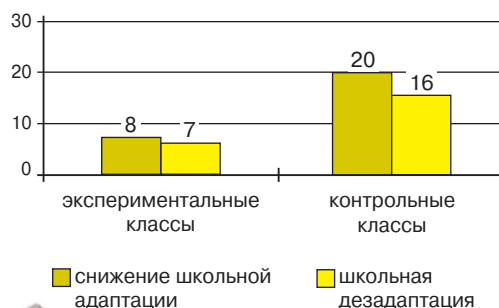
тельность», а в контрольных классах – «исполнительность». При реализации методики «Кто я?» дети в контрольных классах чаще описывали себя через роль ученика (60% против 48% в экспериментальных классах). Такое ролевое поведение одобряется обществом, но дает меньше внутренней свободы для личностного развития.

По методике оценки школьной мотивации Лускановой число детей с высокой учебной мотивацией больше именно в экспериментальных классах (45% против 33%), здесь же было зафиксировано лучшее отношение к домашним заданиям (70% против 58%).

Рисунок «Я в школе» показал, что положительное отношение к школе в экспериментальных классах выше на 17%. Это значит, что проблемно-диалогическое обучение поддерживает положительную внутреннюю мотивацию к учению и формирует школьно-значимые психологические функции. Например, в экспериментальных классах учащиеся точнее выполняли инструкции в начале урока, списывали с доски или с листа без ошибок, что говорит о развитии такого качества, как концентрация внимания при восприятии информации на слух или зрительно. Кроме того, в экспериментальных классах снижена вероятность школьной дезадаптации у детей (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

Изучение самочувствия в школе



плюс до
«ПОСЛЕ»

Данные исследования по методике Лускановой также показали, что к концу первого года обучения в экспериментальных классах уже заложена основа для развития взаимоотношений: по оценкам детей, у них лучше складывались отношения с учителем и с одноклассниками. У школьников контрольных классов имела место повышенная тревожность. В частности, здесь был выше процент рисунков «Я в школе» с сильной штриховкой. Методический прием «Несуществующее животное» тоже подтвердил, что в контрольных классах дети испытывают тревогу, связанную с учебной деятельностью, и стремятся защититься от давления со стороны взрослых.

Таким образом, уже на первом году обучения в школе с использованием разных педагогических технологий закладываются различия в развитии учеников, самые существенные из них между классами с проблемно-диалогическим и традиционным обучением лежат в области учебной мотивации и отношения к школе, в построении взаимоотношений между учеником и учителем, учеником и одноклассниками, в развитии творческого потенциала и внутренней гармоничности.

Впереди еще три года обучения в начальной школе, а значит, и три года эксперимента. Будем внимательно наблюдать и анализировать то, что он покажет в дальнейшем.

Галина Александровна Данюшевская – педагог-психолог, г. Таганрог.

Проблемно-диалогическое общение на занятиях по русскому языку в педагогическом вузе

Л.В. Газарова

Деятельность будущих учителей начальной школы связана с профессиональным использованием русского языка: работа педагога относится к сфере профессий с повышенной речевой ответственностью; речь преподавателя – и средство обучения, и образец для подражания.

Особую важность приобретает комплексное владение языком, выработка умений и навыков говорить, слушать, читать и писать при доминирующей роли устной речи. Несмотря на то что устная и письменная формы речи тесно взаимосвязаны, в речевом общении ведущая роль принадлежит первой. Именно она отличается адресованностью, непринужденностью, непосредственностью.

В этой связи становятся актуальными вопросы организации управления общением в вузовском учебном процессе, целенаправленного развития у студентов умений профессионального диалога.

Общение диалогического типа возможно при соблюдении следующих условий: равенстве личностных позиций преподавателя и студента, доказательности нового знания системой рассуждений, проблемности изложения лекционного материала, стимулировании самостоятельного поиска ответов на вопросы.

Дискуссия, диспут, полемика в стратегии сотрудничества имеют богатые возможности для совершенствования коммуникативной компетентности будущего педагога. Через коммуникативное намерение мы строим диалоговую систему получения знаний. Участники образовательного

процесса-диалога, преподаватель и студент, оказывают друг на друга активизирующее влияние, поскольку совершают единый акт речи, совместно создают целый текст.

Дискуссия как вид диалогического общения располагает значительными возможностями для реализации в учебном процессе идеи проблемного обучения, которое помогает соединить самостоятельную поисковую деятельность студентов и усвоение готовых выводов науки.

Дискуссии могут проводиться в рамках практических, лабораторных занятий и даже как разновидность спецкурса и спецсеминара. Система практических занятий при этом довольно разнообразна: беседы, диспуты, ролевые игры и т.д.

Диалог-расспрос (элементарный вид диалога) характерен для зачетов и экзаменов с целью определения уровня осведомленности студентов в предметной области. При этом вопрос, несущий основную смысловую нагрузку, направляет диалог.

Студенты сдают экзамен парами: один задает другому вопросы по содержанию экзаменационного билета, затем роли меняются.

Беседа как вид диалогической речи и по содержанию, и по оформлению отличается сложностью. Для данного вида коммуникации характерны большая обдуманность, построенность речи, медленный темп обмена репликами (говорящий – слушающий). Как метод обучения беседа предполагает диалог между преподавателем и студентом в виде логически связанного рассуждения, которое начинается постановкой целей и завершается выводами. Следует учитывать тот факт, что вопрос должен быть ясным, четким по формулировке; полным, побуждающим инициативу, творчески самостоятельную мысль; не риторическим; не допускающим двояких ответов; заключать в себе один ответ, его не подсказывать, не предопределять односложного ответа. Учитывая то, что беседу ведут подготовленные участники, она эффектив-

на на семинарских и практических занятиях, когда студенты имеют заранее известную тему, план и вопросы. Именно в беседе должна быть реализована идея сотрудничества (совокупность произнесенных монологов полноценной беседой не является).

В проблемном обучении акцент делается не столько на восприятие и память, сколько на мышление как таковое.

В поиске решений проблемной ситуации – со стороны студентов – задействованы все виды речевой деятельности, подключены все механизмы порождения речи.

Ведущим звеном проблемного обучения является проблемная ситуация – интеллектуальное затруднение, возникающее у человека в том случае, когда ему бывает сложно объяснить какое-то явление, факт, процесс, невозможно достичь цели известными способами. Оптимальной структурой учебного процесса является сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.

От умений педагога пользоваться средствами выразительности устной речи, включать в высказывания поликодовые части (таблицы, схемы, изобразительный и прочий материал), свободно и непринужденно «мыслить вслух» зависит интеллектуально-речевая активность слушателей во время восприятия и осмысления лекционного материала.

Опыт показывает, что эффективны следующие методические приемы для создания проблемных ситуаций:

- 1) организация проблемной ситуации в самом начале лекции как введение в новую тему;
- 2) подбор высказываний известных ученых;
- 3) знакомство с историей научной проблемы и поиском ее решения;
- 4) предоставление студентам возможности определить собственную позицию при наличии различных точек зрения;
- 5) неполное изложение интересного для студентов материала с предло-

жением самостоятельно изучить указанную литературу.

В работе по ситуациям преподаватель должен опираться на естественные причины, порождающие вопросы, а именно: на потребность обучаемых включиться в учебно-бытовой диалог, связанный с вынужденными речевыми действиями; на их естественную любознательность; на случаи, когда слова говорящего недостаточно ясно были восприняты и требуется повторить вопрос, переспросить о чем-то, в чем-то убедить слушающего и т.п.

Ситуации могут быть:

- 1) полностью управляемые текстом учебника, когда тема и речевой материал им устанавливаются и определяются;
- 2) частично обозначенные учебником, когда обучаемые ставятся в определенные рамки темой и ограничиваются во времени, но речевой материал не дается им полностью (они должны суметь использовать усвоенный ранее), преподаватель использует ситуативные стимулы и сигналы, предложенные в учебнике;
- 3) свободные – их выбор и речевое наполнение предоставляется учащимся, преподаватель же оставляет за собой контроль, обращая внимание на то, чтобы общение между студентами реализовывалось в рамках установленной темы, чтобы не нарушались речевые нормы.

На практических занятиях по русскому языку мы использовали такой материал, который допускает возможность активного оценочного отношения к излагаемым фактам, явлениям, событиям. Его мотивированная активизация в речевых действиях требует специальных упражнений, близких к реальной ситуации.

В качестве основы рассматривалась проблема создания семьи, взаимоотношений молодоженов и их родителей, поскольку общение возникает лишь в том случае, когда преподавателю удастся, с опорой на определенное содержание, вызвать у обучаемых различное отношение к одним и тем же проблемам.

Заранее продуманный сценарий выглядел так:

Молодые люди предпочитают жить отдельной семьей, потому что в этом случае:

1) нет необходимости следовать взглядам родителей (по их мнению, устаревшим) на то, как воспитывать детей, проводить свободное время, тратить деньги и т.д.;

2) можно не общаться с родственниками мужа (жены), если нет желания;

Однако:

1) жизненный опыт родителей часто бывает полезным;

2) если живешь с родителями, есть кому присмотреть за ребенком и т.д.;

3) без родителей у молодой семьи может оказаться не так уж много денег, которые она могла бы тратить по своему усмотрению.

Эффективным способом осмысления студентами речевого поведения стали задания на наблюдение и анализ собственной речевой деятельности собеседников, например:

Какой точки зрения Вы придерживались в процессе дискуссии? Изменилась ли Ваша позиция? Какими аргументами пользовались Вы; Ваши собеседники? Сформулируйте вывод, к которому Вы пришли в процессе полемики.

Целью дискуссии является не только речевая деятельность (уместность использования в речи обучаемых изученных синтаксических конструкций), но и достижение определенного результата, важного и для преподавателя, и для студента. При этом развивается логическое мышление и опыт ведения дискуссии, умение слушать собеседника, высказываться точно и ясно.

Активная включенность студентов в учебный процесс в ходе дискуссии имеет и профессиональную направленность. Преследуется методическая цель: облегченный вариант дискуссии (в том числе и учебной) может быть применен в школьной практике. Молодой учитель использует прежде всего те умения и навыки, которые он

получил в вузе. Реализация своих базовых профессиональных умений позволит ему анализировать учебный материал с выходом на естественную мотивацию самой грамматикой, сущностью языка. «Каждая грамматическая тема в своем потенциале содержит немало вариантов для создания речевых ситуаций, вызывающих у обучаемых потребность к высказыванию» [2, с. 296]. Только в этом случае у студентов (будущих учителей) будет сформирована позитивная оценка неограниченных возможностей естественного общения.

Таким образом, для эффективности речевого развития студентов педагогического вуза в курсе современного русского языка необходимо использовать активные методы обучения (проблемную лекцию, семинар-дискуссию и др.); создавать ситуации, требующие проявления личностной профессиональной позиции студентов. Проблемно-диалогическое общение, внедрение коммуникативной технологии в профессиональную подготовку учителя начальных классов позволяет соединить в учебном процессе освоение студентами основ наук (дидактики и методики) и формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Литература

1. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 1988.
2. Анисимов Г.А. Функциональный подход к обучению русскому языку в национальной школе в условиях активного двуязычия. – М.: Наука, 1979.
3. Дзюбенко О.Г. Обучение дискуссионной речи // Русский язык в школе. – 1988. – № 6. – С. 30–35.

Лариса Владимировна Газаева – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания, проректор по научной работе Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.

В редакцию журнала приходит много статей, авторы которых делятся своим опытом работы в технологии проблемного диалога на уроках по разным предметам. В этом номере мы подготовили специальную подборку таких уроков. Материалы, которые мы печатаем в разделе «Учительская кухня», показывают, какие возможности открываются перед учителем, соединяющим современную технологию обучения с собственным творческим подходом.

Применение проблемно-диалогической технологии на уроках по программе «Школа 2100»

Н.А. Новак



При переходе на обучение детей по Образовательной системе «Школа 2100» я столкнулась с проблемой: большинство уроков надо было строить с учетом использования проблемно-диалогической технологии, с которой я была еще недостаточно хорошо знакома.

Изучив методическую литературу, я пришла к выводу, что проблемное обучение в начальной школе очень важно, ведь специфика младших классов основана на формировании умений и навыков, а мышление начинается с проблемы или вопроса, удивления или недоумения. Проблемная ситуация создается с учетом реальных противоречий, значимых для детей. Только в этом случае она является мощным источником мотивации их познавательной деятельности. Проблемно-диалогический урок обеспечивает более качественное усвоение знаний, он привлекает детей творчески мыслить, развивает их интеллектуальные способности и активность, так как для диалога с учителем ученику нужны и смелость, и решительность. Кроме того, в работу включается практически весь класс, что гарантирует усвоение нового материала большинством учеников.

Учебную проблему можно поставить тремя способами:

1. Побуждающий от проблемной ситуации диалог.
2. Подводящий к теме диалог.
3. Сообщение темы с мотивирующим приемом.

Каждый из этих способов имеет свою особенность. При выходе из проблемной ситуации учитель побуждает ребят осознать противоречие и сформулировать проблему, в результате развиваются творческие способности и, конечно, речь. Подводящий диалог активизирует логическое мышление учащихся, а также речь. При сообщении темы с мотивирующим приемом развивающий эффект меньше.

В то же время у всех трех способов есть и принципиальное сходство: каждый из них подводит класс к решению интересной учебной проблемы. Ребята хотят искать ответ на вопрос, который поставили сами.

Таким образом, все три способа постановки проблемы обеспечивают рост учебной мотивации.

Приведу примеры возможных подходов к постановке учебной проблемы.

1. Побуждающий диалог.

Этот метод требует от учителя последовательного осуществления следующих действий:

- создание проблемной ситуации;
- побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации;

– побуждение к формулированию учебной проблемы;

– принятие предлагаемых учащими формулировок учебной проблемы.

Математика. Тема урока «Величины. Объем. Литр».

На доске – карточки с опорными словами:

весы	длина	сантиметр
линейка	масса	килограмм
	объем	

– Разбейте слова на две группы.

величина	
длина	масса
линейка	весы
сантиметр	килограмм

– Докажите свой выбор. *(Длина измеряется линейкой, единица измерения – сантиметр. Масса измеряется с помощью весов, единица измерения – килограмм.)*

– Почему слово «объем» вы не отнесли ни к одной группе? *(Мы не знакомы с этим словом, не знаем, что оно означает.)*

– Какова же тема урока? *(Объем и единицы его измерения.)*

Математика. Тема урока «Табличное вычитание с переходом через десяток».

– Прочитайте выражения, записанные на доске:

9 + 3 8 + 2 10 + 2 16 – 7

Дети читают хором.

– Найдите значения этих выражений.

Дети сталкиваются с проблемой вычитания чисел с переходом через десяток.

– Все смогли выполнить это задание или у кого-то возникли затруднения? Где возникли затруднения? *(Не смогли найти значение последнего выражения.)*

– Почему у вас возникли затруднения? *(Мы не умеем выполнять такое вычитание.)*

– Как вы думаете, какая будет тема урока? *(Вычитание чисел с переходом через десяток.)*

Окружающий мир. Тема урока «Ценный совет».

– Ребята, для организации и проведения праздника «Золотая осень» мне нужны помощники. (Лес рук.) Как же мне их выбрать? *(По считалке. Тех, кто еще не помогал. А я считаю, что надо выслушать предложения всех детей.)*

– Молодец! Почему так важно послушать предложения всех детей? *(Лучше выслушать разные советы многих, чем совет только одного или двух детей. Праздник будет интереснее.)*

– Какова же тема урока? *(Ценные советы.)*

Риторика. Тема урока «Громко – тихо».

– Как вы думаете, говорить нужно громко – чтобы вас слышали даже те, кому ваша речь не адресована, или тихо – чтобы вас слышал только рядом стоящий человек? *(Все зависит от того, где мы будем говорить: если в классе будем отвечать тихо, то никто ничего не поймет, а если в музее кричать громко, то нам сделают замечание.)*

– Вы сразу смогли правильно ответить на вопрос? Почему возникло затруднение? *(Мы не знаем, в каких ситуациях мы должны говорить громко, а в каких тихо.)*

– Какова тема урока? *(Громко – тихо.)*

Русский язык. Тема урока «Правописание безударной гласной в корне слова».

На доске записаны слова:

сасна – сосна
марской – морской
сава – сова

– Прочитайте эти пары слов. Поставьте ударение.

Дети читают хором.

– Почему слова записаны парами? *(Мы предполагаем, что какие-то слова записаны верно, а какие-то нет.)*

– У вас запись этих слов вызвала затруднения? Почему? *(Мы не знаем, как правильно писать эти слова.)*

– В какой части слова правописание

гласной буквы вызвало затруднение? *(В корне.)*

– Какова тема урока? *(Правописание безударной гласной в корне слова.)*

2. Подводящий диалог.

Этот способ постановки учебной проблемы не требует создания проблемной ситуации. Он представляет собой цепочку вопросов и заданий, которые подводят учащихся к формулированию темы урока.

Русский язык. Тема урока: «Повторяем гласные звуки и буквы».

На доске запись букв:

Д Б Е М К А С Т У Х Ц Э Ш Ъ И

– Прочитайте буквы.

– Назовите каждую третью букву. *(Е, А, У, Э, И.)*

– Какова тема нашего урока? *(Гласные буквы и их звуки.)*

Русский язык. Тема урока «Повторяем написание большой буквы и разделительного Ъ в словах».

На доске записаны слова:

Ольга Дарья Софья Илья

– Прочитайте слова.

– Что они означают? *(Это имена.)*

– Что надо помнить при написании имен, фамилий? *(Пишем их с заглавной буквы.)*

– Что общего есть в этих словах? *(Разделительный Ъ.)*

– В каких случаях пишется разделительный Ъ? *(В середине слова, между согласной и гласной.)*

– Какова будет тема урока? *(Повторяем написание заглавной буквы и разделительного Ъ в словах.)*

Математика. Тема урока «Отношения больше, меньше».

На доске начерчены квадраты, треугольники, круги.

– Разбейте фигуры на группы по форме.

– Давайте узнаем, поровну у нас кругов и треугольников или нет. Как это сделать? *(Положить круги на треугольники или соединить их линиями. Кругов и треугольников поровну.)*

– Поровну ли у нас квадратов и треугольников? *(Нет.)*

– На сколько больше квадратов, чем треугольников? *(Квадратов больше, чем треугольников, на 2.)*

– На сколько меньше треугольников, чем квадратов? *(Треугольников меньше, чем квадратов, на 2.)*

– Скажите, а квадратов и кругов поровну или нет? Попробуйте ответить на этот вопрос, не пересчитывая фигуры и не накладывая их друг на друга. *(Раз кругов и треугольников поровну, а квадратов и треугольников не поровну, значит, квадратов и кругов не поровну.)*

– Как вы думаете, какая сегодня тема будет на уроке? *(Сравнение группы предметов.)*

Математика. Тема урока «Числовой отрезок».

Учитель чертит на доске прямую и рассказывает детям о том, как строится числовой отрезок. Рассматриваем, как изменяются числа при движении по числовому отрезку.

– Вова искал значение выражения $1+1$. От какого числа начинаем движение?

Дети пальчиком показывают движение по числовому отрезку в учебнике.

– Назовите число, к которому мы пришли. *(2.)*

– Как изменилось число? *(Увеличилось на 1.)*

– Записываем числовое выражение:
 $1 + 1 = 2$

– Как вы думаете, чем мы будем заниматься сегодня на уроке? *(Считать с помощью числового отрезка.)*

Окружающий мир. Тема урока «Путешествие Колобка».

– Что у меня в руке? *(Булочка.)*

– Всегда ли она была булочкой? *(Нет, раньше она была тестом, мукой, пшеницей.)*

– Наша булочка похожа на одного сказочного героя. Какого? Почему? *(На Колобка. Он тоже был тестом, мукой, пшеницей, и булочка путешественница, как и Колобок.)*

– Какова тема урока? *(Путешествие булочки.)*

3. Сообщение темы с мотивирующим приемом.

Учитель сам сообщает тему урока, стремясь вызвать к ней интерес учащихся. Для этого можно использовать прием «яркое пятно», который состоит в сообщении детям интересного материала, связанного с темой урока.

Математика. Тема урока «Число 3. Цифра 3».

Учитель: В далекие времена люди с большим трудом научились считать: сначала всего до двух. За двойкой начиналось что-то неизвестное, загадочное. Когда считали «один, два, много», то после двух было «всё». Поэтому число 3, которое при счете должно было идти за числом 2, обозначало «всё». Долгое время число 3 было для многих народов пределом счета, совершенством, счастливым числом. Число 3 стало самым излюбленным числом и в мифах, и в сказках. Сегодня мы с вами тоже познакомимся с числом 3.

Обучение грамоте. Тема урока «Из чего сделаны слова?».

На доске записаны слова:

рябина мак трава стол

Дети читают хором.

– Какое слово лишнее? Почему? (*«Стол». Все остальные слова – это живая природа, а стол – неживая.*)

– Кто сделал стол? (*Человек.*)

– Из чего сделан стол? (*Из дерева.*)

– Как вы думаете, а из чего сделаны слова? (*Не знаем.*)

– Хотите узнать? Сегодня мы постараемся ответить на этот вопрос.

Еще один прием – «актуальность» – связан с пониманием практической значимости знаний, возможностью использовать их в жизни.

Математика. Тема урока «Числа от 1 до 20».

– На доске представлен числовой ряд, прочитайте его:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

– Как вы думаете, хватит ли этих чисел, чтобы определить страницу в учебнике или записать сегодняш-

нее число – 17-е? (*Нет. Нам нужны еще числа.*)

– Как вы думаете, чем мы будем сегодня заниматься? (*Знакомиться с новыми числами.*)

Русский язык. Тема урока «Перенос слов».

– Как вы поступите, если вы начали писать слово, а места на строке не хватает? (*Мы перенесем это слово на другую строку.*)

– Как вы думаете, переносить слова с одной строки на другую нужно по правилам или так, как захочется? (*Наверное, для этого должны быть правила.*)

– Сегодня вы узнаете эти правила и потренируетесь в переносе слов.

Обучение грамоте. Тема урока «Ударение».

На доске начерчены две схемы:



– Чем они отличаются и в чем сходны? (*Сходство: два слога, в каждом слоге есть гласный. Схемы ничем не отличаются.*)

– Я сейчас озвучу эти схемы: Маша, Денис. Можно ли по схеме догадаться, где слово «Маша», а где – «Денис»? (*Нет, нельзя, потому что схемы одинаковы.*)

– Чем отличаются в произношении эти слова? (*Одну часть в слове вы тянули дольше.*)

– Так можно ли, не умея записывать буквы, различать схемы слов? (*Да.*)

– Мы сегодня научимся это делать.

Итак, я на собственном опыте убедилась, что открывать новые знания надо совместно с детьми, и стараюсь воплотить это на своих уроках. Считаю, что проблемное обучение – сегодняшний и завтрашний день нашего образования, поэтому овладевать этой технологией может каждый педагог.

Надежда Анатольевна Новак – учитель начальных классов МОУ СОШ № 2, г. Стрежевой, Томская обл.

Как реализовать принцип психологической комфортности на уроках

А.Н. Дибленкова

Один из основных принципов личностно ориентированного образования – принцип психологической комфортности. Хорошо, когда дети в классе чувствуют себя спокойно и уверенно. Вместе с учителем они предполагают и сомневаются, ищут и находят ответы на вопросы, удивляются и открывают новое.

Чтобы создать психологически комфортную атмосферу на уроке, я стараюсь обеспечить свободу самореализации каждого из детей, создать условия, при которых ребенок не боялся бы высказывать свои пусть еще не совсем зрелые мысли. Часто применяю на уроках схемы и модели, которые мы составляем с детьми в ходе работы; привлекаю дополнительную литературу, предлагаю на выбор задания, которые ученик сам хочет выполнить и получить удовольствие от достигнутого им успеха; создаю проблемные ситуации, содержанием которых является противоречие, а признаком – эмоциональное переживание; для обеспечения обратной связи с учащимися использую рефлекссию, положительный эмоциональный тон, партнерские отношения с детьми, создаю дружелюбную и одновременно деловую атмосферу. В качестве примера предлагаю урок по русскому языку во 2-м классе.

Тема урока «Большая буква в фамилиях людей».

Цель урока: познакомить учащихся с написанием большой буквы в фамилиях людей.

Задачи урока.

Обучающие:

– обучать умению писать фамилии с большой буквы;

– формировать у детей понятие «имена собственные».

Развивающие:

– развивать умение сотрудничать с учителем и друг с другом;

– обогащать речь учеников, предупреждать ошибки, способствовать развитию орфографической зоркости, логического мышления, творческого воображения.

Воспитательные: воспитывать самостоятельность, интерес к предмету, чувство сопереживания.

Ход урока.

I. Организационный момент.

Учитель:

– Прозвенел звонок веселый. Вы начать урок готовы? Будем слушать, рассуждать и друг друга понимать! А помогут нам в этом карточки-сигналы. Перед началом урока мне передали пакет. Давайте-ка посмотрим, что в нем. (Рисунок: Винни-Пух и пчелы.) Ой, ребята, беда-то какая: нашего любимца так пчелы закусали, что он и звука не может произнести. А здесь еще и записка. (Учитель читает:) «Кто выполнит задания по русскому языку, тот и освободит медвежонка от пчел». Ну что, ребята, выручим мишку? Тогда за работу!

II. Актуализация знаний и постановка проблемы.

На доске начерчена схема:

| _____ |

– Что это? (Схема предложения.)

– Почему вы так решили? (Ответы детей.)

На доске записаны слова:

носище, нос, Носов, носик, носатик.

– Прочитайте слова про себя. Какие это слова? (Однокоренные.)

– Выделяем корень.

– Какое слово лишнее и почему? (Носов, потому что написано с большой буквы.)

– Но вы только что сказали, что с большой буквы пишется слово в начале предложения. А в данном случае слово «Носов» стоит посередине строчки, и это не предложение. Так

что же это за слово? Почему оно написано с большой буквы?

III. Совместное «открытие» нового знания.

– Кто-то из вас может это объяснить? (*Носов – это фамилия человека.*)

– А кому-нибудь из вас знакома эта фамилия? (Ответы детей.) Давайте узнаем, что обозначает слово «фамилия». Обратимся к Толковому словарю.

Ученик вслух читает статью из словаря.

– А теперь давайте расскажем всё, что мы узнали о фамилии.

Вывешивает на доску плакат:

Фамилия _____
имя собственное _____
1 ☺

– Так какова же тема сегодняшнего урока? (*Написание большой буквы в фамилиях людей.*)

– А основная наша цель в чем заключается, как вы думаете? (*Научиться писать фамилии людей с большой буквы.*)

– Верно. Смотрите – одна пчела улетела.

IV. Развитие умений.

– А сейчас напишите каждый свою фамилию вот так (на доске):

Моя фамилия ...

– О чем надо помнить при написании фамилии? (Ответы детей.)

– А с какой фамилией мы встретились в начале урока? Кому она принадлежит? Запишите вот так (на доске):

Фамилия писателя ...

– Как напишем «Носов»? Почему? (Ответы детей.)

– А теперь поработаем в «Тетради по чистописанию» на с. 35. Приготовим пальчики (гимнастика). Сядем правильно.

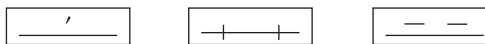
– Прочитайте слова в тетради. (*Укропов, Ушаков, Успенский.*)

– Что у них общее? Чем они «опас-

ны» в написании? (*Все слова – фамилии людей, их надо писать с большой буквы.*)

– А теперь напишите один раз каждое слово, выбрав задание на карточке.

На доске вывешиваются карточки:



– Какие задания вам надо выполнить? (*Поставить ударение, разделить слово для переноса или на слоги.*)

– А теперь напишите слова в тетрадях. (Дети пишут.) Вот и вторая пчела улетает.

Физминутка. Звучит аудиозапись «Песенка Винни-Пуха». Дети выполняют за учителем упражнения, имитирующие движения медвежонка и пчел.

V. Самостоятельная работа.

– Ребята, чем «опасны» словарные слова? Как преодолеть эти опасности? (*В словарных словах есть непроверяемые гласные. Их надо запомнить.*)

– Рассерженные пчелы разбросали словарные слова по классу (карточки):

Сорока, воробей, собака, заяц, ягода, яблоко, береза.

I вариант собирает слова, обозначающие одушевленные предметы, II вариант – неодушевленные.

Дети собирают карточки, учитель крепит их на доске в два столбика.

– Проверим, как вы справились с работой. (С помощью сигналов.)

– Что вы можете сказать о словах 1-го столбика, 2-го столбика?

– А теперь I вариант образует фамилии людей от слов 1-го столбика, а II вариант – от слов 2-го столбика. О чем надо помнить? (*Фамилии людей пишутся с большой буквы.*)

– Проверим, как вы поработали самостоятельно. (Ответы детей, сигналы.) Еще одна пчела улетает.

VI. Повторение изученного материала.

– На странице букваря 33 богатыря. Мудрецов-богатырей знает каждый грамотей. (*Это алфавит.*)

– Проверим, как вы его знаете. Ответы.

Литература

1. Бунеев Р.Н. Личностно ориентированное образование // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 3.

2. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учебник для 2-го кл. – М.: Баласс, 2006.

3. Волина В.В. Веселая грамматика: Уч. пос. – М.: ОЛМА-Пресс, 1999.

4. Поливанова Н.И., Ермакова И.В., Ривина И.В. Психологические особенности организации взаимодействия учителя и учащихся на уроках по системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 12.

чайте быстро, пользуясь карточкой-алфавитом.

Учитель читает задания упр. 144, дети отвечают.

– А теперь выполним упр. 145 на с. 92. Улетает еще одна пчела.

VII. Рефлексия.

– Послушайте басню С. Михалкова «Смешная фамилия» и посчитайте, сколько в ней фамилий. (14.)

– Какие они? Какой вывод сделал автор?

– А вы согласны с ним? Почему?

– Да, главное – быть хорошим человеком! Последняя пчела улетела. Мишка свободен!

– Какой вывод мы сделаем по нашему уроку? Каким получился сегодняшний урок? Что полезного для себя вы усвоили? Как вы себя чувствовали на уроке? А почему? (Ответы детей.)

Выставление отметок за работу.

VIII. Домашнее задание: записать любые 10 фамилий.

Анна Николаевна Дибленкова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 11, г. Михайловка, Волгоградская обл.

Проблемный диалог в 1-м классе

В.В. Меркулова

Любой учитель хотел бы видеть своих учеников творчески мыслящими, ищущими, стремящимися к новым знаниям. В современной школе ЗУНы не могут быть единственной педагогической целью – школа призвана всемерно развивать познавательные и творческие возможности учащихся и воспитывать взрослеющую личность. А это значит, что кардинальному изменению должна быть подвержена та часть урока, которая связана с введением новых знаний. На уроке все должно быть по-другому: и пси-

хологическая атмосфера занятий, и учебное содержание, и методика преподавания, нацеленная на то, что учащиеся должны «открывать» знания, а не получать их в готовом виде.

Уместно в данном случае привести высказывание Б. Шоу: «Единственный путь, ведущий к знаниям, – это деятельность».

Именно активная деятельность учащихся позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» этого материала самими обучающимися. В этом и состоит суть проблемно-диалогического обучения, которое в настоящее время является наиболее актуальным.

С теоретическими основами данного метода я впервые познакомилась, когда стала работать по Образовательной системе «Школа 2100» и прочитала книгу Е.Л. Мельниковой «Проблем-

ный урок, или Как открывать знания с учениками» (М., 2002).

Новый подход к преподаванию учебного материала сразу же вызвал у меня интерес, а когда я начала внедрять его в практику своей работы и получила первые положительные результаты, убедилась во всех преимуществах этого метода.

В качестве примера приведу фрагмент одного из уроков обучения грамоте в 1-м классе с использованием элементов проблемно-диалогического обучения. Урок проведен по учебнику «Моя любимая Азбука» авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной.

Тема урока: «Звук [ц]. Буквы Ц, ц.

Цели урока:

- познакомить учащихся со звуком [ц] и буквами, обозначающими этот звук на письме;

- подвести первоклассников к открытию «секрета» написания букв *ы–и* после *ц*.

I. Знакомство с новым звуком и буквами.

1. Использование приемов создания учебной ситуации, активизирующей деятельность учащихся на уроке.

Учитель (У.): Ребята, отгадайте загадку:

Есть такой циркач лихой:
Чертит круг одной ногой,
А другой проткнул бумагу,
Уцепился – и ни шагу.

Ребята называют отгадку, и учитель прикрепляет к доске рисунок циркуля или выставляет сам предмет.

2. Побуждение учащихся к осознанию противоречий и к мыслительской деятельности.

У.: Но циркуль пришел к нам не один – он привел с собой друзей. (Прикрепляет рядом с циркулем рисунки с изображением цыпленка, цапли, цепочки и т.д.) Как вы думаете, почему эти предметы дружат? Что их объединяет?

Сначала дети удивляются: что общего у таких разных предметов? Затем начинают соображать: что же у этих предметов все-таки похоже? И наконец находят: не у предметов, а у слов, обозначающих названия данных предметов, есть сходство. Это начальный звук [ц].

Далее идет исследование звука во всех словах: ребята ставят на горлышко пальчики, произносят слова, слушают себя, звучание нового звука, дают ему характеристику, делают выводы о том, что звук [ц] глухой и всегда произносится твердо.

3. Формулирование темы и целей урока.

У.: А теперь определите тему и цели нашего урока.

Дети (Д.): Тема нашего урока «Звук [ц] и буквы, которые этот звук обозначают». Цель урока – познакомиться с новым звуком и буквами, научиться писать буквы; открыть «секреты» нового звука и букв – ведь у всех звуков и букв они есть.

4. Знакомство с графическими образами букв.

Учитель прикрепляет к доске карточку с образами письменных и печатных букв Ц, ц. Ребята сравнивают их с ранее изученными, находят сходство и различие, после чего учатся писать в прописях сначала элементы, затем буквы и их соединения.

5. Знакомство с орфограммой, связанной с новой буквой (написания *цы–ци*)*. Побуждение к осознанию противоречия методом диалога.

У.: Ребята, прочитайте про себя слоги на с. 138 учебника. (Дети читают.) А теперь прочитайте слоги вслух и найдите такие, в которых звук [ц] произносится не так, как пишется.

Ребята выделяют слоги *цы, ци, це*.

У.: А как называется такое написание, когда на слух нельзя определить, какая буква пишется?

Д.: Орфограммой.

У.: Спишите из учебника все слоги в

* Авторы учебника не предполагали введения данного материала, но учитель счел возможным и необходимым орфографическую пропедевтику на уроке. – *Прим. ред.*

тетрадь, а орфограммы запишите зеленой ручкой. (Дети списывают.) А сейчас я вам предложу слова с этими орфограммами.

Учитель открывает слова, записанные на доске:

ц..рк, ц..фра, пальц.., бойц.., ц..линдр, ц..трус

У.: Вы видите, что гласные после *ц* пропущены. Постарайтесь определить, какую букву надо вставить: *ы* или *и*.

Ребята не могут выполнить предложенное учителем задание. Создается ситуация противоречия: с одной стороны, надо выполнить задание, а с другой – детям недостает для этого знаний. Учитель приходит им на помощь, побуждая к действию.

У.: Как же нам быть?

Д.: Надо посмотреть в словаре и выучить эти слова наизусть.

У.: Идея хорошая, но слов с такими написаниями в словаре много – разве все запомнишь?

Д.: Тогда надо узнать «секрет», который содержат в себе эти слова.

У.: Верно, для того чтобы стать грамотным, нужно знать правила-«секреты» русского языка. Сейчас мы с вами откроем такое правило (записывает на доске новые слова: *птица, синица, лисица*). Что общего в этих словах?

Д.: Они обозначают названия животных; отвечают на один и тот же вопрос «кто?»; во всех словах есть звук [ц]; и оканчиваются они одинаково: на *ца*; слова стоят в единственном числе.

У.: Измените слова так, чтобы они стояли во множественном числе (записывает рядом: *птицы, синицы, лисы*). Какую букву я написала после *ц*?

Д.: Букву *ы*.

У.: А теперь попробуйте сами сформулировать правило, когда после *ц* пишется буква *ы*.

Д.: В названиях животных; в конце слова; если слово стоит во множественном числе.

У.: А сейчас я напишу еще два слова (записывает: *конец-концы*). Что у них общего с предыдущими и чем они отличаются?

Д.: Эти слова не называют живот-

ных, но в конце слова после *ц* пишется буква *ы*.

У.: Давайте уточним правило, когда после *ц* пишется буква *ы*.

Д.: Буква *ы* после *ц* пишется в конце слова во множественном числе.

У.: Теперь вернемся к заданию, которое мы не смогли выполнить. Найдите слова, к которым можно применить выведенное нами правило.

Ребята находят слова *пальцы, бойцы* и вставляют цветным мелом пропущенную орфограмму.

У.: А как быть с остальными словами? Чем они отличаются от тех, в которых мы закрыли орфограмму?

Д.: У остальных слов буква *ц* стоит в начале слова, а не в конце.

У.: Верно, значит, оттого и пишутся эти слова по-разному: в остальных словах после *ц* вставим букву *и*. Так какой «секрет» мы с вами открыли?

Д.: Написание букв *ы*, *и* после *ц* зависит от того, в каком месте в слове эти буквы находятся.

У.: Как вы думаете, надо ли каждый раз смотреть в словарь или заучивать наизусть все слова с написаниями *цы* и *ци*?

Д.: Нет, достаточно знать правило.

У.: Верно, ведь слов очень много и все запомнить невозможно. Но некоторые слова запомнить все-таки придется. Дело в том, что у правил есть исключения, т.е. написания, на которые эти правила не распространяются (прикрепляет к доске лист со словами: *цыпленок, цыган, цып-цып, цыц, на цыпочках, цыкать, цыпки*). Скажите, чем эти слова не соответствуют правилу, которое мы только что вывели?

Д.: По правилу здесь после *ц* должна стоять буква *и*, а не *ы*.

У.: Сколько слов вы должны запомнить?

Д.: Семь.

У.: Давайте запишем слова-исключения в тетради. (Ребята записывают.) Итак, что касается написания *цы-ци*, мы с вами разобрались. Но ведь мы выделили три слога в учебнике, где произношение не одинаково с

написанием. О каком слоге мы еще не поговорили?

Д.: Это слог *це*.

У.: Эту орфограмму запомнить очень просто: в русском языке во всех случаях после *ц* пишется буква *е*! Назовите слова, в которых есть слог *це*.

Д.: Цепь, ценный, целый, центр, процент и т.д.

II. Закрепление изученного материала.

На этом этапе используется материал с. 138 учебника. Однако дети не просто читают слова, а анализируют их, сравнивают, применяя знания, которые сами «открыли».

Суть поиска решения учебной проблемы очень проста: посредством диалога учитель помогает ученикам самим «открыть» знания, побуждает ребят в процессе деятельности на уроке найти верный путь к решению учебной задачи. Эти знания гораздо прочнее усваиваются, чем знания, сообщенные в готовом виде, ибо, как утверждал Л.С. Выготский, «лучше сочинить одну задачу, чем решить семь готовых».

*Валентина Викторовна Меркулова –
учитель ГОУ «Прогимназия № 1753»,
г. Москва.*

Возможности развития младших школьников через проблемно-диалогическую технологию

Е.Б. Мариничева

Важнейшая задача школы – предложить каждому ученику возможность реализовать свой творческий потенциал, а также создать условия для формирования личности, способной к самооценке, самоутверждению, самоконтролю. Работая по УМК «Школа 2100», я не даю детям знания в готовом виде, а применяю проблемно-диалогическую технологию, которая принципиально меняет роль учащегося на уроке: теперь он – не слушатель, созерцатель, а исследователь, организатор своей деятельности. Ученик активно участвует в каждом шаге обучения: принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок. Свобода выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным. В этом я убедилась на примере своих учеников.

При таком обучении считаю необходимым включение в урок разноуровневых и дифференцированных заданий. Это дает ученикам с разными уровнями обученности возможность активно участвовать в образовательном процессе. Использование мультимедийных презентаций также способствует расширению возможностей подачи учебного материала, тем самым существенно повышая интерес к предмету, стремление к саморазвитию. Надеюсь, что представленный ниже урок русского языка в 3-м классе по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной («Школа 2100»), разработанный на основе вышеперечисленных подходов, поможет учителям, только начинающим работать по проблемно-диалогической технологии, разобраться в тонкостях ее применения на практике.

Тема урока «Сложные слова. Образование сложных слов».

Цели урока:

1) познакомить учащихся с понятием «сложные слова», образованием сложных слов; повторить понятия «корень», «однокоренные слова»;

2) обогащать словарный запас учащихся, развивать коммуникативные умения, творческие способности через исследовательскую деятельность на уроке;

3) прививать интерес к русскому языку; воспитывать культуру интеллектуального труда.

Тип урока: урок открытия и усвоения новых знаний через исследовательскую деятельность.

Ход урока.

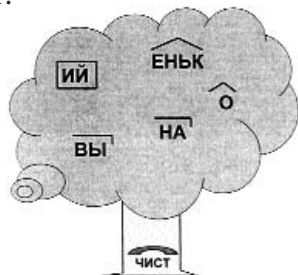
I. Мобилизующее начало урока (цель: создать мотивацию к включению в учебную деятельность).

II. Актуализация знаний (цель: актуализировать представления о понятиях «корень», «однокоренные слова»; зафиксировать ситуацию, демонстрирующую недостаточность имеющихся у детей знаний).

Учитель:

– Как-то много лет назад
Посадили странный сад:
Не был сад фруктовым –
Был он только словом.
Это слово – слово-корень –
Разрастаться стало вскоре
И плоды нам принесло...

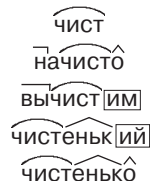
Слайд № 1:



– Обратите внимание на корень этого дерева и его плоды. Они помогут вам образовать новые слова. Запишите эти слова и выделите морфемы.

– Что можно сказать обо всех этих словах? (Это слова однокоренные.)

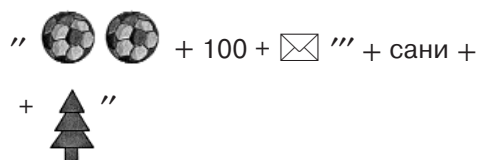
Слайд № 2:



Проверка. Самооценка.

III. Постановка проблемы (цель: выявить и зафиксировать в речи затруднение в учебной деятельности; согласовать тему и цель урока).

Слайд № 3:



– Разгадайте ребус. Какое слово получилось? (Чистописание.) Запишите его и выделите корень.

Дети выходят к доске (по одному от каждой группы) и записывают свои варианты ответа.

– Почему вы по-разному выделили корень?

– Сколько слов «спряталось» в одном слове? (Два: «чистый» и «писать».)

– Сколько корней в этом слове? (Тоже два.)

– Какая из версий, записанных на доске, правильная?

– Как называются слова, имеющие два корня?

Дети высказывают свои предположения.

Слайд № 4: определение сложных слов.

Слова, у которых два корня, называются сложными

– Какова тема нашего урока?

– Какую цель мы поставим перед собой?

Слайд № 5:

ТЕМА УРОКА

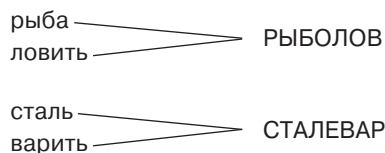
Сложные слова.

Образование сложных слов.

– Ребята, сегодня нам предстоит провести исследовательскую работу, в результате которой мы найдем новый способ образования слов.

IV. Проектирование и фиксация нового знания (цель: формировать умение образовывать новые слова).

Слайд № 6:



- Прочитайте слова.
- Выделите в каждом корень.
- Из корней образуйте новые слова.
- При помощи чего вам удалось соединить корни? (*При помощи гласных о, е.*)
- Как бы вы назвали такие гласные? (*Соединительные.*)

Физминутка.

– Я буду загадывать вам загадки, а отгадку вы изобразите с помощью пантомимы и звуков. (Отгадки выводятся на слайд.)

1. Пыль увижу – заворчу, заворчу и проглочу. (*Пылесос*)

2. За дымком, за свистком братья бегают гуськом. (*Паровоз и вагоны*)

3. Он в безбрежном океане
Туч касается крылом,
Развернется над лугами –
Отливает серебром.

(*Самолет*)

4. Кто один имеет рог?
Отгадайте! (*Носорог*)

5. Кубарем с горы скатился
И за что-то зацепился,
И забрал с собой друзей –
Сразу несколько камней.
Все посыпались как град –
Что же это? (*Камнепад*)

Слайд № 7: отгадки.

– На какие группы вы можете разделить эти слова? (*С соединительной гласной о, е.*)

Слайд № 8: слова разбиты на две группы.

V. Наблюдение над соединительной гласной в сложных словах (цель: подвести к формулированию правила написания соединительных гласных в сложных словах).

– Почему в одних случаях в сложных словах пишется соединительная гласная о, а в других е?

Обсуждение в группах.

– Произнесите эти слова. На какой согласный оканчивается первый корень?

Вывод: гласная о пишется после твердого согласного; гласная е – после мягкого согласного.

– Прочитайте правило на с. 89 учебника.

– О чем мы еще не сказали? (*После ж, ш пишется гласная е.*)

VI. Упражнения в правописании сложных слов (цель: развивать умение образовывать и записывать сложные слова).

– Предлагаю вам поработать в группах и потренироваться образовывать и записывать сложные слова.

1-я группа (минимальный уровень): с. 90, упр. 126.

2-я группа (средний уровень). *Слайд № 9:*

Земл-
делать
владеть
мерить
копать

– Образуйте и запишите сложные слова.

3-я группа (средний уровень). Работа по карточкам:

1) листья, падать – ...

лес, рубить – ...

лёд, ходить – ...

2) сосать, пыль – ...

муха, морить – ...

лес, рубить – ...

3) каша, варить – ...

сад, водить – ...

сталь, варить – ...

4) волна, резать – ...

сам, варить – ...

рыба, ловить – ...

5) свиньи, пасти – ...

вода, падать – ...

голый, лёд – ...

6) сам, летать – ...

вертушка, летать – ...

пешком, ходить – ...

4-я группа (высокий уровень).

– Подберите и запишите сложные слова, в которых есть корень вод-.

Проверка.

1-я группа: дети обмениваются тетрадями и оценивают работу товарища.

2-я группа. Слайд № 10:

земледел^ение
землевла^дение
землемер^е
землекоп^е

Самопроверка. Самооценка.

3-я группа: дети зачитывают получившиеся слова.

4-я группа: дети называют сложные слова с корнем *вод-*.

Зарядка для глаз.

Слайд № 11:

жизнера^достный
любозн^ательный
трудолюб^ивый

– О ком говорят, употребляя в речи эти слова? (*О человеке с такими чертами характера.*)

– Какими чертами характера обладаете вы?

Слайд № 12:

светловолос^ы
темнокож^и
голубоглаз^ы
темноволос^ы
чернобров^ы

– Когда мы употребляем эти слова? (*Когда говорим о внешности человека.*)

– Какие черты своей внешности вы можете описать сложными словами?

1-я группа (минимальный уровень):

– Из упр. 137 на с. 94 выберите черты характера, которые подходят вам.

2-я и 3-я группы (средний уровень):

Слайд № 13:

– Напишите, как вы назовете человека, у которого:

добрая душа – ...
мягкое сердце – ...
острый ум – ...
ясные глаза – ...
рыжие волосы – ...

4-я группа (высокий уровень):

– Составьте словесный портрет – описание своего одноклассника.

Проверка.

1-я группа: выслушать 1–2 человек.

2-я и 3-я группы: слайд № 13 – самопроверка, самооценка.

4-я группа.

– Вы читаете описание, а ребята должны догадаться, о ком вы говорите.

VII. Рефлексия учебной деятельности на уроке (цель: оценить собственную деятельность; зафиксировать неразрешенные затруднения, если они есть, как направление будущей работы).

– Что такое сложные слова? Выберите верный ответ на вопрос.

Слайд № 15:

1. Все непонятные слова называются сложными.

2. Все длинные слова называются сложными.

3. Слова, в которых два корня, называются сложными.

– Оцените свою работу в дневнике.

– У кого были сложности?

– Всё ли мы узнали о сложных словах? (*Наверно, нет.*)

– Сложными словами могут быть некоторые фамилии, названия городов, профессий. Хотели бы вы узнать, что это за слова? На следующем уроке мы с ними познакомимся.

Домашнее задание. Слайд № 16:

1. Вы хотите поиграть?

Слово нужно отгадать.

(С. 97, упр. 3.)

2. Хочешь знания проверить?

Составляй тогда слова.

Но запомни, что корней в них

Не один, а целых два.

(С. 94, упр. 135.)

3. Творческое задание (по желанию): сочинить сказку, используя в ней сложные слова.

Елена Борисовна Мариничева – учитель начальных классов МОУ СОШ № 2, г. Заводоуковск, Тюменская обл.

Элементы проблемного обучения с компьютерной поддержкой на уроке русского языка (4-й класс)

Е.В. Гадустова

Использование информационных технологий в обучении становится велением времени. На различных этапах урока компьютер может выполнять различные дидактические функции: актуализация необходимых для усвоения знаний, наглядное предъявление дидактического материала для выявления в ходе его анализа порядка действий с целью решения поставленной задачи, тренинг умений и навыков, их текущий и отсроченный контроль.

Автор статьи совместно с программистом А.Э. Сарибекяном разработал для учащихся 4-х классов пакет компьютерных программ для уроков русского языка по теме «Правописание безударных гласных в окончаниях имен существительных».

Учитывая возрастные особенности младших школьников, а именно преобладание наглядно-образного мышления, мы включили в программу занимательный дидактический материал, обучающие упражнения, а также сюжетные игровые задания.

Приведем фрагмент урока русского языка по теме «Правописание безударных окончаний имен существительных в дательном падеже» с компьютерной поддержкой.

Для повышения познавательной активности учащихся на уроке учитель создает проблемную ситуацию.

На доске приведена таблица:

к морковке к кровати	к моркови к кровати

Учитель:

– Можно ли сразу ответить, почему в словах *к морковке* – *к моркови*, *к кровати* – *к кровати* разные окончания?

Этот проблемный вопрос мотивирует дальнейшую работу учащихся по поиску правильного ответа под руководством учителя.

– Что общего в этих словах? (*Падеж.*)

– Что общего в парах слов *к морковке* – *к моркови*; *к кровати* – *к кровати*? (*У них одинаковый корень.*)

– Чем различаются пары слов *к морковке* – *к моркови*, *к кровати* – *к кровати*? (*Окончаниями, склонением, а также наличием суффикса -к- с уменьшительно-ласкательным значением в словах «к морковке» и «к кровати».*)

– Можем ли мы сразу определить, *е* или *и* писать в окончании? (*Нет.*) Почему?

На этот проблемный вопрос дети смогут ответить, если догадаются, что звуки стоят в слабых позициях (окончания безударные).

После проведенной аналитической и сравнительной работы таблица приобретает следующий вид:

Д.п., 1 скл.	Д.п., 3 скл.
к морков <u>к</u> к кроват <u>к</u>	к морков <u>и</u> к кроват <u>и</u>

– Какой можно сделать вывод о правописании безударных окончаний имен существительных в дательном падеже?

– Над какой же темой мы будем работать на уроке?

– Чему мы должны научиться?

Этот проблемный вопрос определяет, насколько внимательно дети следили за ходом размышлений и насколько поняли логику работы с языковым материалом.

Созданная в начале беседы проблемная ситуация побуждает детей рассуждать, анализировать, обобщать, делать выводы. Учитель не дает готовых знаний, а направляет мыслительную

деятельность учащихся в нужное русло.

– Чтобы проверить правильность наших выводов, обратимся к компьютеру и поработаем с обучающей частью программы.

При запуске программы ученика просят представиться. Это необходимо для создания отчета о прохождении тестирующего модуля. Ученик набирает на клавиатуре свое имя и щелкает левой кнопкой мыши по значку «ОК». Далее под руководством учителя школьники выполняют обучающую часть компьютерной программы.

Сначала детям предлагаются задания для подготовки к восприятию орфографического правила.

– Определите, какие из данных существительных относятся к 1-му склонению, а какие – к 3-му: *к роще, к пристани, по тропе*.

Поочередно на экране появляются слова и типы склонений (1, 2, 3). Учащиеся с помощью мыши выбирают нужный тип склонения.

– В каком падеже стоят эти имена существительные? Выберите нужное: *Р.п., Д.п., В.п., П.п.*

– Поставьте ударения в существительных.

После выполнения этих заданий перед учениками появляется новый слайд: «Работа над орфографическим правилом».

– Рассмотрите таблицу:

покатился по дорожке	подошел к кровати
подбежал к избушке	идти по площади

– Прочитайте словосочетания в первом столбце.

– К какому склонению относятся имена существительные? Выберите нужное: *1 скл., 2 скл., 3 скл.*

– Определите их падеж. Выберите нужное: *Р.п., Д.п., В.п., П.п.*

– Какие окончания пишутся у существительных 1-го склонения в дательном падеже? Выберите нужное: *-е, -и*.

– Ознакомьтесь с правилом:

У существительных 1-го склонения

на *-а (-я)* в дательном падеже пишется окончание *-е*: *к больнице*.

Аналогичная работа проводится со словами второго столбца. На экране появляется правило:

У существительных 3-го склонения в дательном падеже пишется окончание *-и*: *к проруби*.

– Запомните правило правописания безударных гласных в окончаниях имен существительных 1-го и 3-го склонений в дательном падеже.

Чтобы не ошибиться в написании безударных гласных в окончаниях существительных, надо помнить:

– окончание *-е* пишется у существительных 1-го склонения на *-а (-я)* в дательном падеже: *провести по линейке*;

– окончание *-и* пишется у существительных 3-го склонения в дательном падеже: *подойти к сирени*.

Таким образом, компьютер не сразу выдает готовое правило. Его формулировка появляется только после последовательного самостоятельного выполнения манипуляций с дидактическим грамматико-орфографическим материалом, что позволяет активизировать мыслительную деятельность и способствует запоминанию маршрута, ведущего к правильным выводам.

Далее по образцу, предложенному компьютером, дети учатся обозначать в словах изученную орфограмму с опорой на формулировку правила.

Затем учащимся предлагается выполнить ряд заданий из тренировочной программы.

Задание 1.

– Выберите номер столбца, в котором даны верные ответы.

Именительный падеж	1	2
	Дательный падеж	Дательный падеж
Москва	-е	-е
капель	-е	-и
весть	-и	-и
поляна	-и	-е
правда	-е	-е
комната	-е	-е
гордость	-и	-и

Это проблемное задание может быть выполнено только после выполнения таких умственных операций, как анализ, сравнение, сопоставление, обобщение.

Задание 2.

– Найдите в предложениях однокоренные существительные (для этого щелкните левой кнопкой мыши по слову), употребите их в дательном падеже.

1. Верхнюю ветвь ель особенно высоко вынесла к свету.

2. Ветка березы, которая заглядывала ко мне в окно, покрылась свежим пушистым снежком.

3. Пересаженная елка переболела зиму, а к весне ожила.

Выполнение тестирующей программы целесообразно проводить на другом уроке, поскольку ученики только что познакомились с новой темой. Для проверки знаний предлагаются следующие задания.

Задание 1. Игра «Соберите урожай».

– Положите яблоки в нужную чашу.



1 склонение

3 склонение

Это проблемное задание, так как дети прежде всего должны определить, какие подписи следует сделать под каждой из чаш. Задание будет выполнено после анализа слов, написанных на яблоках (*мазь, ласточка, смелость, малина, картошка, окрестность, аллея*), и установления того факта, что существительные различаются по типу склонения.

Далее учащимся необходимо с помощью мыши разложить яблоки в нужную емкость. Чаши будут наполняться только при правильном варианте ответа.

Задание 2.

– Вставьте нужные окончания. Подчеркните существительные, стоящие в дательном падеже. Определите их склонение.

К лошади..., к лепке..., без игрушек..., для копилки..., благодаря забот..., по крыш..., к гибели..., по дубрав..., от оттепели..., на неб..., у опушки..., вопреки просьб..., по мишен... .

– Выполнив это задание, вы поможете Ивану-царевичу спасти Василису Прекрасную из плена Кощея Бессмертного.

В случае правильного выполнения задания на экране появляется картинка:



После выполнения последнего задания на экране появляется слайд «Подведение итогов», где указывается время прохождения программы, ошибки, допущенные в каждом задании, а также количество полученных баллов и отметка.

Таким образом, работа с компьютерной программой позволяет увеличить объем выполненных на уроке заданий, при этом остается время и для выполнения письменных упражнений по учебнику.

Сочетание проблемного обучения с информационными технологиями позволяет не только использовать разнообразные виды учебной деятельности, способствующие развитию основных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения и речи, но и учитывать индивидуальные особенности учащихся, а также повысить мотивацию учения.

Елена Валерьевна Гадустова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 17, г. Липецк.

Деятельностный подход на уроках русского языка в начальной школе

Л.Г. Сесюнина

Недостаточность любого объема знаний для успешного решения жизненных проблем сегодня очевидна всем, поэтому на первое место выходит личность ученика, его способность к «самоопределению и самореализации», к самостоятельному принятию решений и доведению их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности. Таким образом, приоритет в целях образования сместился в сторону формирования деятельностных способностей.

В этих условиях все большее внимание привлекает к себе Образовательная система «Школа 2100» и ее технологии, характеризующиеся деятельностным подходом. Данный подход включает в себя все виды деятельности (самоопределение, нормотворчество и нормореализация), рефлексивный анализ собственной деятельности, а также системно тренирует коммуникативные способности, тем самым обеспечивая формирование у детей готовности к саморазвитию.

При реализации деятельностного подхода роль учителя существенно возрастает. Возникает необходимость искать новые приемы и средства обучения. Одним из способов, повышающих мотивацию учебной деятельности, обеспечивающих эффективность урока и формирующих деятельностные способности ребенка, может быть использование компьютера. Проиллюстрируем это на примере изучения сложной для детей темы «**Правописание безударных личных окончаний глаголов**» (по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Русский язык», 4-й класс).

Цели урока:

- учить детей писать безударные личные окончания глаголов;
- вывести алгоритм определения спряжения глагола с безударным окончанием.

Задачи:

- развивать умение ставить глаголы в начальную форму;
- развивать умение обобщать, делать выводы, сравнивать личные окончания глаголов разных спряжений;
- формировать орфографические навыки.

Ход урока.

1. Самоопределение к деятельности.

Учитель (У.):

Что без меня предметы?

Лишь названия.

А я приду – все в действие

придет.

Летит ракета. Люди строят

здания.

Цветут сады. И хлеб в полях

растет.

О какой части речи говорится в этом четверостишии?

Дети (Д.): Речь идет о глаголе.

2. Актуализация знаний и мотивация (подготовка мышления детей к проектировочной деятельности).

У.: Что вы знаете о глаголе?

Д.: Глагол – это часть речи, которая отвечает на вопросы ..., обозначает действие и состояние, имеет три времени, в прошедшем времени изменяется по родам, имеет начальную форму, I и II спряжения.

У.: Для чего нужно уметь определять спряжение?

Д.: Чтобы правильно писать окончания глаголов.

У.: Дома вам нужно было выписать глаголы с ударным окончанием и определить их спряжение. Давайте проверим, как вы выполнили домашнее задание.

На экране:

трещит – II спр.

идет – I спр.

затянул – I спр.

встает – I спр.

гудит – II спр.

идет – I спр.

гнуться – I спр.

У.: Каким правилом вы пользовались при выполнении домашнего задания?

На доске:

Окончание ударное	
-е, -ут, -ют	I спр.
-и, -ат, -ят	II спр.

3. Постановка проблемы (проблемная ситуация создается на основе затруднения при выполнении практического задания).

У.: Определим спряжение и вставим пропущенные окончания глаголов, которые записаны у вас на желтых листочках.

Два ученика работают на доске.

Поставь ударение, определи спряжение и вставь пропущенные окончания в глаголах 3-го лица.
Собер_т урожай, прос_т помощи, хвал_т за успехи, собаки ла_т, просп_т завтрак, кле_т обои, пол_т траву, благодар_т за помощь.

У.: Какие окончания вы вставили? Обратите внимание: задание было одно, а получились разные варианты. Что вам нужно было сделать?

Д.: Поставить ударение, определить спряжение, вставить пропущенную букву.

У.: Почему возникло затруднение?

Д.: Окончания безударные.

У.: Следовательно, чему нам надо научиться сегодня?

Д.: Определять, какую букву писать в безударном окончании глагола.

У.: Итак, какая тема нашего урока?

На доске:

Правописание

безударных личных окончаний глаголов

У.: На какие вопросы нам нужно найти ответ?

На доске:

Как определить спряжение у глаголов с безударным окончанием?

Какую гласную букву надо писать у глаголов I спр., II спр.?

4. «Открытие» нового знания (выбор учащимися метода разрешения проблемной ситуации).

У.: Тема есть, вопросы поставлены. Есть ли какие-то предположения, как определить спряжение глаголов с безударными окончаниями?

Если дети затрудняются с ответом, учитель продолжает:

У.: Поставьте эти глаголы в неопределенную форму. Попросим компьютер помочь нам.

На экране:

I спр.	II спр.
собрать	просить
лаять	благодарить
проспать	хвалить
полоть	клеить

У.: Компьютер разделил слова на две группы. Что общего у этих слов?

Д.: Формообразующий суффикс *-ть*.

У.: Чем эти слова различаются?

Д.: Глагольным суффиксом.

На экране выделяются суффиксы.

У.: Какой вывод мы можем сделать?

Д.: Если в неопределенной форме глагола суффикс *-и-*, то это глагол II спр., остальные глагольные суффиксы указывают на I спр.

У.: Как нам надо действовать, чтобы определить спряжение глагола?

На экране появляется алгоритм:

1. Выделить окончание глагола. Поставить ударение.	
2. Если окончание ударное, то: -е, -ут (-ют) – I спр. -и, -ат (-ят) – II спр.	2. Если окончание безударное, то: поставить глагол в неопределенную форму (что делать? что сделать?)
	3. Выделить глагольный суффикс
	4. Если <i>-и-</i> , то II спр.
	5. Если <i>-а-</i> , <i>-е-</i> , <i>-я-</i> , <i>-о-</i> , <i>-у-</i> , то I спр.

5. Первичное закрепление (учащие-ся в форме коммуникативного взаимодействия выполняют типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма вслух).

У.: Прочитайте правило на с. 72 учебника. Какие вопросы можно задать к этому правилу? (Ответы детей.) А для чего нам необходимо уметь определять спряжение глаголов?

Д.: Чтобы правильно писать их окончания.

У.: Ну что ж, давайте попробуем применить наш алгоритм на деле.

На экране:

груст_м в разлуке, ребята спор_т, брат боле_т, давно друж_м, забот_мся о родителях, слуша_те музыку, они люб_т читать

(Слова сначала появляются без букв-вы, а затем с буквой.)

У.: Какие знания и умения понадобились для выполнения этого задания?


Д.: Умение находить глаголы, разбивать их по составу, определять ударный слог; знание алгоритма определения спряжения глаголов.

6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону (на данном этапе урока используется индивидуальная форма деятельности: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая свои ответы с эталоном).

У.: Готовы ли вы самостоятельно применить эти знания? Предлагаю вам задания разной сложности. Те, кто не очень уверен в своих силах, могут выбрать задание на зеленых карточках:

Вставь пропущенные буквы.
<i>Украша_т букет, старе_шь от гнева, молоде_шь от смеха, не засе_шь поле, останов_т реку, труд корм_т, лень порт_т.</i>

Тем, кто более уверен в себе, предлагаю задание на красных карточках:

Вставь пропущенные буквы. Выпиши глаголы в столбики.	
Скромность украша_т_ч_ловека. Правда и реку ост_нов_т. Тру_корм_т, а лень порт_т. От гнева ст_ре_шь, от смеха м_л_де_шь. Сл_вами поля не засе_шь.	
I спр.	II спр.
	

У.: Сравните свою работу с эталоном. На экране:

I спр.	II спр.
<i>украшает</i>	<i>остановит</i>
<i>стареешь</i>	<i>кормит</i>
<i>молодеешь</i>	<i>портит</i>
<i>не засеешь</i>	

7. Включение нового знания в систему знаний и развитие умений (при необходимости предлагаются задания на тренировку изученных алгоритмов и подготовку введения нового знания на следующем уроке).

Игра «Определи спряжение». Группам по 4 человека выдаются карточки со словами. Задача учеников: определить спряжение глаголов, вставить пропущенные буквы и распределить их в два столбика по спряжениям, после чего сравнить результат с эталоном на экране.

Слова:

кле_шь, трещ_шь, се_шь, кол_шь, стро_шь, бор_шься, буд_шь, тон_шь, точ_шь, наде_шься, ид_шь, успоко_шь

На экране:

I спр.	II спр.
<i>сеешь</i>	<i>клеишь</i>
<i>колешь</i>	<i>строишь</i>
<i>борешься</i>	<i>будишь</i>
<i>тонешь</i>	<i>точишь</i>
<i>надеешься</i>	<i>успокоишь</i>
<i>идешь</i>	<i>трещишь</i>

У.: Найдите в каждом столбике лишнее слово.

Д.: Это слова *идешь* и *трещишь*, так как в этих глаголах окончания ударные.

Игра «Будь внимателен».

У.: Я буду называть глаголы, а ваша задача – определить, нужно ли ставить глагол в неопределенную форму, чтобы узнать спряжение. Если надо изменить глагол, то потопайте. Если не надо, то похлопайте.

Благодарим (хлоп.), мешаем (топ.), сотрешь (хлоп.), привезут (хлоп.), читаем (топ.), рисуете (топ.), трем (хлоп.), кость (пауза), примешь (топ.).

7. Рефлексия деятельности.

Самооценка учениками деятельности на уроке. В завершение фиксируется степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности, намечаются цели последующего урока.

Учитель благодарит класс за активную работу, за старательность и внимательность, оценивает деятельность учеников.

8. Домашнее задание. На выбор:

- с. 94, упр. 2; с. 72 – правило;
- составить список-тренажер из десяти глаголов с пропущенным безударным окончанием.

Лариса Геннадьевна Сесюнина – учитель начальных классов МОУ «Гимназия №17», г. Пермь.

Урок русского языка в 4-м классе (По системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)

С.Ф. Жеребецкая

Тема урока «Правописание суффиксов глаголов прошедшего времени».

Развивающие задачи:

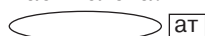
- развитие теоретического мышления на основе конкретизации основного закона письма применительно к правописанию суффиксов глаголов в прошедшем времени;
- развитие учебной самостоятельности, инициативы школьников на основе постановки учебной задачи и организации поисковой деятельности.

Учебная задача: формирование умения правописания суффиксов глаголов прошедшего времени.

Ход урока.

I. Актуализация знаний.

Учитель (У.): Ученик Петя Двойкин не отличается аккуратностью. В его тетради красуется огромная чернильная клякса, которая закрыла часть слова:

 ат

Ребята, вы можете назвать лексическое значение этого слова?

Дети (Д.): Нет, носителем лексического значения является основа слова, а она закрыта.

У.: О чем вы можете рассказать?

Д.: О грамматических признаках слова.

У.: Как вы догадались? Слова-то нет!

Д.: Грамматическое значение слова передает окончание.

У.: О чем сообщает окончание?

Д.: Время (настоящее или будущее). Лицо (3-е), спряжение. Число (множественное).

У.: А какие окончания у глаголов прошедшего времени?

Д.: Во множественном числе *-и*. В единственном числе *Ø* – в м.р., *-а* – в ж.р., *-о* – в ср.р.

У.: По этим окончаниям можно определить, что перед нами глагол прошедшего времени?

Д.: Нет, такие окончания есть и у имен существительных.

У.: А по каким признакам можно определить, что это глагол прошедшего времени?

Д.: По вопросам и наличию суффикса *-л-*.

II. Постановка учебной задачи.

На доске слова: *чист_л, кр_чать, гнал, нет тетрад_, з_плыли.*

У.: Какое задание можно предложить, используя эти слова?

Д.: Найти лишнее слово.

У.: Какое же?

Д.: *Тетради* – это существительное, а остальные – глаголы.

У.: Вставьте пропущенные буквы и объясните орфограмму.

Д.: *Нет тетради* – орфограмма сла-

бой позиции в окончании существительного 3-го склонения – пишем *-и*.

Слово стирается с доски.

У.: Какое из оставшихся слов лишнее?

Д.: *Кричать* – инфинитив.

У.: Почему неопределенная форма глагола противопоставляется другим формам глагола?

Д.: В отличие от других форм глагола она никак не изменяется.

У.: Вставьте букву и объясните орфограмму.

Д.: *Кричать* – орфограмма слабой позиции в корне слова, проверочное слово – крик.

Слово стирается с доски.

У.: Какое слово теперь лишнее?

Д.: *Заплыли* – оно стоит во множественном числе (или это глагол совершенного вида).

У.: Вставьте букву и объясните орфограмму.

Д.: *Заплыли* – орфограмма слабой позиции в приставке. Запомнить.

У.: Какие слова остались?

Д.: *Гнал, чистил*.

У.: Что общего в этих словах?

Д.: Это глаголы прошедшего времени.

У.: Докажите. Есть ли орфограмма в первом слове?

Д.: Нет.

У.: Есть ли орфограмма во втором слове? Какая орфограмма? Где она находится?

Д.: *Чист_л* – орфограмма слабой позиции в суффиксе глагола прошедшего времени.

У.: Как ее проверить?

Дети затрудняются с ответом.

У.: Сумели ли мы объяснить безударную гласную в приставке? В корне? В окончании?

Д.: Да.

У.: Сумели ли мы объяснить безударную гласную в суффиксе глагола прошедшего времени?

Д.: Нет.

У.: Итак, у нас образовался разрыв в знаниях. В чем заключается проблема нашего урока?

Д.: Как проверять орфограмму

слабой позиции в суффиксах глаголов прошедшего времени.

У.: Для нас она важна?

Если дети затрудняются с ответом, задать следующий вопрос:

У.: Давайте задумаемся, может быть, это только один такой глагол, в котором есть безударная гласная в суффиксе?

Дети приводят примеры.

У.: Итак, глаголов с безударной гласной в суффиксе прошедшего времени много.

III. Организация поисковой деятельности.

У.: Проблема обозначена, мы установили, что она для нас важна. Посоветуйте, что делать дальше.

Д.: Понаблюдать за глаголами прошедшего времени.

У.: Для наблюдения я отобрала следующие глаголы: *вер_л, пачк_л, прин_л*. Предлагаю вам побыть в роли учителя и проверить, подходят ли эти глаголы для нашего наблюдения.

Д.: Подходят.

У.: Докажите. Может быть, признак, по которому можно определить орфограмму слабой позиции в суффиксах глаголов прошедшего времени, есть в изменениях?

Дети проверяют это предположение и приходят к выводу: в изменениях такого признака нет.



У.: Наша гипотеза неверна. Интересно, в какой еще форме глагола можно поискать этот признак?

Д.: В инфинитиве.

У.: Давайте попробуем сделать второй шаг в решении нашей проблемы. Образуйте неопределенную форму глаголов. Внимание! Я предлагаю вам трудное задание – понаблюдайте за этими глаголами. Может быть, вы установите закономерность, от чего зависит написание орфограммы слабой позиции в глаголах прошедшего времени.

Работа в группах.

У.: Какой вы можете сделать вывод о написании суффиксов глаголов в прошедшем времени?

Д.: У глаголов прошедшего времени перед суффиксом *-л-* пишется тот же суффикс, что и перед *-ть* в неопределенной форме.

Если дети сами не смогут сделать вывод, то учитель предлагает им

- разобрать по составу каждое слово;
- подчеркнуть орфограммы слабой позиции, находящиеся перед суффиксом *-л-* у глаголов прошедшего времени, и суффиксы, находящиеся перед *-ть* в инфинитиве;
- сравнить в каждой паре слов подчеркнутые суффиксы между собой;
- сделать вывод о написании суффиксов глаголов прошедшего времени.

У.: Знания добыли. Как же мы будем рассуждать, чтобы применить их?

Д.: Составим памятку к изученному материалу.

У.: Сформулируйте ее начало.

Д.: Для того чтобы правильно написать суффикс перед суффиксом *-л-* в глаголах прошедшего времени, нужно образовать неопределенную форму, соответствующую данному глаголу.

Открывается часть таблицы.

У.: Какое действие надо осуществить с неопределенной формой глагола?

Д.: Выяснить, какой суффикс стоит перед *-ть*.

Открывается таблица.

У.: Что надо сделать после этого?

Д.: В глаголах прошедшего времени перед суффиксом *-л-* надо напи-

сать тот же суффикс, который стоит в неопределенной форме.

У.: А теперь откройте учебники и проверьте, правильный ли мы сделали вывод.

IV. Формирование способа действия.

1. Вернуться к глаголу *чист_л*.

Чистил – орфограмма слабой позиции в суффиксе глагола прошедшего времени, инфинитив *чистить*, пишу *и*.

2. Комментирование с места:

<i>слушал</i>	<i>погладил</i>
<i>зеленел</i>	<i>зависел</i>

3. Самостоятельная работа:

<i>проверил</i>	<i>повесил</i>
<i>обидел</i>	<i>ужалил</i>

4. Задание «Ловушка».

На доске запись:

<i>бросает</i>	<i>неопределенная</i>
<i>бросал</i>	<i>форма?</i>
<i>будет бросать</i>	<i>брос_ть</i>

У.: Ребята вошли в класс и увидели на доске эту запись. Два ученика заспорили. Один утверждал, что к глаголам подобрана неопределенная форма *бросать*, а другой – *бросить*. Кто из них прав?

Д.: *Бросать*, так как в левом столбике глаголы несовершенного вида.

У.: Ребята, а зачем нужно уметь правильно ставить глаголы в неопределенную форму?

5. Задание «Ловушка»: определите гласную в суффиксе глагола *посе_л*.

У.: Кто-нибудь хочет сначала задать мне вопрос?

Д.: Какой суффикс у этого глагола в неопределенной форме?

У.: Над этим вопросом мы порассуждаем на следующем уроке.

V. Итог урока.

У.: Что до этого урока вам было известно про глагол? Что нового сегодня узнали?

Светлана Федоровна Жеребецкая –
учитель начальных классов СОШ № 46,
г. Калуга.

Уважаемые читатели! Сегодня наш разговор о том, как учить пониманию текста*, продолжит учитель, долгое время работающий над решением этой психолого-дидактической проблемы. Ольга Витальевна Гвинджилия использует приемы понимания текста не только на уроках литературного чтения, но и на уроках русского языка. Предлагаем вам познакомиться с ее интересными методическими находками.

**Как научиться «видеть невидимое»,
или
Развиваем воображение на уроках
русского языка**

О.В. Гвинджилия

Проблема понимания текста не ограничивается только рамками предмета «Литературное чтение». Сегодня в школе все чаще говорят об образовательной области «Филология», включающей в себя литературу, русский язык и иностранные языки. Русский язык и литература – это два взаимосвязанных предмета, которые дополняют, питают друг друга. Сближение этих курсов становится «необходимой реальностью». Главное в них – изучение слова, и шире – изучение текста, речи. Значит, приемы работы по пониманию текста необходимо формировать также на уроках русского языка.

Известно, что на уроках русского языка для закрепления изученных правил проводят «орфографические минутки», зрительные и творческие диктанты и т.д. Например, **письмо по памяти** – хорошо знакомый всем педагогам прием. Небольшой по объему текст, стихотворный или прозаический, читается на уроке. Дети и учитель обсуждают написание слов, вспоминая изученные правила, затем текст записывается по памяти. Можно ли организовать эту работу иначе? Как внести в нее элементы творчества?

В этом поможет **прием включения воображения**. Напомним, что вообра-

жение может быть воссоздающим (воссоздание образа по описанию).

Сосредоточимся на воссоздающем воображении. Оно – наш неоценимый помощник не только в понимании, но и в запоминании текста, опирающемся на живую, яркую картину. Активизация воссоздающего воображения позволяет по-новому организовать письмо по памяти на уроках русского языка. Для этого важно выполнить ряд условий.

1. Работа по включению воображения должна быть систематической, осознанной учителем и учениками.

2. Усложняться она должна постепенно. Первоначально текст включает в себя лишь 1–2 элемента, которые предлагается вообразить. Затем количество образов можно увеличить.

3. Работа с опорой на воображение предполагает определенную последовательность действий. Перед началом такой работы учитель просит ребят: «Закройте глаза и попытайтесь увидеть на "мысленном экране" все, что происходит в тексте». Вслед за этим важно узнать, действительно ли ребенок смог представить то, что описано. Для этого обязательна беседа после прослушивания текста.

4. Не стоит тревожиться, если ответы детей не будут отличаться гладкостью. Порой эти ответы представляют собой кусочки, обрывки фраз, которые нужно в коллективной работе «собрать в картину».

Предлагаем познакомиться с фрагментом одного из первых уроков, на которых формируется умение включать «мысленный экран». Мы начинаем эту работу со 2-го класса, когда дети уже овладели первыми навыками письма.

Учитель (У.): Скажите, ребята, с помощью чего можно рисовать?

* См. серию статей О.В. Соболевой под общим заглавием «Беседы о чтении» в № 8–12 за 2007 г. и в № 1, 3, 4, 6 за 2008 г.

Дети (Д.): Можно рисовать красками. Карандашами. Мелками. Иногда осколком камня. Палочкой на песке или на снегу и т.д.

У.: Вы правы, рисовать можно и мелками, и красками, и палочкой, но есть еще один способ: рисовать можно словами. Да, не удивляйтесь. Поэты и писатели именно с помощью слов рисуют удивительные картины. Вы сможете их увидеть, если позовете на помощь свое воображение. Как вы думаете, что такое воображение?

Д.: Это когда придумывают что-то. Ну, вот человек не видел никогда инопланетянина, взял и придумал, нафантазировал...

У.: Главное – воображение помогает нам увидеть то, что мы, может быть, никогда не видели раньше. Вот как написал об этом поэт Леонид Яхнин:

Не поймает
Солнце в сети.
Не посадишь
В клетку ветер.
Не отдаст тебе река
Отраженья-облака.
Не возьмешь
Туман в карман,
Не нальешь его в стакан.
И не сможешь унести
Море синее в горсти.
Но могу я все на свете –
Море, солнце, реку, ветер
И речные отраженья
Уместить в воображенье.

Мы с вами будем учиться работать с воображением. Садитесь поудобнее. Если хотите, можете положить голову на парту и закрыть глаза. Представьте, что перед вашими глазами появился большой экран, как в кинотеатре. Постарайтесь на нем увидеть то, что описал поэт Саша Черный: «Луна в стекле смотрит круглым глазом». Откройте глаза. Расскажите, что вы увидели.

Д.: Окно, а за окном луна.

– Я видел комнату, там кровать, на ней мальчик спит и шторы на окнах.

– Я видел луну, она желтая.

– Окна раскрыты, там месяц.

Комментарий: в начале такой работы ответы детей чаще всего будут повторять друг друга. Некоторым вообще трудно «включить воображение», и они не видят никаких картин. Но постепенно ответы детей будут становиться ярче, подробнее, и у каждого появятся свои детали воображаемой картины.

Следующий этап работы очень важен. Помня о том, что воображение – это ступень к пониманию, мы начинаем работу над пониманием текста.

У.: Какое время суток описал поэт?

Д.: Это вечер. Или ночь.

У.: Почему вы так думаете?

Д.: Луна бывает только вечером.

– Нет, иногда луна бывает, когда еще не темно.

– Мне кажется, что это ночь, потому что луну хорошо видно, когда небо темное.

У.: Итак, это ночь или поздний вечер, когда небо становится темным. А окно? Оно раскрыто или закрыто?

Д.: Оно раскрыто. Нет, закрыто: луна смотрит в стекло. А иначе поэт написал бы: смотрит в окно.

У.: А почему поэт использовал слово «смотрит»? Может, можно было сказать иначе?

Д.: Луна круглая. Она как глаз, а глаз смотрит...

У.: Какая картина у нас получилась! Ночь или поздний вечер. Темное небо. Окно закрыто. Желтая, круглая, как зрачок, как глаз, луна видна в окне, точно смотрит в него... Я прочту эту строку еще раз, а вы постарайтесь увидеть все это на «мысленном экране».

Учитель перечитывает текст повторно. Ребятам уже легче вообразить описываемую картину, а значит запомнить и воспроизвести текст по памяти. После этого проводится орфографическая работа, и текст записывается.

Подобная работа имеет важную особенность: она представляет собой не просто чередование вопросов и ответов, но живую беседу, диалог учителя с учениками и учеников друг с другом, где нужно услышать мнение другого, что-то добавить, дополнить, уточнить.

Каждый текст, предлагаемый для работы с воображением, связан с определенной орфографической темой. Тексты постепенно усложняются, впрочем, как и картины, возникающие на «мысленном экране». Приведем несколько примеров.

1. Буквосочетания жи–ши, ча–ща.

А фея в платье из пушинки
Заваривает чай в кувшинке.

(Ю. Мориц)

2. Проверяемые согласные.

Незабудка раскрывает
синий глаз,
И росинка в нем сверкает,
как алмаз.
(Т. Бойко)

3. Слова, отвечающие на вопросы что делает? что сделал? что делал?

Снова
со всех дорожек
ветер лето сметает.
Сел на скамейку
дождик
и никого не пускает.

(Э. Мошковская)

4. Правописание приставок.

Ветер надувал рубашку,
Ветер надевал рубашку.
А потом в своей обновке
Он качался на веревке.

(Э. Мошковская)

5. Слова, которые обозначают действия.

Ветер
Страницы
Листает...
Наверно,
Книгу
Читает...

(Р. Сеф)

6. Однокоренные слова.

Вот на баньке плетет паутину
Паучок с паучихой своей.
И на солнце сияет корзиной
Паутина, как стол для гостей.

(С. Козлов)

7. Написание предлогов.

Гром стреляет как из пушки.
Хлещет дождь по спинам луж.

Под дождем сидят лягушки –
Принимают теплый душ.

(В. Левин)

Картины, которые предлагаются для работы воображения, могут быть статичными, т.е. включать один «кадр», в котором помещается вся картина, и динамичными, когда в воображении возникает несколько последовательно сменяющихся «кадров». В начале работы мы можем опираться только на зрительный ряд. Постепенно подключаем к нему умение услышать, почувствовать.

Вот подобный текст для 3-го класса (знакомство с глаголами в форме прошедшего времени):

День как будто дремал. С пасмурного высокого неба изредка падали одинокие снежинки. Мы осторожно дышали на них. Они превращались в чистые капли воды, потом мутнели, смерзались и скатывались на землю, как бисер.

(К. Паустовский)

Важно, что постепенно меняется не только характер текстов. Задания перед началом работы звучат по-разному.

1. Прочитайте. Постарайтесь увидеть и услышать происходящее.

Водопад шумел, грохотал, бухал. Солнце пригревало, подсушивало мокрую траву. Над водопадом веером летели брызги и вспыхивали на солнце маленькой радугой.

(О. Проислер)

2. Прочитайте. Сколько рисунков вы бы сделали к этому стихотворению?

Над избушкой завитушкой
Подскочил дымок.
Он от холода свернулся
В синенький комок.
Только сел на гребень крыши,
Из-за тучи месяц вышел:
– Забодая! – и дымок
Еле ноги уволок.

(В. Суслов)

3. Послушайте. Пусть поработает ваше воображение.

На море, на скалы, на кручи
Спустились лохматые тучи,
И съели голодные тучи
Все море, все скалы, все кручи...

(Э. Мошковская)

4. Если позвать на помощь воображение, то вы не только увидите и услышите, но и почувствуете происходящее. Попросите воображение вам помочь.

Сладкой подводной травой и ольховым корнем, осенним ветром и рассыпчатым песком пахла вода из ручья. Я почувствовал в ней голос лесных озер и болот, долгих дождей и летних гроз.

(Ю. Коваль)

5. Прочитайте и расскажите, что вы увидели на своем «мысленном экране».

У тропинки загорела спинка.

Мчится к речке по жаре тропинка.

Плюх – с обрыва в светлый водоем,

Глядь – уже на берегу другом.

Вьется полем, бабочкой порхая,

Словно и не плавала – сухая.

(Н. Красильников)

Самое интересное – то, как меняются ответы детей в результате систематической работы. У каждого ребенка возникают свои образы, детали. Воображение обретает индивидуальность.

Приведем следующий пример. 2-й класс, прошло 6 месяцев с начала работы. Как обычно, учитель просит ребят подготовиться к работе с воображением, сесть поудобнее. Затем читает текст и спрашивает детей о том, что они увидели на своем «мысленном экране».

Был теплый дождь, в траве стоит вода,

И стрекоза на ветке обсыхает.

(Ф. Рыльский)

Д.: Голубое небо, длинная травинка наклонилась, капельки росы. На траве стрекоза...

– Ветка наклонилась, стрекоза, у нее огромные глаза, в них вспыхивает радуга...

– Трава, в траве стоит большая кастрюля с водой. На самом краешке сидит стрекоза, и у нее крылышки дрожат...

Теперь видно, насколько индивидуальными стали картины. Пусть некоторые дети и добавляют то, чего в тексте совсем нет. На первых порах это не страшно, ведь последующая работа расставит все по своим местам.

Напомним, что мы предложили темы организации работы на основе воссоздающего воображения. Но

ведь существует и воображение творческое. Для его развития можно использовать такие задания: придумай своих героев, свои приключения, пофантазируй. Читая текст, разбирая его, ребенок должен воссоздать образы и картины того, что дано в тексте; фантазируя, он сам создает их. Какие темы можно предложить и как организовать подобную работу на уроках русского языка – материал для отдельной статьи.

Домашнее задание.

Уважаемые коллеги!

Предлагаем вам ряд текстов. Определите, пожалуйста,

– при изучении какой темы по русскому языку их можно использовать;

– сформулируйте задание перед началом работы по тексту;

– выберите один из текстов и продумайте работу над ним.

1. На кустах и елочках блестели паутинки. На каждой паутинке сияли крошечные водяные жемчужины.

(В. Бианки)

2. Волны белыми когтями

Золотой скребут песок.

(С. Есенин)

3. Синий туман. Снеговое раздолье,

Тонкий лимонный лунный свет.

(С. Есенин)

4. Хороводы звезд чудными узорами сплетались на далеком небосклоне.

(М. Лермонтов)

5. Одинокая яркая звезда сверкала над лесами и отражалась в глубине озера.

(К. Паустовский)

6. Луна тонким золотым серпом повисла в мягких туманах над верхушками елей.

(В. Короленко)

7. Черная туча слизнула с неба последние звезды.

(В. Лунин)

Ольга Витальевна Гвинджилия – учитель высшей категории ГОУ «Прогимназия № 1755», г. Москва.

Формируем внутреннюю позицию школьника

(Рекомендации родителям первоклассников)

С.Б. Спиридонова



Начало обучения в школе – ответственный этап в жизни не только первоклассников, но и их родителей, которых всерьез тревожит вопрос: готов ли ребенок к кардинальным изменениям?

В этой связи следует иметь в виду, что биологический возраст ребенка и психологический могут не совпадать. Даже среди семилеток встречаются дети с типично дошкольным поведением, и, напротив, есть малыши среди подготовительной группы детского сада с полноценной психологической готовностью к школе. Первые с самого начала обучения могут испытывать затруднения, вторые – быстро и легко адаптируются к школе.

Важным показателем психологической готовности к обучению является внутренняя позиция школьника, которую в широком смысле можно определить как систему потребностей и установок ребенка, связанных со школой. Ребенка начинает привлекать школьный тип взаимоотношений со взрослыми, содержание занятий, формы их проведения.

Говорить о сформированности внутренней позиции школьника можно в том случае, если ребенок относится к поступлению в школу или пребыванию в ней положительно, как к совершенно естественному и обязательному событию в жизни; не мыслит себя вне школы или в отрыве от нее; чувствует необходимость учения.

Формирование внутренней позиции школьника начинается еще в дошкольном детстве. В сюжетно-ролевых играх мальчики и девочки пробуют себя в роли учителя или ученика. Важно, чтобы для этих игр у детей было достаточно информации о школе, о разных

сторонах обучения. Эти сведения они получают из семьи: от родителей, старших братьев и сестер, родственников, соседей и т.д. Именно от них зависит, насколько позитивной будет такая информация. С приходом ребенка в школу формирование внутренней позиции продолжается. Знания и переживания о школе и учебе первоклассники приносят домой. Здесь они ищут поддержки в трудностях и тревогах, стремятся поделиться своими радостями и успехами. Роль родителей в становлении положительного отношения к учению, в развитии внутренней позиции школьника так же велика, как и роль первого учителя. Давайте подумаем, как помочь детям скорее стать настоящими школьниками.

Почему у ребенка «испортился» характер?

Признаки проблемы

Часто первоклассники становятся более капризными и упрямыми, чем были в дошкольном возрасте. Это накладывается на трудности и переживания первых дней обучения в школе. И хотя мы понимаем, что сыну или дочери непросто приходится в новой жизни, но с трудом справляемся с собой, когда видим, что любимый ребенок, недавно еще доверчивый и ласковый, замыкается, обижается в ответ на наши попытки помочь и даже иногда грубит.

Мнение науки

Ученые считают, что при переходе от дошкольного к школьному детству ребенок переживает один из самых сложных кризисов развития. Действительно, рождается социальное «Я» ребенка.

ка. Он отделяется от самых близких ему людей: мамы, папы и других родных. К счастью, это происходит не потому, что так хотят окружающие. Дело в том, что самому ребенку (даже если он не осознает) не хватает для поступательного развития ближайшего окружения, его «тянет» к более широкому социуму, он хочет, чтобы его заметили и оценило общество. Поэтому начинающий школьник грубит, отталкивает своих близких, перестает прислушиваться к их словам, становится трудновоспитуемым.

Что
делать?

В такой период больше, чем когда-либо, юному школьнику нужна наша поддержка. Постарайтесь, чтобы она не обернулась просто жалостью. Не добавят ему положительных эмоций и наши встревоженные и растерянные лица. Другое дело, если ребенок почувствует, насколько важным, значимым и радостным для семьи становятся его первые шаги во взрослую жизнь, что к нему начинают относиться по-другому, с большим уважением. Хорошо, если иногда он будет слышать, с какой гордостью мама рассказывает по телефону о его успехах в школе. Ребенку будет приятно ощутить родительскую уверенность в его силах, даже когда в тетради не получается трудное задание.

Готов ли ребенок к школе?

Признаки
проблемы

Не все хорошо подготовлены к школе. Конечно, все чаще в первый класс приходят дети читающие, считающие, пишущие, знающие много стихов и даже какой-нибудь иностранный язык. Это называется образовательной готовностью. Но уже в первые недели школьной жизни запас знаний истощается, и главным становится желание и умение учиться.

Мнение
науки

Кроме образовательной, ученые выделяют психологическую готовность к обучению, которая проявляется – в желании идти в школу учиться, а не в том, чтобы купили красивый портфель;

- в способности слушать и понимать взрослого, выполнять его указания;
- в способности организовывать и контролировать свои действия;
- в умении общаться со сверстниками в коллективной деятельности;
- в способности на достаточном уровне сосредотачивать внимание, воспринимать предлагаемый материал, запоминать довольно сложную информацию, мыслить и воображать, использовать речь для учения.

Что
делать?

Поддержка нужна не только детям со слабой психологической готовностью к обучению в школе. У первоклассников желание учиться представлено лишь на уровне познавательного интереса к содержанию новой для них учебной деятельности. Во-первых, важно **создание общей атмосферы в семье**, которая настраивает ученика на положительные эмоции по отношению к учебе в школе. Во-вторых, необходимо дать ребенку возможность **соотносить цели**, которые он ставит перед собой (научиться писать, складывать и т.п.), **с результатами своей деятельности** (этому научился, а этому еще нет) и с прилагаемыми им самим усилиями («потому что задача очень трудная» или «потому что не был настойчивым, не постарался»). В-третьих, нужно **обдуманно использовать систему оценивания и поощрения** (не путайте с отметкой, которую первоклассник еще долго не будет получать). Необходимо помнить, что похвала стимулирует юного ученика лишь в том случае, когда задание ощущается как достаточно трудное и в поощрении он «прочитывает» высокую оценку своих возможностей и способностей. Наша оценка повышает мотивацию, если она относится не к способностям ученика в целом, а к тем усилиям, которые прилагает ученик при выполнении конкретного задания. **Очень действен прием, когда родитель сравнивает успехи начинающего ученика не с успехами других, а с его прежними результатами.** В-четвертых, желание учиться будет повышаться лишь **при укреплении собственно умения учиться**: устранять

пробелы в знаниях, выполнять действия по инструкции, контролировать их и самостоятельно анализировать ход своей деятельности с последующей самооценкой. Важно также формировать привычку слушать и выполнять четкие указания взрослого. Начинать можно с того, чтобы попросить ребенка повторить инструкцию. Для тренировок подойдут любые виды графических диктантов (обведение клеточек, их заполнение условными знаками).

Первый учитель

Признаки проблемы

Первый учитель – это новый, чужой, строгий, но очень близкий и важный взрослый, который все знает про пугающе-увлекательную жизнь первоклассника. Ребенок доверчиво тянется к учителю, так, как если бы он был его вторым родителем, стремится заслужить его одобрение и любовь. И юному школьнику непонятной и обидной кажется объективная позиция учителя по отношению к его личным учебным успехам. Дети очень переживают по поводу отношений с учителем, что часто отражается на их желании учиться.

Мнение науки

Первый учитель сразу становится авторитетным и почти таким же близким и любимым, как родители, что помогает начинающему школьнику осваиваться в новой жизни. Это крайне важно для эффективного психологического развития ребенка на протяжении всего младшего школьного возраста. Дело в том, что интеллектуальное и личностное развитие детей в данный период проходит через усвоение основ научных и культурных знаний, предлагаемых обществом в готовом виде. Вариативны только способы их представления. Если ребенок доверяет учителю, если он, например, и не думает сомневаться, что в русском языке шесть падежей, а не четыре, то такое знание он освоит легче и быстрее. Если маленький школьник будет сомневаться в каждом слове педагога, учение будет долгим и трудным.

Что делать?

В силах каждого родителя укрепить доверие своего ребенка к наставнику, повысить его авторитет. Прежде всего необходимо, чтобы вы доверяли учителю, к которому пришел учиться ваш сын или ваша дочь. Чаще общайтесь с педагогом, спрашивайте не только о домашних заданиях, но и о том, что больше всего интересно ученику на уроках, чему он радуется, что его огорчает. Помните: учитель – близкий друг и помощник не только вашего ребенка, но и ваш.

Как завести новых друзей?

Признаки проблемы

Еще недавно ваш сын или дочь сами выбирали, с кем поиграть в любимую игру. А в школе все по-другому. Почему-то нужно сидеть рядом с мальчиком или девочкой, которые не очень нравятся, с ними скучно или даже произошла ссора. Но и это полбеды. В классе так «заведено», что нельзя начать новое задание, если кто-то еще не доделал предыдущее, или, наоборот, тебя все недовольно ждут и шепотом торопят. Где уж тут завести хороших друзей?

Мнение науки

Ученые отмечают, что, попав в школу, ребенок впервые сталкивается не просто с межличностными отношениями, а с коллективом, результат работы которого напрямую зависит от выполнения заданий каждым учеником.

Это новые и сложные отношения, но для первоклассников они очень привлекательны. Каждый юный ученик весьма серьезно относится к тому, кто будет его соседом по парте. В начале первого класса «критериями отбора» являются: наличие дорогих игрушек в портфеле и красивых школьных принадлежностей, близость проживания или дружба родителей. И только потом постепенно на первый план выходят сходство интересов, дружелюбие и нравственные качества.

Что делать?

Желание общаться и заводить новых друзей зависит от уровня комму-

никабельности ребенка. Общение определяется также умением устанавливать контакт с детьми. **Понаблюдайте за особенностями контактов своего первоклассника:** есть ли у ребенка друзья, приходят ли они домой, любит ли он коллективные игры. Если же ребенок предпочитает играть один, не делает сам попыток подойти к другим детям, то, скорее всего, причина в недостаточной общительности. Слишком частая смена партнеров по общению свидетельствует о том, что ребенок «не принимается» сверстниками. «Ябедничество», которое часто встречается у шестилетних детей, если оно ярко выражено, также является признаком нарушения контактов, связанных с «непринятием» ребенка другими детьми. В ряде случаев ребенок не умеет «мирным путем» разрешать возникающие конфликты. Нарушения общения со сверстниками очень часто становятся причинами отрицательного отношения ребенка к школе в целом.

Уважаемые родители первоклассников!

У вас начинается новая трудная, но увлекательная жизнь. Оставайтесь родителями для начинающих школьников: заботливыми, все понимающими, поддерживающими своих детей и всегда уверенными в них.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: Уч. пос. для студентов вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
2. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? – М.: Знание, 1994.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: ЧеРо, 1997.
4. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Психологическая готовность ребенка к школе: Метод. разраб. – Волгоград: Перемена, 1993.
5. Поливанова К.Н. Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2003.

Светлана Борисовна Спиридонова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Через дисциплину к социализации личности

*М.Т. Студеникин,
В.И. Добролюбова*

Прежде чем проводить структурно-функциональный анализ содержания уроков и разрабатывать методику их проведения, педагогу надо четко осознать общие требования к уроку и

прежде всего необходимость соблюдения дисциплины учащимися, напрямую связанной с качеством знаний и социализацией личности.

На формирование норм поведения учащихся большое влияние оказывают критерии («показатели») их поощрения. Осознав, за что их хвалит, а за что наказывает учитель, дети достаточно быстро формируют у себя представления о том, что хорошо, а что плохо в их поведении. Учитель закрепляет в их сознании нормы поведения в школе, помогает им понять, что можно делать, а что нельзя.

Поведение ребенка во многом зависит от стиля деятельности учителя, человека, имеющего особый авторитет для детей. Они осознанно или неосознанно подстраиваются под ритм работы учителя, фактически копируя его поведение, и тем самым формируют устойчивые нормы своего поведения на уроках.

Как свидетельствует наш преподавательский опыт, умение детей различать хорошее и плохое, сформированность их убеждений зависит от: 1) авторитетности, логичности и силы аргументов преподавателя; 2) количества аргументированных доводов, их повторений; 3) длительности интервалов между повторениями; 4) эмоциональной окраски речи учителя; 5) самостоятельного воспроизведения ребенком аргументов «за» и «против» в пользу того или иного поведения с объяснением причин своего выбора; 6) профилактики нарушений порядка в школе.

Ребенка следует предупреждать о позитивных и негативных последствиях того или иного поступка еще до момента его свершения. Ученик должен приучаться нести ответственность за свои действия, зная, что он уже достаточно «взрослый», чтобы понимать, к чему они приведут. Примером обучения осторожности может стать применение на уроке плаката с изображением предметов, которыми разрешено или запрещено пользоваться детям. После рассмотрения рисунков детей следует спросить: почему они не могут воспользоваться опасными предметами? К каким последствиям может привести их применение?

Различные виды наглядности, вывешенные в классе, в том числе стенные газеты, творческие работы учеников, ориентируют их на те или иные ценности и нормы поведения. Портреты литераторов, историков, знаменитых ученых, поэтов, народных героев не только знакомят детей с выдающимися личностями прошлого и настоящего, но и представляют людей, которые могут быть образцами для подражания. Учитель разъясняет: раз в

школе поместили именно эти портреты, значит, изображенные на них люди имеют ценность для всех граждан нашей страны, для сохранения общей коллективной памяти, культуры.

В системе классно-урочного обучения существует понятие «заведенный порядок», под которым прежде всего понимают правила, нормы поведения и привычки, выработанные в процессе воздействия учителя на учеников. Созданная в классе психологическая атмосфера самым непосредственным образом влияет на поведение детей, состояние комфортности. Сначала учитель вместе с учениками формирует порядок в классе, затем созданный порядок формирует коллектив класса.

Такой порядок нарушается во время «нештатных» ситуаций. Важно, как учитель подходит к их разрешению, формирует опыт правильного поведения и общения учеников. В воспитательных целях можно опираться на события, произошедшие в прошлом, а также на уже испробованные способы решения проблем. Например, в одной из таких ситуаций учитель обращается к межличностным отношениям детей: «Помните, в прошлом месяце Дима вел себя нетактично по отношению к Маше? Теперь Маша на него не смотрит, не разговаривает с ним. Дима, ты же не хочешь, чтобы Катя так же к тебе отнеслась? Тогда не дразни ее». В другой ситуации напоминает о необходимости бережного отношения к школьному имуществу: «Помните историю с разбитым зеркалом? (Тогда родители выплатили его стоимость.) Быть может, теперь мы станем более осторожными в обращении с телевизором».

Специально подобранная детская литература, кинофильмы, мультфильмы, телепередачи и компьютерные игры с содержанием «что можно и чего нельзя» моделируют успешные способы разрешения конфликтных ситуаций, косвенно корректируют поведение детей, обучая их отличать хорошие образцы поведения от плохих, разрешенные – от запрещенных. Сюжеты из жизни животных, пейзажи, голоса природы на

аудиокассетах – все это позволяет, приобщая детей к миру прекрасного, снизить агрессивность, установить комфортную обстановку в классе.

Вместе с тем следует обращать самое пристальное внимание на продолжительность компьютерных игр и просмотра детьми телепередач. Учитель может рекомендовать ученикам книги и фильмы для прочтения и просмотра дома. Предпочтение следует отдавать важнейшим событиям истории России, взаимоотношениям детей с животными, сказкам и стихам русских писателей, устному народному творчеству. Анализ содержания прочитанного осуществляется во время уроков в школе.

Регулярность и повторяемость процедурных моментов во время работы на уроках, непринужденное общение детей друг с другом, с учителем создают положительный настрой в классе, вырабатывают алгоритм учебной деятельности. В каждой форме работы важна заранее определенная учителем и повторяющаяся последовательность действий учеников в зависимости от конкретной ситуации. Для выработки алгоритма действий перед организацией парной работы учитель знакомит учеников с памяткой:

1. Внимательно прочитайте задание.
2. Всю работу разделите поровну.
3. Помогайте друг другу, тактично и доброжелательно исправляйте ошибки.
4. Обращайтесь друг к другу за помощью, объясняйте непонятное.

Если учитель регулярно применяет групповую форму работы, то постепенно у детей вырабатывается умение слушать и понимать друг друга, при недостатке собственных знаний использовать ресурс группы и т.д. В групповой деятельности приоритетным для ребенка становится доброжелательность и уважительное отношение к мнению своих товарищей. Даже в ситуации, когда ученик не согласен с одноклассниками, он все равно выслушает и постарается понять высказанные аргументы. У ребенка будет вы-

бор, поскольку он соотнесет свое мнение с мнением других детей.

Часто на уроках применяется фронтальный опрос по выявлению знаний учеников. Уже на первых уроках во время такого опроса дети учатся слушать и не перебивать друг друга, отвечать на вопросы учителя, только подняв руку. Малышей приходится обучать этому «сигналу знания», который совсем не означает, что учитель спросит именно ученика с поднятой рукой. Целесообразность такого порядка работы должна быть объяснена и понятна детям.

Массовый опрос возможен во время проведения самых разных словесных игр с элементами соревнования. Учитель заранее продумывает 30–40 вопросов, а на уроке, передвигаясь между рядами парт, в быстром темпе задает их ученикам трех команд. В классе возникает атмосфера активности, энергичности и включенности каждого ученика в познавательный процесс.

Иная обстановка складывается в парной работе, в частности во время взаимопроса, который позволяет ученику получить оценку своей работы, а также дать оценку работы товарища. Это дает возможность приобрести первый опыт «цивилизованной» критики. Поскольку ребенок понимает, что его будут так же оценивать, как и он сам, то недоброжелательность и эхицидство исключаются.

Исходя из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: для целенаправленного формирования позитивных норм поведения детей следует сначала определить требуемые нормы поведения, а затем систематически доводить их до сознания учащихся.

Михаил Тимофеевич Студеникин – канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания истории МПГУ им. В.И. Ленина;

Вера Ивановна Добролюбова – заслуженный учитель РФ, СОШ № 5, г. Москва.

«Знайкины посиделки» (Игровая программа)*

О.В. Васютинская

В последнее время у младших школьников появилось больше возможностей для участия в различных конкурсах научно-исследовательской направленности. Во 2-м и 3-м классе мы с ребятами приняли участие в региональном конкурсе исследовательских проектов «Я – исследователь». Каждый педагог знает, какой большой потенциал «юных ученых» заложен в самых обычных детях. Важно, чтобы они не разучились задавать свои «несносные» детские вопросы, воспринимать неизвестное как тайну и проблему, выдвигать гипотезы, постигать азы научного исследования, делать самостоятельные выводы.

Участники: учащиеся 1-х и 2-х классов (5 команд по 5 человек + научный руководитель).

Цель: развивать познавательную активность детей в игровой форме, познакомить с этапами, формами и методами научного исследования.

Оборудование: на доске – название игры и ее этапов; грамзапись «Гимн Знайки и его друзей» М. Минкова, материалы для изготовления погремушки (баночки, коробочки, флаконы, скрепки, макароны, пуговицы и т.д.).

Ход игры.

Звучит музыка.

Ведущий:

– Вы все, наверное, узнали сказочного героя, который исполняет песню. Конечно же, это Знайка из повести Н. Носова о Незнайке и его друзьях! Что вы знаете про Знайку? Какой он? (Умный, изобретательный, любознательный.)

– Наша игровая программа называется «Знайкины посиделки». Здесь собрались самые умные, сообразительные и любознательные ребята из каждого класса. Мы займемся веселыми научными исследованиями.

Для начала ответьте на вопросы:

– Как называют людей, которые занимаются научными исследованиями? (Ученые.)

– Какие науки вы знаете?

– Отгадайте по ключевым словам, с какими науками они связаны.

1. Колба, вещество, реакция, кислород, таблица Менделеева. (Химия.)

2. Сила тока, сила трения, магнитное поле, резистор, масса, плотность, напряжение, электрический заряд. (Физика.)

3. Материк, океаны, равнина, плоскогорье, экватор, меридиан, параллель. (География.)

4. Млекопитающие, эволюция, растения, классы, корень, теория Дарвина. (Биология.)

5. Сумма, неравенство, множитель, число, вычитание, скобки, корень квадратный. (Математика.)

Это была разминка. А теперь о правилах нашей игры. Каждая команда получает три красных жетона «помощь научного руководителя», которые можно использовать в ходе игры. За правильный ответ или выполненное задание команда получает жетон зеленого цвета. Победителем будет считаться команда, набравшая большее количество зеленых жетонов.

I. Представление команд (название и девиз).

II. Все ученые в детстве были великими почемучками, все время приставали к окружающим со своими бесконечными вопросами: «Почему? Отчего? Откуда? Как?» Потом они выросли и стали сами искать ответы на свои вопросы.

Конкурс «Почемучка». За 2 мин. надо написать как можно больше вопросов на любые темы.

* В разработке использованы материалы книги: Афанасьев С.П., Коморин С.Н. 300 творческих конкурсов. – Кострома: МЦ «Вариант», 2002.

III. После того как ученый поставил перед собой какой-либо вопрос, он начинает думать о его решении, и тогда у него появляется какое-то предположение, предварительный ответ. На научном языке это называется «гипотеза».

Конкурс «Гипотеза».

– Поразмыслите и предложите свои гипотезы:

Что было бы, если бы на Земле не было ветра?

Что случилось бы, если бы от птичьего гриппа погибли все птицы?

Что произошло бы, если бы люди обнаружили жизнь на Марсе?

Что будет, если вдруг исчезнут школы?

Что было бы, если бы люди могли легко менять свою внешность, как одежду?

Что было бы, если бы люди не изобрели колесо?

IV. Конкурс «Интуиция».

– У ученых и исследователей очень хорошо развита интуиция – способность предчувствовать, предвидеть, угадывать. Давайте проверим вашу интуицию. Команда, давшая наиболее точный ответ, получает жетон.

– Самое толстое дерево – это баобаб. В обхвате его толщина составляет... (30 м).

– Самые глубокие корни у фикуса из Южной Африки. Их длина... (120 м).

– Старейшее дерево планеты – сосна Метуселах (лесной массив «Иньол», Калифорния, США). Ей... (4000) лет.

– Самые крупные плоды у хлебного дерева. Их длина... (60 см).

– Самые крупные листья у пальм рода Рафик из тропиков Африки. Их длина... (20 м).

– У кукушки необыкновенный аппетит: за 1 час она сможет съесть... (100) гусениц. Главное, она поедает таких гусениц, которых другие птицы не едят, волосатых и ядовитых. А кукушка ест всех подряд.

– Сова уничтожает в год... (1000) грызунов. Если учесть, что каждая мышь может съесть в год 1 кг зерна, то, значит, 1 сова спасает тонну зерна.

V. Конкурс «НИИДЕПО».

– НИИ – это научно-исследовательский

институт. Раньше НИИ было очень много, и в каждом что-то исследовали и изобретали. Что именно изобретали – обычно указывалось в названии НИИ. Например, в НИИХБИ создавали новые виды хлебобулочных изделий. Наш НИИДЕПО изобретает новые погремушки для маленьких детей.

Задание командам: из предложенных материалов создать новый вид детской погремушки. В конце конкурса проводится испытание погремушек. Дети под музыку на них играют.

VI. Конкурс «Зал возрожденных ценностей».

– «Зал возрожденных ценностей» – это необычная выставка. Все экспонаты на ней изготовлены из бытовых и промышленных отходов, иначе говоря, из мусора. Ваша задача – предложить на эту выставку как можно больше экспонатов, написать на листе бумаги несколько способов полезного применения этих отходов.

Представлены стенды «Ореховая скорлупа», «Сигаретные пачки», «Фантики и шоколадные обертки».

VII. Конкурс «Урок хитрологии».

– Все, кто смотрел фильм «Рыжий, честный, влюбленный», должны помнить, как проходил урок хитрологии в школе, где учатся молодые лисы. Там умудренная опытом учительница-лиса наставляла на путь истинный лисят и учила их обманывать, одурачивать, обмисуривать и объегоривать. В нашей, человеческой, школе уроки хитрологии только еще собираются ввести. Но учить на этих уроках будут вовсе не тому, как «втереть очки», «оставить с носом» и «обвести вокруг пальца». Мы поговорим о маленьких житейских хитростях, которые помогут в трудных жизненных ситуациях. Попробуйте найти выход из таких положений:

Как без спичек зажечь огонь.

Как без утюга выгладить носовой платок.

Как без циркуля начертить ровный круг.

Как без часов узнать время.

Как без лампочки осветить комнату.

Как без зонта не промокнуть под дождем.

Как без бумаги написать другу письмо.

Как без воды утолить жажду.

VIII. Конкурс «Школа шифровальщиков».

– В каждой школе чему-нибудь учат: в музыкальной – играть на разных инструментах, в хореографической – танцевать, в художественной – рисовать, в обычной – читать, писать и считать. В школе шифровальщиков учат зашифровывать и расшифровывать слова, предложения и целые тексты. Попробуйте справиться с такими заданиями.

1. Утанюшиделнемалоутанюшимногодел (все слова написаны подряд, без пропусков).

2. Ы с амарой одим арой (в словах пропущены первые буквы).

3. Лоп анукшим илинору (текст читается справа налево).

4. Ялю блюс воюл ош адку (текст произвольно разбивается).

5. Вде абубкши ан аловкче (четные и нечетные буквы поменялись местами).

6. Атьсп рапо нулус чокбы (меняются местами половинки слов).

– Молодцы! Вы замечательно отвечали, показали свою эрудицию, смекалку. Ну а в заключение перед вами выступят участники республиканского конкурса «Я – исследователь» со своими проектами «Игрушки своими руками», «Если бы не вымерли динозавры», «Как дать бумаге вторую жизнь».

Награждение победителей игры.

Оксана Валерьевна Васютинская – учитель начальных классов МОУ СОШ № 10, г. Йошкар-Ола, Республика Марий-Эл.



В издательстве «Баласс» выпущен комплект наглядных пособий (таблицы и картины) по следующим предметам:

для 1-го и 2-го классов

- ◆ Обучение грамоте
- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Математика
- ◆ Информатика

для 3-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Информатика

для 4-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Информатика

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.

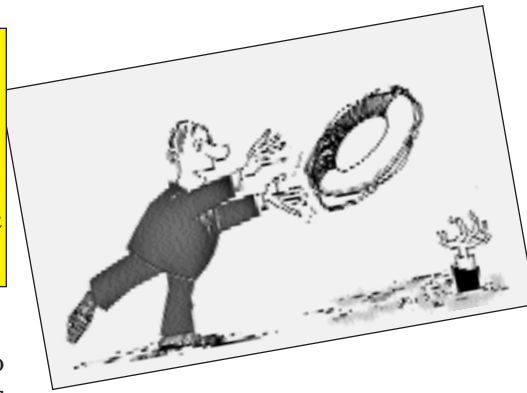
bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

Моторная и оптическая дисграфия (Диагностика, профилактика, коррекция)

С.В. Суслова



Овладение процессом письма часто осложняется тем, что у детей 6–7 лет слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено отвердение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция движений, а также низка выносливость к статическим нагрузкам (непременной составляющей письма). Кроме того, у многих детей не сформированы механизмы пространственного восприятия и зрительной памяти, зрительно-моторной координации и звуко-буквенного анализа, что создает дополнительные трудности. Исследованиями психологов и физиологов доказано, что в начале обучения письму дети сосредотачивают свое внимание на множестве деталей, характеризующих пространственную ориентацию движений и графическую правильность выполнения («откуда начинать, куда вести, где закончить»), не говоря о том, что одновременно решается задача перекодировки фонемы в графему. Это во многом объясняет, почему дети пишут медленно и напряженно. В связи с этим так важно осознанно формировать у них «образ действия» – зрительно-двигательный образ буквы.

Нарушение письма (дисграфия) как полнофакторное расстройство письменной речи рассматривается как комплексный синдром, включающий целый ряд нарушений. Различают **шесть видов дисграфий**: 1) артикулярно-акустическая; 2) акустическая (слуховая); 3) нарушение анализа и синтеза; 4) аграмматическая; 5) оптическая (зрительная); 6) диспрактическая (моторная).

Моторная и оптическая дисграфии в чистом виде встречаются редко,

но их элементы часто проявляются в других формах.

Письмо создает необходимость одновременно с движениями пальцев передвигать вдоль строки кисть, предплечье, плечо (координация всех этих движений практически невозможна без нарушения способов держания ручки и позы) и вызывает значительное напряжение мышц руки и туловища.

Кроме того, на первом этапе обучения дети пишут «затаив дыхание», и чем длиннее слог, слово, тем дольше задержка дыхания. Экспериментальные исследования показали, что такие задержки дыхания, вредно сказывающиеся на функциональном состоянии ребенка, могут достигать 20–30 секунд, особенно при моторной дисграфии. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, в частности, возникает писчий спазм. Это изменение моторики руки, приводящее к нарушению акта письма при сохранении возможности выполнять рукой другие действия.

При целенаправленном коррекционном воздействии симптоматика писчего спазма постепенно сглаживается. Комплексный метод включает фармакотерапию, физиотерапию, лечебную и пальчиковую гимнастику, иногда психотерапевтическую помощь.

Комплексное обследование

1. Оценка навыка письма:

- качество усвоения графем (букв);
- классификация ошибок на материале школьных тетрадей и на основании письменных заданий логопеда (ребенок пропускает или смешивает бук-

Сравнительная характеристика

Моторная (диспраксическая) дисграфия	Оптическая дисграфия
<p>Неспособность овладевать графическим письмом (образом буквы).</p> <p>Дети испытывают следующие трудности:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) не могут переключать движения руки с одной буквы на другую, не различают начертания (<i>л-м, и-у, п-т</i>); 2) не знают, с какого элемента начать писать букву, - наблюдается многократное повторение букв, слогов, их перестановка, нарушается схема слов и предложений; 3) буквы неровные, «корявые», разного размера и наклона, линии дрожащие, угловатые; 4) инертность двигательного стереотипа. Графомоторные движения при письме напряженные, скованные, рука быстро устает, письмо медленное по темпу. В 3–4-м классах письмо мало понятное, с большим количеством ошибок; 5) Замена и смешение сходных букв (<i>б-д, и-у, п-т, х-ж</i>) рукописного шрифта 	<p>Неспособность различать графемы.</p> <p>Дети испытывают следующие трудности:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) зеркальное письмо (<i>с-о</i>), письмо слева направо; 2) пропуски элементов букв; 3) недописывание элементов букв; 4) лишние элементы букв; 5) замена и смешение сходных букв (<i>м-ш, л-и, в-д</i>) рукописного шрифта приводят к искажению структуры слова и при списывании, и при записи под диктовку. <p>Виды оптической дисграфии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – литеральная – трудности воспроизведения изолированных букв; – вербальная – искажение букв в словах, замена, смешение графически сходных – с трудом формируется зрительный образ слова

вы по фонетическим признакам, замечает буквы по артикуляторному типу (*д-л-н*) и т.д. – см. таблицу выше);

2. Выявление ведущей руки, ведущего глаза и уха (по методике Л.С. Цветковой, 1998).

3. Оценка кинестетического праксиса:

- выполнение движений руки по зрительному образцу (колечки, «коза», «зайка» и т.д.);
- выполнение движений по тактильному образцу (воспроизвести заданную позу руки с закрытыми глазами).

4. Оценка динамического праксиса (пробы кулак-ребро-ладонь, выполнение графических проб, одновременная смена разного положения рук).

5. Стереогноз (определение предмета на ощупь).

6. Оценка пространственного праксиса – здесь необходимо соблюдать последовательность в онтогенезе право – лево:

- в схеме тела;
- в расположении предметов справа – слева от ребенка, от предметов;
- пространственное расположение предметов выше – ниже;
- обозначение терминов *длинный – короткий, далеко – близко*;

– пространственные предлоги *на, между, под* и т.д.;

– узнавание печатных и рукописных букв;

– узнавание в усложнении: штриховка, наложение, стилизованные буквы различного шрифта.

7. Оценка конструктивной деятельности:

– конструирование букв (пластилин, проволока, вырезки из бумаги, наждачная бумага и т.д.);

– конструирование фигур из палочек и геометрических фигур по образцу, по представлению, по словесной инструкции и т.д.;

– написание в воздухе, на спине, руке, обводка;

– составление букв из элементов;

– реконструирование букв из других;

– рисование простого рисунка (домик, человечек);

– срисовывание с образца.

8. Оценка навыка чтения: способ, скорость, правильность, автоматизированность – беглость и понимание прочитанного, динамика скорости чтения в процессе обучения. Ошибки: ребенок неправильно называет буквы; читает в обратном направлении; про-

пускает слова, читает правую половину слова.

9. Определение ведущей модальности, с помощью которой ребенок воспринимает и запоминает учебный материал. А.Н. Корнев предлагает следующие тесты:

- визуальный подсчет без помощи пальцев хаотично расположенных на листе бумаги 17 кружков;
- подсчет 13 акустических сигналов (ударов), предъявленных с неравномерными интервалами (с закрытыми глазами);
- подсчет 15 неритмичных постукиваний карандашом по руке ребенка (глаза закрыты);
- перечисление направлений, указанных на карточке стрелками (влево, вниз, вправо, вверх).

Все перечисленные тесты в основном определяют слабую зрительную, слуховую и кинестетическую модальность. Полученные данные используются при выборе метода коррекции. В ходе обследования дается оценка умственного развития, внимания, памяти ребенка.

Основные направления работы по коррекции оптической и моторной дисграфии

1. Развитие предметно-буквенного гнозиса (узнавание предметов, а затем букв):

- назвать деревья, овощи, мебель на картинках;
- назвать предметы по их контурам;
- выделить предметные, контурные изображения, наложенные друг на друга;
- распределить предметы по величине;
- определить левую–правую стороны разноцветных полосок;
- срисовывать полукруги и линии (по методике С. Бореля-Мезони);
- тест Бурдона – подчеркнуть все буквы Я, вычеркнуть все И;
- из набора букв составить слова и зашифровать их цифрами;
- переставить буквы в заданном порядке и назвать новые слова;

– сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом, и т.д.

2. Расширение объема и уточнение зрительного мнестиса (памяти):

- запомнить 4–5 картинок и найти их среди других 8–10;
- письмо по образцу и памяти;
- зрительные диктанты – продолжить строку;
- «Фотографирование» – посмотри, запомни, нарисуй, проговори и запиши;
- «Буква спряталась» – выполнить узор из каких-либо букв и т.д.

3. Развитие зрительного анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений:

- показать правые (левые) части тела у человека, сидящего напротив;
- на сюжетной картинке назвать, что расположено слева (справа);
- выложить по памяти названные предметы;
- нарисовать узоры и буквы по клеточкам по образцу и под диктовку;
- написать заданные буквы слева – справа от вертикальной линии; найти букву в ряду сходных: ШЩ, ЦЩ, БЫ, ОЮ;
- реконструировать буквы Р-Ь, И-Н-П, Е-Ш;
- определить различия сходных букв В-З, Р-В-Ф;
- назвать буквы, имеющие одну ось симметрии;
- соотнести образ буквы с предметом;
- поэлементная запись смешиваемых букв с негромким проговариванием (расчлененно и целостно);
- узнать, какую букву написали на спине, на руке; диктант букв, слогов, слов в воздухе, на поверхности стола; тактильное ощупывание рельефных букв и т.д.

Во всех упражнениях главной целью является закрепление связи между фонемой – артикулемой – кинемой. Для контроля включаются все четыре анализатора: слуховой, двигательный, тактильно-вибрационный, зрительный.

4. Кинезиологические упражнения

(А.П. Сиротюк «Коррекция обучения и развития школьников»).

5. Массаж, самомассаж, пальчиковая гимнастика, обводки, штриховки, работа с ножницами, пластилином.

6. Развитие сукцессивных функций:

– воспроизведение серий упражнений по памяти (пробы Озерецкого);

– воспроизведение ритмов по слуховому и графическому образцу;

– воспроизведение по памяти рядов цифр, звуков, букв, слов с удлинением воспроизводимых рядов;

– «Что изменилось?» – найти изменения в последовательности фигур, произведенные после запоминания (на зрительном, слуховом и кинестетическом материале) и т.д.

7. Письмо через проговаривание (рекомендации А.Р. Лурия, Р.Е. Левиной, М.Л. Лукашенко). Этот навык отрабатывается вначале на простых словах, произношение которых не расходится с написанием, а затем на более сложных.

8. Работа по вербализации мыслительных процессов на уровне буквы, слова, предложения, связной речи через словообразование, словоизменение, согласование слов в предложении:

– найти и зачеркнуть букву в любом тексте;

– «Какой буквы не стало?»;

– поэлементная запись букв с проговариванием;

– выборочный диктант слогов;

– что будет, если наложить букву А на Л (будет А), Б на В (будет В);

– у какой буквы два кружочка (В, Ф), у каких букв один кружочек (О, Я, Ю, Ё, Ъ, Ы); какая буква получится, если к Р приставить зеркало (Ф), если Р поставить на голову, и т.д.;

– точечный способ запоминания алфавита (соединяя точки-буквы, получаем предмет, ошибка ведет к искажению предмета);

– прием «звуковая линейка» (И.Н. Садовникова, 1993) – соотнесение звука с последовательным движением пальца и движением глаза, с отсутствием пауз между звуками;

– выделить гласные в слове, под-

черкивая их разными цветами с обязательным объяснением;

– симультанное чтение – мгновенное (за 1–3 секунды) восприятие слова (фотографирование слова – расширение поля зрения) и его проговаривание;

– прием «Умей видеть» – рассматривание сюжетной картинки или чтение текста «вниз головой»;

– прием «Что здесь изображено?» – рассматривание картинки через круглое отверстие в листе бумаги (сначала берутся предметные картинки, затем сюжетные с постепенным переходом к буквам и словам);

– скорочтение (принцип нагрузки) – доведение скорости узнавания буквы, слога до предела (читаем два слога, три и т.д. в разном порядке по слоговым таблицам); чтение слогов по таблицам («катание по этажам») последовательно, в разбивку медленно, быстро;

– какой слог лишний (КА, ТА, НУ, ПА), какого слога не стало (прочитать слоги, закрыть глаза, в это время убирается один слог, после чего вновь прочитать; варианты: поменять слоги местами, добавить новые), «подскажи конец словечка»;

– «заколдованные слова» – представляя глазами буквы, слоги, прочитать слова (*кожал, слот, реох, мосалет* и т.д.);

– написать слова-перевертыши, глядя в зеркало;

– отгадывание загадок через зрительное конструирование (рисование элементов загадок);

– восприятие смыслового значения предлогов, когда предлог пишется перед рисунком, изображающим предмет;

– чтение «заколдованных текстов»: сплошного текста с нарушенными границами слов; чтение строчек наоборот по буквам, по словам; поочередное чтение слов нормально и наоборот; чтение только второй половины слов;

– отделение слов от псевдослов, поиск слов среди буквенного ряда;

– поиск смысловых несуразностей – предлагается специально подготовленный связный текст или набор отдель-

ных предложений, в котором встречаются предложения, содержащие смысловые ошибки, делающие ситуацию нелепой и смешной, например: «Дети промокли, потому что шли под зонтиком»;

– прием рисования рассказа – программирование высказывания через рисунки, их последовательность (установка: запомни, зарисуй и запиши);

– развитие устойчивого зрительного внимания через его переключение (сортировка камешков, бусинок, выкладывание из палочек рисунков к рассказу, таблицы Шульте с заменой цифр на буквы, показать написанное слово, назвать последовательно буквы, затем с закрытыми глазами также назвать буквы слова, воспроизвести его устно и назвать буквы в обратном порядке);

– составление рассказа по разрозненным картинкам;

– составление рассказа с рисованием начала или конца рассказа;

– «расскажи руками» стихи или небольшие рассказы.

В результате выполнения этих упражнений активизируются все анализаторы, осуществляется перевод зрительной информации в кинестетическую и слуховую и наоборот, развивается вербальное мышление (обобщения, исключения, классификация и т.д.).

Светлана Васильевна Суслова – логопед высшей категории, МУЗ «Омутнинская ЦРБ», пос. Восточный, Кировская обл.

Технология обучения фонемному анализу: изучение ударения*

Г.Г. Мисаренко

Традиционно учеников знакомят со словесным ударением, выделяя ударный слог более сильным хлопком, голосом или предлагая позвать: «Эй, машиина!» Однако чтобы выделить ударный слог, уже надо понимать, что такое ударение, и уметь его определять. Значительная часть детей этого не понимает и не умеет. Причина кроется в том, что до поступления в школу в центре внимания ребенка был только смысл передаваемой информации. При этом он выделял голосом наиболее важное для него или эмоционально значимое слово либо словосочетание,

т.е. пользовался только смысловым ударением. Словесное же ударение усваивалось бессознательно. Вот почему ученики отхлопывают все слоги с одинаковой силой – «ма́-шii-на́» или зовут машину эмоционально, как призывкли: «Эй, машиии-нааа!» или: «Эй, мааа-шии-нааа!!!»

Низкая эффективность традиционных приемов обусловлена тем, что они опираются лишь на формально-логический аспект ударения – более выраженное звучание одного из слогов (звуков). При этом сущностная сторона ударения – его смыслоразличительная роль – не учитывается. Тем самым нарушается психологический закон усвоения понятия, который требует, чтобы сначала оно было рассмотрено на образном или чувственном уровне и лишь потом – с формально-логической стороны. В соответствии с этим выстраивается следующий технологический план усвоения ударения.

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 6, 7 за 2008 г.

I. Осознание смысловозначительной роли ударения.

В самом начале первого года обучения учитель сталкивает учеников с явлением разрушения смысла слова. Например, начиная урок, учитель произносит: «Как хóрошо, что сéгодня утрóм вы все прíшли в школú!» Реакцией на такую фразу будут округлившиеся от удивления глаза учеников: «Что вы сказали?» Учитель повторяет реплику с теми же неправильными ударениями, но медленнее, слегка разделяя слова. Смысл фразы проясняется, но дети остаются в недоумении, поскольку они не привыкли к такому звучанию слов. Теперь удивляется учитель: она выразила удовольствие от того, что снова видит своих учеников, а те почему-то ее не понимают!

Произнеся фразу уже с правильными ударениями, учитель спрашивает, что думают дети по поводу продемонстрированного явления, и, выслушав их ответы, помогает убедиться: слова по-прежнему состоят из одинаковых звуков, последовательность и количество которых не меняется, но сами слова становятся какими-то «не такими». Установлен новый факт языка, который дети оформляют в виде вывода: одно и то же слово можно произнести по-разному – «правильно» и «неправильно».

В течение довольно длительного времени дети упражняются в переносе ударения. Такие упражнения нужны и важны! Во-первых, они помогают школьникам уяснить смысловозначительную роль ударения (в традиционно используемых примерах типа *кру́жки* – *кружкí* этого не происходит), во-вторых, что более важно для письма, переключают внимание детей со смысловой на внешнюю, звуковую сторону слова и, в-третьих, помогают детям овладеть чтением. Когда ребенок прочитывает слово *ластóчка* вместо *ла́сточка* и не может его понять, он, как правило, теряется. Упражнения в переносе ударения помогают справиться

с этой трудностью, найдя правильный вариант произнесения, и вкрапливаются в ход любого урока, не обязательно только письма или чтения. Время от времени учитель предлагает какое-нибудь слово, прозвучавшее на уроке, произнести «правильно» и «неправильно».

На начальном этапе используются только двусложные слова типа *рука*, *корка*, *книга*, затем постепенно вводятся трехсложные типа *рукава*, *кирпичи*. Привлекать к работе четырехсложные слова нецелесообразно, так как это трудно для первоклассников. Работа проходит в определенной последовательности. Сначала учитель дает образцы «неправильного» произнесения слова, а ученики их лишь повторяют. Благодаря этому дети привыкают к необычному языковому явлению и начинают овладевать умением произвольно переносить ударение. Постепенно выявится группа учеников, которые смогут вместо учителя помогать одноклассникам.

Необходимо, чтобы при выполнении подобных упражнений и учитель, и ученики произносили слова спокойно, в обычной разговорной манере, чтобы основное внимание было направлено на смысл слова и его разрушение. Чересчур утрированное выделение одного гласного звука приводит к тому, что внимание детей концентрируется на звуковой игре со словом, а не на его смысле.

Термин «ударение» пока не используется. Помня о принципе самостоятельности, учитель постепенно и не спеша подведет детей к тому, чтобы они сами назвали это языковое явление.

II. Осознание формального признака ударения.

Когда ученики познакомятся с понятием «гласный звук», научатся определять количество гласных звуков в слове (пункты 2.2 и 2.3 технологического плана обучения фонемному анализу)*, наступает момент выяснения причин разрушения смысла слов.

* См. статью «Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма» в № 7 за 2008 г.

Учитель просит детей сравнить два варианта произнесения слова *лу́жа* – *лу́жа* и определить, по какой причине в первом случае слово звучит «правильно», а во втором – «неправильно». В ходе обсуждения выясняется, что правильность или неправильность зависит от того, какой гласный звук протягивается дольше остальных.

В заключение беседы учитель подведет учеников к выводу: правильность произнесения слова зависит от того, какой гласный в слове звучит дольше и яснее остальных гласных, остальные гласные надо произносить кратко. Работу со словами, имеющими два ударных звука (типа *железнодоро́жный*), целесообразно проводить позднее, лучше во 2-м классе, в рамках темы «Корень слова».

Вывод нужно закрепить. Учитель предлагает короткие упражнения в произвольном протягивании заданного гласного звука. Они раскроют явление ударения с другой стороны: если чуть раньше дети опирались на смысл слова (произносили слова «правильно» и «неправильно»), то теперь они должны держать в поле зрения внешнюю сторону слова, работать с ней и только потом переключать внимание на смысл. Задания выстраиваются в определенной последовательности усложнения (с увеличением степени сложности):

1. Назовите гласные звуки в слове *груша*. Произнесите слово так, чтобы дольше звучал первый гласный, потом второй. В каком случае слово звучит «правильно»? (Гласные звуки выделяются коллективно, варианты звучания слова обсуждаются в группах.)

2. Произнесите тихо, «для себя», слово *струна* так, чтобы дольше звучал первый гласный, потом второй. В каком случае слово звучит «неправильно»? (Дети выделяют гласные в группах без участия учителя или индивидуально.)

3. Произнесите слово *сетка* так, чтобы дольше других звучал пер-

вый гласный звук (или второй – по заданию учителя). Слово получается «правильно»?

4. Какой гласный звук в данном слове надо протянуть дольше остальных, чтобы слово звучало «неправильно»? (Слово, например *числа*, представляется написанным и вслух не произносится.)

Задания всех четырех видов следует выполнять как по слуховому восприятию (с громким произнесением слова), так и по слуховому представлению (молча). При этом соблюдается равномерное чередование заданий на «правильное» произнесение и «неправильное». В ходе работы дети произносят оба варианта слова, выбирая из них нужный.

III. Знакомство с терминами «ударение», «ударный гласный звук».

Подготовив таким образом учеников, сформировав у них чувственную основу изучаемого языкового явления, учитель вводит его название – ударение (пункт 2.4 технологического плана обучения фонемному анализу).

IV. Усвоение понятия «безударные гласные звуки».

Часто учитель ограничивается формированием понятия «ударный гласный» и говорит, что остальные гласные в слове называются безударными. При этом не у всех учеников возникают правильные ассоциации, связанные с термином «безударные гласные звуки», поэтому следует уделить некоторое внимание установлению четкой и ясной взаимосвязи между явлением безударности и соответствующим термином.

V. Упражнения в характеристике гласных звуков.

Упражнения, которые затем следуют, должны содержать два типа заданий – на определение ударного гласного в слове и на определение безударных гласных, причем последних должно быть несколько больше, первых, потому что при выделении безударных надо сначала определить ударный, а во-вторых, потому что именно безударные гласные дети

должны держать в поле зрения при письме, чтобы не сделать ошибку.

Одновременно с этой работой можно проводить подготовку к усвоению понятий «корень» и «проверочное слово». Учитель предлагает ученикам написанные в столбик однокоренные слова. После визуального выделения в них общей части дети ставят ударение и на вопрос учителя: «Что вы можете сказать об ударении и общей части?» – отвечают, что в некоторых словах ударение падает на гласный общей части, а в остальных – на другой гласный, находящийся вне общей части. Задания могут быть такими:

1. Выпишите слова с ударным гласным в общей части.
2. Выпишите те слова, в которых гласный общей части безударный.
3. Сколько слов в этой группе имеют ударный гласный в общей части?

VI. Подготовка к усвоению понятия «орфограмма».

Для знакомства детей с первоначальным термином-заменителем «опасное место в слове» целесообразно отвести отдельный урок. Рассмотрим возможный вариант подобного урока (конец первой или вторая четверть 1-го класса; ученики умеют писать буквы *а, о, и, ы, с, н, к, т*).

1. Активизация имеющихся у детей знаний и умений в области звуко-буквенного анализа.

Начинать работу с определения темы урока в данном случае нецелесообразно, поскольку тот материал, с которым предстоит работать, является совершенно новым в речевой практике детей, и они просто могут не понять, что же их ждет впереди. Более правильно сначала показать детям новое фонетическое явление, всем вместе понаблюдать его, разобраться в сути, а потом уже обозначить его как тему урока.

А. В качестве организационного момента можно использовать задания, позволяющие переместить внимание учеников в область фонетики.

Учитель читает ряд слов и просит отгадать последнее слово:

– Птицы – стая, коровы – стадо, овцы – отара, лошади – ... (*табун*).

Сначала следует проанализировать смысловые отношения каждой пары: какая связь между птицами и стаями? Между коровой и стадом такая же связь или другая? А между овцами и отарой? Здесь необходимо учесть, что не все дети понимают слово *отара*, следовательно, необходима небольшая словарная работа: если стая – это много птиц, а стадо – много коров, то значит отара – это ... (ученики заканчивают: много овец). Получается смысловой ряд «один – много», значит, рядом со словом *лошадь* надо поставить слово, называющее скопление лошадей. Вряд ли это слово известно детям, его называет учитель.

Используя слова, которые заведомо требуют пояснения, учитель получает возможность постоянно, на каждом уроке уточнять и обогащать словарь детей.

Дети получают задание начертить схему слова *табун* и обозначить ударный гласный.

Б. После этого ученикам предъявляются две загадки, которые надо отгадать, затем рассмотреть готовые схемы слов-отгадок и проверить их правильность, поставить ударение (тексты и схемы даны на доске и на индивидуальных карточках):

К нам приехали с бахчи полосатые мячи. Висит сито, не руками свито.

На доске и на карточках учеников получают схемы:

○○○○○○ ○○○○○○

2. Наблюдение несовпадения буквы гласного звука и самого звука в безударной позиции.

Учитель выставляет на доску картинки, изображающие дуршлаг, сеть, сито, паутину, и звуковую схему слова *сито*. Задание: назвать предметы на картинках, определить, какое слово обозначает представленная схема, и поместить ее под соответствующую картинку.

Затем ученики чертят эту схему в своих тетрадях, слушают, как звучат

в этом слове гласные звуки, обознача-
ют их красным цветом и записывают
их над схемой в квадратных скобках,
ставят ударение.

Учитель просит найти слово *сито* в
загадке про паутину, написать его так,
чтобы каждая буква была написана
под соответствующим звуком, и пока-
зывает на доске, как надо выполнять
задание:



– Что вы можете сказать о гласных
звуках в этом слове и о том, какими
буквами они обозначены? (*Мы говорим*
[си́та], *а написано сито. Буква о не*
совпадает со звуком.)

– Давайте в схеме тот звук, который
не совпадает с буквой, изобразим не
кружком, а треугольничком. Это
«опасное место» в слове – здесь можно
сделать ошибку.

В схеме последний красный кружок
преобразовывается в красный же тре-
угольник: ○●○▲

Далее учитель выслушивает предпо-
ложения учеников о причине несова-
падения звука и буквы и помогает свя-
зать это явление с ударением.

3. Закрепление понятия «опасное
место» в слове.

А. Работа со словами.

Работа ведется от звучащего слова к
написанному. Учитель использует
толкования слов, загадки либо просто
называет слово. Дети проговаривают
его «для себя», слушают, как звучат
в нем гласные звуки. Затем находят
его среди слов, написанных на доске
или индивидуальных карточках: *ок-
но, коса, трава, каток* (порядок
предъявления слов не совпадает с
написанным). Дети сравнивают звуки
и буквы: говорим [акно́] – пишем
окно, говорим [като́к] – и пишем
каток. Соответствующие буквы поме-
чаются внизу красным треуголь-
ником.

После наблюдения и беседы ученики
делают примерно такой вывод (учи-
тель пока не требует четких формули-
ровок, чтобы не сбить детей с мыс-

ли): под ударением, где звук [а], там
мы и пишем букву *а*; без ударения если
слышится звук [а], то там может быть
написана буква *а*, но может быть буква
о. Безударный гласный [а] – это «опас-
ное место» в слове.

Этот вывод оформляется в виде
таблицы, которую заполняют уче-
ники:

[а] = а
[а] = а, о

Позже они составят вторую подоб-
ную таблицу для безударного [и].

Б. Учитель возвращает детей к схе-
мам слов *арбузы* и *паутина* и предла-
гает найти в них «опасные» гласные
звуки.

4. Определение темы урока.

– Вы уже, наверное, поняли, что яв-
ляется темой нашего урока?

Дети по-своему, как могут, назы-
вают тему урока, учитель соглашает-
ся с ними, одновременно поправляя
их высказывания, и формулирует
тему:

– Тема нашего урока «Безударный
гласный звук [а] – это «опасное место»
в слове».

5. Слуховой диктант.

Цель этой работы – учить детей на-
ходить в слове «опасное место».

Учитель диктует слово, например,
ворон. Ученики чертят его слоگو-зву-
ковую схему, обозначают в ней глас-
ные звуки красным цветом и ставят
ударение.

Теперь нужно вписать буквы глас-
ных звуков. Начинается рассуждение:

– Прежде всего мы смело можем
вписать букву ударного гласного, пото-
му что тут нет сомнений: как слышим,
так и пишем. Во втором слоге – глас-
ный безударный. Слышится [а], но мо-
гут быть написаны буквы *а* или *о*. Что
будем делать? (*Обозначим этот звук*
красным треугольником.)

Аналогично ведется работа с осталь-
ными словами, например *очки, пора*,
попутно уточняется их значение.

На следующих уроках обучения
письму ученики будут выполнять за-
дания на определение «опасного» без-

ударного гласного в слове. В ходе этих упражнений учитель обратит внимание учеников на тот факт, что гласные звуки [у], [ы] в ударной и безударной позициях практически не отличаются: р[у́]ки – р[у]ка́, р[ы́]ба – р[ы]ба́к. Таким образом, постепенно выяснится, что «опасным местом» в слове являются, по сути, лишь два звука – [а], [и]. На них и следует обращать особое внимание.

Момент для замены термина «опасное место» термином «орфограмма» каждый учитель выбирает исходя из возможностей своих учеников и программы.

В следующей статье мы вернемся к общему технологическому плану обучения детей фонемному анализу и рассмотрим работу с согласными звуками.

(Продолжение следует)

Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.

Подготовка младших школьников к успешной адаптации в среднем звене обучения

Т.В. Кружилина

Проблема адаптации ребенка к школе постоянно обсуждается в школьных педагогических коллективах, ей посвящено немало серьезных исследований.

Известно, что человек много раз испытывает на себе не всегда благоприятные воздействия адаптационного периода. Первый из них связан с первым годом жизни ребенка, второй – с овладением им разговорной речью, третий – с началом общения в организованном детском коллективе в условиях дошкольного образовательного учреждения. Далее ребенок входит в школьную жизнь, где трижды переживает подобные периоды: в 1-м, 5-м и 10-м классах. Следующими периодами адаптации можно называть моменты вхождения молодого человека в студенческую среду,

рабочий коллектив, образование семьи и т.д.

Огромное количество работ, посвященных обозначенной проблеме, рассматривают явление как процесс, управляемый извне, т.е. не всегда осознанный самим адаптирующимся субъектом и не требующий от него активного самостоятельного участия. Во всяком случае, когда речь заходит о приспособленности младших школьников к школьной жизни и учению, дело обстоит именно так. Как правило, управление процессом адаптации первоклассников со стороны учителя осуществляется по одному вектору – **адаптации к учебной деятельности**, что характеризует далеко не все содержание школьной жизни ребенка. Сам ученик в процессе адаптации поставлен только в позицию объекта, по отношению к которому со стороны взрослых людей, окружающих его, осуществляются определенные действия. В результате в последующие критические периоды своей жизни ребенок чаще всего не проявляет адаптационной активности. Это, естественно, **увеличивает период адаптации и ее отрицательное влияние** на психику и соматическое здоровье ребенка.

Особенно бурно протекает адаптационный период в 5-м классе. Происходит снижение качества обучения в целом почти у всех детей, падает дисциплина, появляется нервозность в отношениях между детьми, вплоть до неадекватных выходов со стороны даже вполне благополучных детей. Тогда мы начинаем предпринимать серьезные меры по отношению к учащимся, обсуждаем их поведение на педсоветах, родительских собраниях, угрожаем, взываем к сознательности пятиклассников, приглашаем для беседы их учителя из начальной школы. Но все меры часто принимаются для проформы, потому что из опыта мы знаем, как это мало помогает делу. Пройдет определенное время, дети успокоятся, учителя-предметники привыкнут к ним, и все войдет в свою колею. Однако в некоторых классах буйное поведение учащихся, срывы уроков, потасовки продолжают в течение нескольких лет, по сути, до следующего адаптационного периода. В чем же дело? Винить в этом неблагоприятно прошедший предшествующий адаптационный период или переходный возраст?

Исследователями доказано, что процесс адаптации – серьезное испытание для растущего человека, важное звено развития личности, ведь ребенок переживает адаптацию в физиологическом плане, психологическом, социальном и педагогическом.

Под **социальной адаптацией** принято понимать процесс интеграции индивида в общество, а также результат этого процесса. Хотя социальная адаптация идет непрерывно, это понятие обычно связывается с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и его окружения. Для того чтобы адаптироваться, необходимо прилагать специальные усилия, здесь не только среда воздействует на человека, но и сам человек меняет среду.

Психологическая адаптация также требует от человека умения приспособиваться к существующим в обществе требованиям за счет присвое-

ния норм и ценностей данного общества. Психологическая адаптация способствует психическому здоровью личности, т.е. ее гармонии с собой и окружающим миром.

Для развития у детей адаптивных качеств необходимо создать атмосферу психологического комфорта и поддержки, положительный эмоциональный фон в отношениях независимо от достижений и оценок ребенка в учебной деятельности.

Факторы негативного воздействия школы на ребенка многообразны: неспособность ребенка справиться с учебной нагрузкой; враждебное отношение педагога; смена коллектива; неприятие со стороны одноклассников; несформированность учебной деятельности; наконец, состояние здоровья.

Весь период обучения в начальной школе должен стать временем подготовки к успешной адаптации в среднем звене, когда уже можно закладывать в сознание детей мысль, что многое в жизни зависит от их позиции, поведения, взаимоотношений с окружающими людьми (сверстниками и взрослыми).

Что мы здесь имеем в виду?

1. Прежде всего речь идет об интеллектуально-познавательной подготовленности выпускников начальной школы. Мы выделяем несколько уровней такой подготовленности.

Самый элементарный заключается в том, что ученик должен хорошо владеть программным материалом. Адаптационный период очень усложняется для тех учащихся, которые не защищены знаниями, умениями и навыками в пределах программы начальной школы. На их голову сыплются упреки в нерадивости, тупости, безграмотности. Какое нужно иметь здоровье, чтобы все это вынести!

Второй уровень подразумевает отношение ребенка к полученным знаниям: как он эти знания соотносит с самим собой, понимает ли он, зачем учиться, что ему нужно знать и уметь, чтобы быть успешным учеником. Это свидетельствует о сформированности

субъектной позиции ребенка в учебной деятельности.

И наконец, третий уровень предполагает сформированный у ребенка «образ Я ученика» – личностное новообразование, которое отражает уровень объективного, адекватного и реалистического представления человека о себе как об ученике. Данное новообразование, устойчивое и динамическое, является основой для становления качества, называемого «ученичество», и его сформированность есть гарантия того, что человек будет успешным учеником независимо от того, в каком возрасте берется за учение и какую цель преследует.

2. Важно, чтобы у ребенка была сформирована самостоятельность и готовность к самоорганизации, так как у него не будет теперь учителя-няньки, готового предупредить любой неверный шаг («Сверху отступите две клетки»; «Помойте руки»; «Поздоровайтесь, дети» и т.д.). Чем раньше дети научатся быть самостоятельными, тем легче им будет учиться, т.е. учить себя. С первого дня пребывания ребенка в школе учитель начальных классов должен ставить перед собой задачу – развить у детей максимальный уровень самостоятельности.

3. Успешной адаптации человека к новой ситуации в любом возрасте способствует умение строить отношения с разными людьми, способность принимать их такими, какие они есть, понимать их, прощать, просить о помощи, вступать в полемику, отстаивать свою точку зрения и т.д.

Умение строить отношения с людьми является одним из факторов, способствующих успешной подготовке к адаптации младших школьников в среднем звене. Общение становится особой школой социальных отношений. Ребенок пока бессознательно открывает для себя существование различных стилей общения. Кроме того бессознательно он пробует эти стили, исходя из своих собственных волевых возможностей и определенной социальной смелости.

Неблагополучное положение в системе внутриклассного общения может сделать ребенка конфликтным. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение или быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости, замкнутости. Такие дети боятся смотреть в глаза собеседнику, часто имеют привычку грызть ногти, непроизвольно подергивают головой, плечами, порой болезненно реагируют на слова окружающих. Необходимо помочь ребенку наладить отношения с окружающими, чтобы этот факт не стал тормозом на пути развития личности.

4. Важно также, чтобы в начальной школе был сформирован детский коллектив с отношениями взаимопомощи, поддержки, уважения и заботы друг о друге.

Положительный опыт общения в классе, с учителем, с родителями формирует умения младшего школьника, влияет на его открытость для общения с окружающим миром. Это в свою очередь является одной из предпосылок для успешной адаптации ученика в среднем звене.

В классе, где царят отношения взаимопонимания, взаимоуважения и заботы, дети сами не позволяют одноклассникам вести себя вызывающе.

5. И наконец, дети к 5-му классу должны подойти с нормальным здоровьем, с крепкой нервной системой, с определенным запасом жизненных сил, развитой волевой сферой.

Таким образом, **младших школьников можно и нужно готовить к адаптации в среднем звене**, причем учащиеся с первых дней обучения в школе (как и их родители) должны быть посвящены в эту проблему, осознавать ее важность и принимать активное участие в формировании своих адаптивных качеств.

Мы выделяем высокий, средний и низкий уровни адаптации в зависимости от отношения ребенка к школе,

динамики и результата усвоения учебного материала, участия в общественной жизни и социального статуса в коллективе, от сформированности культуры отношения к своему здоровью.

Высокий уровень адаптации предполагает положительное отношение ребенка к школе и к учебной деятельности, адекватную реакцию на предъявляемые требования, глубокое, полное и сознательное усвоение учебного материала; самостоятельность в организации своего учебного труда и в познавательной деятельности, высокий уровень самоорганизации; сформированные коммуникативные умения, способность принимать людей такими, какие они есть, понимать их и приходить им на помощь; благоприятный социальный статус в коллективе, умение сотрудничать и сохранять индивидуальность; культуру отношения к своему здоровью и уровень здоровья, соответствующий генотипу ребенка.

При среднем уровне адаптации ребенок положительно относится в школе, ее посещение не вызывает у него отрицательных впечатлений, учебный материал он понимает и усваивает при подробном наглядном изложении, однако неудачи переживает эмоционально, обнаруживает признаки тревожности; может быть сосредоточенным и внимательным при внешнем контроле взрослого, самостоятельным – в случае полной уверенности в своем знании или умении, чувствует себя неуверенно в ситуациях, требующих принятия самостоятельного решения; коммуникативные умения в знакомой ситуации проявляет ярко, в незнакомой – неуверен и скован; его социальный статус в коллективе вполне благоприятен, но часто такой ребенок оказывается в ситуации ведомого, не всегда может проявить принципиальность и требовательность по отношению к нарушителям дисциплины; состояние его здоровья подвержено влиянию внешней среды, культура отношения к своему здоровью требует дальнейшего формирования.

При низком уровне адаптации у ребенка наблюдается отрицательное или индифферентное отношение к школе, доминирует подавленное настроение; ребенок усваивает учебный материал фрагментарно, проявляет неуверенность в знаниях и умениях; не может самостоятельно работать с учебником, не владеет навыками учебного труда, требует постоянного контроля со стороны взрослых, к урокам готовится нерегулярно; трудно устанавливает контакт с незнакомыми людьми, не пользуется уважением среди одноклассников, со взрослыми на контакт идет трудно, часто прибегает ко лжи; имеет довольно низкий статус в коллективе, неуживчив, драчлив, общественные поручения выполняет без особого желания, часто нарушает дисциплину, не имеет близких друзей; культура отношения к своему здоровью низкая, не стремится заниматься спортом, утренней зарядкой, в силу слабой воли, часто жалуется на нездоровье, работоспособность низкая, внимание и усидчивость слабые. Данные признаки являются показателями школьной дезадаптации.

Литература

1. Агафонова И.Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации // Начальная школа. – 1999. – № 1. – С. 23–26.

2. Неретин В.Ф. Формирование культуры отношения к своему здоровью у младших школьников в процессе физического воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск. – 2001.

Тамара Васильевна Кружилина – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики начального и специального образования Магнитогорского государственного университета.

Консультацию ведет доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, канд. пед. наук О.В. Чиндилова.

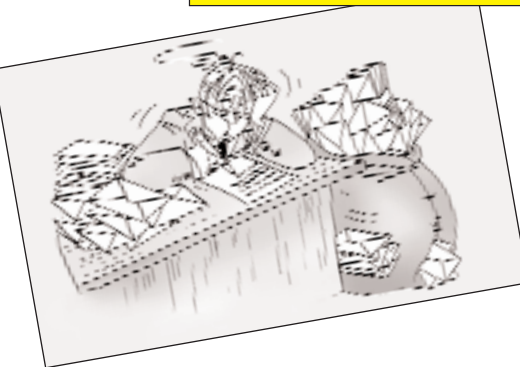


Методисты ИПК не советуют учителям русского языка и литературы работать по учебникам ОС «Школа 2100» на ступени основного образования, ссылаясь на то, что эти учебники не соответствуют примерным программам, размещенным на сайте Министерства образования и науки, а значит, не соответствуют государственному стандарту и не готовят к сдаче ЕГЭ. Так ли это? (Л.Ф. Квитова, г. Тюмень)

Как работник системы повышения квалификации понимаю озабоченность методистов регионального ИПК результатами гуманитарного образования выпускников школы. Вместе с тем нельзя согласиться с правомочностью их действий.

Во-первых, методические службы ИПК не наделены полномочиями выбора учебников из федерального перечня. По «Закону об образовании» (в редакции от 16.12.2007) **выбор учебников на всех ступенях образования – это прерогатива образовательного учреждения.** Статья 32, пункт 23 гласит: «К компетенции образовательного учреждения относятся: <...> определение списка учебников в соответствии с утвержденными федеральными перечнями учебников, рекомендованных или допущенных к использованию в образовательном процессе в имеющих государственную аккредитацию и реализующих образовательные программы общего образования в образовательных учреждениях».

Во-вторых, методические службы не наделены полномочиями проведения экспертизы федеральных учебников и вынесения заключения об их соответствии – несоответствии государственному образовательному стандарту. Учебники по литературе в ОС «Школа 2100» имеют гриф «Рекомендовано МОН РФ», а это



значит, что они в **полном объеме соответствуют государственному образовательному стандарту** по литературе 2004 г.

Экспертиза учебников проводится в соответствии с Положением об экспертизе, утвержденным Приказом МОН РФ от 8 апреля 2005 г. № 107 «Об экспертизе учебников». Цитирую Положение «О порядке проведения экспертизы учебников»: «2. Настоящее Положение устанавливает порядок проведения экспертизы учебников с целью обеспечения качества учебников и формирования федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию... 4. Задача экспертизы – оценка соответствия содержания учебников современным научным представлениям с учетом уровня образовательной программы (ступени обучения), а также требованиям, предъявляемым к структуре и методическому аппарату учебников в соответствии с возрастными и психологическими особенностями обучающихся». **Обязательный минимум содержания основных образовательных программ**, на предмет соответствия которому проводится экспертиза каждого учебника, – **это и есть часть государственного образовательного стандарта.**

Очевидно, что коллеги, к сожалению, не разводят два понятия – «**основная образовательная программа**» и «**примерная программа** по литерату-

ре» (русскому языку, другому учебному предмету). Первое – часть стандарта, второе – производное от него.

Тот же государственный стандарт защищает права авторов:

«Обязательный минимум не устанавливает порядок (последовательность) изучения предметных тем (дидактических единиц) в рамках ступеней общего образования и не определяет нормативы учебного времени, отводимые на изучение данной дидактической единицы в рамках учебной программы» (пункт 3.2 «Пояснительной записки»).

«При разработке учебных программ, учебников, других учебно-методических материалов на основе федерального компонента допускается:

- **расширение перечня дидактических единиц** в пределах, регламентированных максимальной аудиторной нагрузкой обучающихся, и при условии соблюдения преемственности с обязательными минимумами сопредельных ступеней образования;

- **конкретизация и детализация дидактических единиц;**

- **определение логически связанного и педагогически обоснованного порядка изучения материала** (здесь и далее выделено нами. – О.Ч.)» (пункт 4 «Пояснительной записки»).

Что же касается примерных программ, то их статус определен на сервере МОН РФ <http://www.ed.gov.ru/obedu/noc/rub/standart/pp/1362/>:

«Статус примерных программ

Примерные программы созданы по всем предметам федерального базисного учебного плана на основе федерального компонента государственного стандарта общего образования...

Примерные программы предназначены для разработчиков авторских программ как рекомендательный документ-ориентир, который показывает один из возможных (но не единственный) способов раскрытия содержания государственного стандарта. Авторы могут предложить собственный подход к структурированию

учебного материала, определению последовательности его изучения, путей формирования системы знаний, умений и навыков школьников. Примерные программы не рекомендуются в качестве рабочих, поскольку не содержат распределение учебного материала по годам обучения и отдельным темам».

И последнее. Понимая, насколько высока степень доверия педагогов к специалистам систем повышения квалификации, всегда помню о степени ответственности за высказанное суждение. Одно из оснований для компетентного заключения по той или иной линии учебников – системное знакомство с УМК (концепция; программа; тетради, в том числе по литературе, проверочные и самостоятельные работы по русскому языку и др.; учебники для начальной и старшей школы; методические рекомендации для учителя; опора на образовательные технологии). Даже простое знакомство с учебниками по русскому языку для 10–11-х классов, с учебниками и тетрадями по литературе для 5–9-х классов ОС «Школа 2100» снимет любые сомнения по поводу их соответствия государственному стандарту и подготовки учеников в сдаче ЕГЭ. Не случайно учебники по русскому языку для старшей школы успешно прошли в этом году федеральную экспертизу.



Отдельные родители учащихся нашей школы не согласны с выбором учебников, по которым работают педагоги, и настаивают на их замене. Управление образования встало на сторону родителей. Есть ли у родителей право самим выбирать учебники? (Учителя г. Железнодорожный, Московская обл.)

Безусловно, есть, но только на этапе выбора образовательного учреждения. Если родители хотят, чтобы их дети учились по каким-то определенным учебникам, они должны поинтересоваться на этапе устройства ребенка в школу, по какой программе ведет-

ся образовательный процесс. А вот требование замены уже в процессе обучения вряд ли можно признать законным и целесообразным.

Прочитав две статьи «Закона об образовании»:

«14.5. Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

15.7. Родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся, воспитанников должна быть обеспечена возможность ознакомления с ходом и содержанием образовательного процесса, а также с оценками успеваемости обучающихся».

Если все же у родителей возникло напряжение по поводу выбранных учебников, очевидно, не было соблюдено требование государственного стандарта общего образования (см. пункт 4 «Пояснительной записки»): «Образовательное учреждение **обязано ознакомить** обучающихся, их родителей (иных законных представите-

лей) с содержанием реализуемых основных образовательных программ общего образования, в том числе с содержанием образовательных программ, превышающих требования федерального компонента государственного стандарта общего образования». Вполне возможно, что это ознакомление было неполным, некачественным или несвоевременным. Подобные ситуации нередко возникают тогда, когда вся работа по ознакомлению родителей с образовательной программой школы перекладывается администрацией на учителя, который сам не готов к работе по этой программе.

Относительно позиции органа управления образования можно сказать следующее. Очевидно, что работники управления стремятся погасить конфликтную ситуацию и с уважением относятся к желаниям родителей. Вместе с тем все-таки еще раз напомним, что **выбор учебников** в соответствии с образовательной программой и федеральным перечнем – **это компетенция только образовательного учреждения.**

В издательстве «Баласс» выпущен сборник материалов

«Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе "Школа 2100"»

В сборник включены

- ♦ тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (28–29 февраля 2008 г., г. Москва)
- ♦ авторские программы спецкурсов и спецсеминаров, материалы учебных занятий

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

Анализ учебника с точки зрения компетентностного подхода

М.В. Дубова,
Ю.В. Хнырева



Компетентностный подход в школьном образовании – новое явление для отечественной науки и практики. Однако уже сейчас существует возможность использовать его элементы, в частности особую организацию познавательной деятельности учащихся, поисковые методы обучения, современные технологии, направленные на раскрытие и включение в учебный процесс личностного опыта учащихся.

Прежде чем оценить, насколько реализован компетентностный подход в начальном образовании, необходимо выявить критерии такой оценки по следующим направлениям.

I. Концептуальное:

- отражение компетентностного подхода в образовательной программе;
- наличие приоритета в овладении практико-ориентированными умениями над усвоением знаний.

II. Содержательное:

- реализация в УМК общепредметного содержания;
- акцентирование прикладного аспекта содержания;
- учет актуальности и проблематизации знаний для детей младшего школьного возраста;
- доминирование в учебниках комплексных, продуктивных, открытых заданий, связанных с субъектным опытом ученика;
- формирование ключевых компетентностей средствами учебных заданий;
- заложенность в содержании учебных предметов проектной и экскурсионной деятельности как технологий компетентностного подхода.

III. Процессуальное:

- использование компетентностных форм обучения школьников (индивидуальной, парной, групповой и коллективной в различных сочетаниях);
- акцент на поисковые методы обучения;
- оценивание образовательных достижений (внешняя и внутренняя оценка сформированности компетенций учащихся, технология портфолио).

Среди девяти легитимных образовательных моделей начального образования пока можно назвать лишь одну программу – «Школа 2100», в которой представлена и реализована в содержании учебных предметов модель формирования функционально грамотной личности, способной использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Для этого разработаны так называемые **содержательно-целевые линии развития личности средствами предметов**. В курсе математики Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких таковые (освоение понятийного аппарата, математическое моделирование окружающей действительности, развитие логического мышления) представлены в виде конкретных предметных умений:

- производить вычисления для принятия решений;
- читать и записывать сведения об окружающем мире на языке математики;
- узнавать в объектах окружающего мира известные геометрические формы и работать с ними;

– строить цепочки логических рассуждений, используя математические сведения.

Перечисленные предметные умения формируются при помощи заданий, включенных в УМК «Моя математика». Заметим, что в компетентностном обучении учебным заданиям отводится важная роль, так как каждое из них должно развивать одно или несколько ключевых умений, без которых невозможно получить результат.

В контексте данного исследования нам были интересны классификации, которые раскрывают компетентностный характер учебных заданий, поэтому для анализа учебников мы выбрали следующие классификации:

I. По способу выполнения задания. Классификация представлена элементарными (для выполнения достаточно одной операции) и комплексными (многооперационными, многофункциональными) заданиями.

II. По способности ученика к творческой деятельности. Это задания закрытого типа с единственно правильным ответом и задания открытого типа, предполагающие полную самостоятельность в выборе способа решения и более чем один вариант решения.

III. По характеру познавательной деятельности учащихся, согласно которой задания подразделяются на репродуктивные (воспроизведение учебного материала, его применение в знакомой ситуации, действия по образцу и т.п.) и продуктивные (применение знаний в незнакомой ситуации, задания с элементами поисковой и исследовательской деятельности и т.п.).

При помощи выделенных классификаций был осуществлен как внешний, так и внутренний анализ заданий с точки зрения заложенных в них компетенций всех трех уровней: ключевых, общепредметных, предметных. При определении **ключевых компетенций** мы использовали классификацию авторов Образовательной системы «Школа 2100» (организационная, интеллектуальная, оценочная, коммуникативная) [2, с. 67].

Покажем на примере, как осуществлялся анализ заданий УМК «Моя математика» для 1-го класса.

№ 7. Вова наблюдал за жизнью муравьев. Помоги ему ответить на вопросы, которые у него появились.

а) Два муравья выбежали из муравейника в противоположных направлениях. Через некоторое время расстояние между ними было 14 дм. На каком расстоянии от муравейника в это время находился первый муравей, если второй отбежал от муравейника на 8 дм?



б) Первый муравей принес в муравейник 12 травинок. Это на 5 травинок больше, чем принес второй. Сколько травинок принес второй муравей? [4, с. 29]

Проведем подробный анализ задания.

1. Задание состоит из двух простых текстовых задач, их решение – это многооперационная деятельность, поэтому задание комплексное.

2. Задание закрытого типа, т.е. предполагает один вариант ответа.

3. Наличие сюжета в любой текстовой задаче создает новую ситуацию для учащихся, поэтому задание относим к продуктивному.

4. Предметные компетентности: а) развитие умения решать текстовые задачи указанных видов; б) усвоение приема вычитания из чисел с переходом через разряд в пределах 20; в) вычисления с именованными числами; г) работа со вспомогательной моделью (схематический чертеж с элементами рисунка) текстовой задачи.

5. Межпредметная компетентность – связь сюжета задач с предметными областями «Зоология» и «Экология».

6. Ключевые компетентности: а) интеллектуальная (преобразование текста условия задачи в схему и ее дополнение; аналитико-синтетические умения,

необходимые для поиска решения); б) коммуникативная (анализ условий задач в устной форме; обоснование своего мнения); в) оценочная (самооценка выполненной деятельности выражается в проверке решения).

Таким образом были проанализированы все задания учебника «Моя математика». Обобщенные результаты анализа даны в таблице (см. ниже). Заметим, что несовпадение суммарного числа заданий, отражающих формирование ключевых компетентностей, связано с наличием в одном задании более чем одной компетенции.

Полученные результаты доказывают компетентностный характер заданий, представленных в учебнике. Более 90% из них – комплексные; около 20% составлены с учетом неоднозначности получаемых ответов. Приведем пример «открытого» задания:

№ 8. Начерти прямую линию. Поставь на ней точку А. Отложи на этой прямой отрезок АБ длиной 4 см и отрезок АК длиной 7 см. Найди длину отрезка БК. Подсказка: ответов больше, чем один [4, с.63].

Около трети всех заданий учебника относятся к продуктивным.

№ 5. Преврати, если возможно, записи Вовы в верные равенства и неравенства.

$$\begin{array}{lll} 1 * < * 6 & 14 > * & 1 * < * \\ 12 < ** & 1 * = * 3 & * 0 = ** \end{array}$$

Сверь свою работу с работами других ребят. Везде ли вы записали одинаковые числа? Если нет, то почему? Все ли задания можно выполнить? [4, с. 60]

Анализ учебного материала показал, что в процессе выполнения любого задания формируются ключевые компетентности первоклассников, зачастую не одна, а две или даже три, причем около 90% заданий направлено на формирование интеллектуальной компетентности, которая выражается в умениях осуществлять сравнение, анализ через синтез, классификацию, обобщение, выявление закономерности, преобразование информации средствами моделирования.

Коммуникативная компетентность, которая в большей мере формируется в процессе изучения предметов гуманитарного цикла, также представлена достаточно широко (более 40% заданий). В учебнике она формулируется по-разному:

Часть учебника, всего заданий	Количество заданий (в скобках – данные в %)								
	По способу выполнения		По способности ученика к творческой деятельности		По характеру познавательной деятельности		По формированию ключевых компетентностей учащихся		
	Элементарное	Комплексное	Закрытое	Открытое	Репродуктивное	Продуктивное	Интеллектуальная	Коммуникативная	Оценочная
I часть, 259 заданий	9(3,5)	250(96,5)	198(77)	61(23)	191(74)	68(26)	228(88)	103(40)	10(4)
II часть, 271 задание	8(3)	263(97)	238(88)	33(12)	187(69)	84(31)	247(91)	145(53,5)	16(6)
III часть, 245 заданий	9(3)	236(97)	187(76)	58(24)	163(66,5)	82(33,5)	226(92)	96(37,5)	16(6,5)
Итого: 775 заданий	26(3,3)	749(96,6)	623(80)	152(20)	541(70)	234(30)	701(90)	344(44)	42(5)

– Назови..., расскажи..., объясни..., придумай..., постарайся быстро назвать..., пользуйся словами... и т.д.

Начиная с 1-го класса, авторы формируют у школьников задатки компетентности, которая носит характер оценивания собственных возможностей и самооценки после выполнения задания:

– Сможешь ли ты выполнить..., назвать..., начертить..., нарисовать...? Что ты можешь рассказать...? Проверь себя. Сравни свой ответ с ответами других ребят.

Анализируемые учебники 2–4-го классов дополняются технологией проектной деятельности, которая представлена в трех направлениях: решение жизненных (компетентностных) задач, информационные проекты, игровые ситуации. Так, например, почти все задания урока по теме «Единицы площади» носят практический характер:

Чтобы засеять один квадратный метр поля, фермеру нужно 300 г семян. Сколько килограммов семян ему нужно, чтобы засеять участок площадью 10 а? 20 а? 1 га? Сколько это центнеров? [5, с. 92]

Второе направление реализовано в виде пяти информационных проектов (учебник для 4-го класса), объединенных одной сюжетной линией «Машина времени».

Информационные проекты в обязательном порядке предполагают групповую форму работы, как правило, долговременную и внеклассную.

Третье направление сформулировано в виде игровой жизненной ситуации:

В школе юнг проходят морские учения по маршруту Витуса Беринга. Юнге Тимофею дано задание определить по карте расстояние, которое должен пройти его парусный бот от Охотска до Нижнекамчатска (представлен фрагмент географической карты). Этот маршрут надо перенести на карту с масштабом 1 : 10 000 000. Какая будет длина ломаной на этой карте? Она увеличится или уменьшится? Во сколько раз? и т.д. [5, с. 81]

Таким образом, анализ содержания учебников математики Образовательной системы «Школа 2100» пока-

зал, что учебный материал соответствует ее концептуальным теоретическим положениям и создает широкие возможности для формирования ключевых компетентностей младших школьников.

Современная образовательная ситуация характеризуется тем, что школа находится на переходном этапе от знаниевого подхода к компетентностному. Строить современное обучение школьников на основе вчерашних знаний и вчерашнего опыта невозможно, поэтому усилия педагогов должны быть устремлены на освоение нового содержания образования для того, чтобы в будущем обеспечить успех своих учеников.

Литература

1. Бельтюкова Г.В. Упражнения в учебнике и в учебном процессе // Начальная школа. – 1999. – № 2. – С. 95–98.
2. Бунеев Р.Н. Развитие общеучебных умений – путь к функционально грамотной личности // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. мат. / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006. – С. 66–77.
3. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Моя математика: Учебник для 1 класса. Ч. 3. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2005.
4. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Моя математика: Учебник для 4 класса. Ч. 1. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2006.
5. Маскин В.В. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: Практич. пос. – М.: АРКТИ, 2006.

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института;

Юлия Валерьевна Хнырева – студентка IV курса педагогического ф-та Мордовского государственного педагогического института, г. Саранск, Республика Мордовия.

Двигательный режим и эффективность обучения в дошкольном образовательном учреждении*

Г.Н. Голубева



Трудно переоценить преимущества грамотно созданного оптимального режима организованной и самостоятельной двигательной активности детей. Чтобы предложить такой режим, необходимо выявить уровень двигательной активности (ДА) в процессе обучения детей, например, с помощью методики хронометрирования.

Хронометрирование проводилось на обучающих занятиях в 3-й группе ДОУ «Фея» г. Набережные Челны. Оценивались следующие занятия: подготовка к обучению грамоте, ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности), татарский язык, развитие речи, математика.

Нагрузка была разделена на умственную (чтение, письмо, слушание объяснений, счет) и двигательную работу. Последняя, в свою очередь, состояла из организованной ДА, предложенной воспитателем (физкультминутки, подвижные игры), и самостоятельной ДА (произвольные движения детей).

Результаты хронометрирования представлены в табл. 1 с общим временем умственной и двигательной работы (организованной и самостоятельной). Организованная двигательная деятельность была представлена двумя физкультминутками по 1–1,5 мин. каждая. Охарактеризовать их можно как однотипные, без выраженного эмоционального фона, с низкой амплитудой движений.

Как показал анализ, положение «сидя за столом» явно сдерживало само-

стоятельные произвольные движения детей, ведь у них нет четкого представления о правильном положении тела. Они пытаются, откликаясь на просьбу воспитателя, сесть прямо, но быстро устают и в итоге принимают позу, часто невыгодную для формирующейся осанки. И только на занятиях, которые проводились не за столом, а, например, сидя на ковре, наблюдалась близкая к норме двигательная плотность. Расположение детей в непринужденных позах стимулирует самостоятельную ДА, так как имеется большая возможность для произвольных движений (ползания, изменения положения рук и ног).

Количество времени, затраченного на самостоятельную ДА, преобладает на всех занятиях над организованными действиями. Можно сделать вывод, что именно за счет этого вида ДА большинство занятий имеет достаточно высокую двигательную плотность.

Основываясь на вышесказанном, можно объяснить низкую двигательную плотность таких занятий, как развитие речи и математика, именно за счет неудобного для детей места их проведения (за столом), и, как следствие этого, отметить снижение возможностей для естественных произвольных движений.

Оценка эффективности занятий с точки зрения сбалансированности нагрузок проводилась по методике М.Л. Лазарева (1998). Все нагрузки

* Тема диссертации «Формирование двигательного режима ребенка до 6 лет в основные периоды адаптации к условиям среды». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Л.И. Лубышева.

были разделены на интеллектуальные (слушание материала, письмо, рисование), эмоционально-дыхательные (пение, дыхательная гимнастика) и двигательные.

Нами рассматривалась сбалансированность интеллектуальной и двигательной нагрузок в образовательном процессе (табл. 2).

Кроме того, оценивалась сбалансированность нагрузок по интенсивности. Этот параметр определяется по количеству минут, затраченных на ту или иную нагрузку, и выражается степенью: высокая, средняя, низкая. Сбалансированность определяется суммой степеней интенсивности нагрузок (табл. 3).

Рассматривая полученные данные, можно оценить все занятия с точки зрения сбалансированности как средние, поскольку на всех занятиях прослеживается высокий уровень интеллектуальной нагрузки и совсем отсутствует эмоционально-дыхательная. По данным табл. 3 больше всего времени

уделяется прослушиванию материала (свыше 30%), хотя ему должно отводиться около 20% от общего времени. Следовательно, эта нагрузка «ущемляет» другие, в том числе двигательную и не менее важную – речевую.

Можно порекомендовать педагогам ввести эмоционально-дыхательную нагрузку (например, дыхательные упражнения) и меньше времени тратить на вербальное объяснение, а преподносить материал в игровой форме для стимулирования двигательной и речевой активности.

На следующем этапе необходимо было оценить влияние предложенных вариантов организованной и самостоятельной ДА на процесс обучения.

Одним из главных факторов, обуславливающих эффективность процесса «научения», считается явное наличие достаточного внимания, работоспособности, а усвоения – высокая речевая активность ребенка. Исходя из этого, об эффективности предложенных вариантов организованной и

Таблица 1

Результаты хронометрирования ДА на обучающих занятиях, в %

Занятия	Двигательная активность			Умственная деятельность
	Общая	Организованная	Самостоятельная	
Подготовка к обучению грамоте	31,6	14,7	16,9	78,4
ОБЖ	30,5	10	20,5	79,5
Татарский язык	35,2	18,6	16,6	64,8
Развитие речи	24,7	10,1	14,6	75,3
Математика	21,9	10,3	11,6	78,1

Таблица 2

Соотношение интеллектуальной и двигательной нагрузки на занятиях, в %

Занятия	Слушание материала	Вокально-речевая деятельность	Двигательная деятельность	Художественно-изобразительная деятельность
Подготовка к обучению грамоте	30,8	12,7	31,6	24,9
ОБЖ	35,2	34,3	30,5	–
Татарский язык	32,7	32,1	35,2	–
Развитие речи	63,3	12	24,7	–
Математика	30,5	21,3	21,9	26,3

самостоятельной ДА можно судить по их влиянию на внимание, работоспособность и речевую активность детей.

Для определения продолжительности речевой активности ребенка был проведен хронометраж первого варианта занятия математикой, на котором преднамеренно не проводились физкультминутки (ФМ) и самостоятельная ДА детей была обычной. Изучаемый материал преподносился с опорой на вербальное восприятие ребенка, с использованием одной дидактической куклы. На другом занятии математикой – по второму варианту – детям были предложены ФМ в качестве самостоятельной ДА – «динамические

позы», а также для стимуляции речевой активности дидактический материал был роздан всем детям. Кроме того, в занятия включались двигательные действия и задания.

В первом варианте занятия речевая плотность составляла всего 1,1% от общего времени, а двигательная плотность – 11,6% (дети пассивно слушали объяснения, рано стали проявлять признаки утомления). Во втором варианте все проведенные мероприятия стали хорошим стимулятором речевой активности – она возросла до 17,7%. Двигательная плотность за счет предложенных вариантов организованной и самостоятельной ДА возросла до

Таблица 3

Оценка эффективности занятий

Занятия	Виды нагрузок			Сбалансированность		
	Интел.	Эмоц.	Двиг.	Высок.	Средн.	Низк.
Подготовка к обучению грамоте						
а) время	20'30"		9'30"		+	
б) интенсивность:						
высокая	+					
средняя			+			
низкая						
О Б Ж						
а) время	20'9"		9'10"		+	
б) интенсивность:						
высокая	+					
средняя			+			
низкая						
Татарский язык						
а) время	17'30"	2'30"	10'		+	
б) интенсивность:						
высокая	+					
средняя			+			
низкая		+				
Развитие речи						
а) время	23'		7'		+	
б) интенсивность:						
высокая	+					
средняя						
низкая			+			
Математика						
а) время	23'25"		6'35"		+	
б) интенсивность:						
высокая	+					
средняя						
низкая			+			

35% от общего времени занятия. Таким образом, речевая плотность увеличилась на 16,6%, а двигательная – на 23,4% по сравнению с занятием с минимальной ДА.

Чтобы определить уровень внимания и его устойчивость во время обучающих занятий, детям была предложена методика фигурных таблиц. Ребята заполняли таблицу-тест в начале занятия, когда уровень внимания еще достаточно высок, и в середине (обычно уровень устойчивости внимания к этому времени снижается).

Таким образом, на занятии, построенном по второму варианту, включющему «динамические позы», уровень внимания не только не упал, увеличился в среднем на 17,3%, а у 27,3% детей устойчивость внимания даже стала на уровень выше.

Литература

1. Голубева Г.Н. Тестирование и стимулирование двигательной активности ребенка дошкольного возраста в процессе обучения: рекомендации, нормативы, результаты

исследований. – Наб. Челны: Изд-во КамПИ, 2000.

2. Лазарев М.Л. Здравствуй!: Уч.-метод. пос. для педагогов дошкол. образоват. учреждений. – М.: Мнемозина, 2004.

3. Рунова М.А. Дошкольное учреждение: оптимизация режима двигательной активности//Дошкольное воспитание. – 1998. – № 6. – С. 81–86.

4. Шишкина В.Н. Движение плюс движение. – М.: Просвещение, 1983.

Галина Николаевна Голубева – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой физкультурно-оздоровительных технологий и менеджмента Камского государственного института физической культуры, г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

Развитие двигательной активности малоподвижных детей старшего дошкольного возраста

Е.Н. Гаврилова

Развитие двигательной активности (ДА) детей является одной из приоритетных задач дошкольного образования на современном этапе. В последние годы ведется активный поиск средств, обеспечивающих оптимизацию двигательного режима в образовательном процессе ДОУ.

Многочисленные исследования ([1], [3] и др.) свидетельствуют, что недостаточная ДА негативно влияет на

организм ребенка, но и излишняя ДА ведет к функциональным изменениям в сердечно-сосудистой системе. Продолжительность ДА в течение дня должна составлять не менее 50–60% от продолжительности периода бодрствования. Более низкие показатели рассматриваются как угроза здоровью ребенка.

Специалисты условно распределяют детей на группы подвижности: средней, большой и малой ([4], [5] и др.) Сравнительный анализ групп детей средней и большой подвижности показал, что их отличает устойчивый интерес к двигательной деятельности, которая возникает по их собственной инициативе и сохраняет интенсивность в течение дня. У детей группы малой подвижности интерес к движениям ситуативный или совсем отсутствует; продолжительность ДА составляет менее 50–60% от периода бодр-

ствования. Эти дети вялы, пассивны, робки в общении, не уверены в себе, не любят подвижные игры.

Мы выявили, что из 260 обследованных детей старшего дошкольного возраста малоподвижные составляют 33,3% от общего количества. Из них 6% – дети с избыточной массой тела, с хроническими заболеваниями и ослабленные после перенесенного простудного заболевания с временным снижением ДА (эти дети не являлись предметом нашего изучения). В дальнейшем работа проводилась с детьми 6 лет – всего 47 человек, из них 19 девочек и 28 мальчиков (экспериментальная и контрольная группы). Средний арифметический балл продолжительности ДА в течение дня составил: у детей средней подвижности – 52,2%, высокой – 61,5%, низкой – 39,9%.

Причины малой подвижности мы разделили на три блока: медицинский, педагогический, психологический.

К первому блоку мы отнесли такие характеристики, как повышенная масса тела и различные отклонения в состоянии здоровья.

Ко второму – отсутствие условий для движений, недостаточное и нерациональное использование физкультурных пособий и спортивного инвентаря, слабые двигательные умения, приучение ребенка к малоподвижному образу жизни.

К третьему – индивидуально-типологические особенности высшей нервной деятельности (ВНД), отрицательный психологический климат.

В воспитании малоподвижного ребенка приоритетными задачами являются: развитие интереса к движениям, поощрение проявлений быстроты, подвижности.

Для изучения сформированности интереса к физическим упражнениям у малоподвижных детей старшего дошкольного возраста мы определили критерии (действенность, устойчивость) и уровни.

Первый уровень – временный интерес, который носит созерцательный, ситуативный и неустойчивый ха-

рактер. Деятельность происходит только по инициативе педагога или сверстников, не длительна по времени.

Второй уровень – начальный интерес, связанный с возникновением эмоционального элемента. Характер интереса неустойчив, но появляются элементы активности. Самостоятельная деятельность эпизодическая, не длительная по времени, быстро угасает.

Третий уровень – устойчивый интерес. Самостоятельная деятельность систематическая, длительная по времени, присутствуют положительные эмоции, проявляется активность.

Предпочтительными видами деятельности малоподвижных детей являются игра и рисование (от 62,4–79,3% детей). Устойчивый интерес у них сформирован к игровой и изобразительной деятельности; временный – к двигательной деятельности.

Выявление направленности интереса к физическим упражнениям у дошкольников обоих полов показало: на первом месте оказалась ходьба, на втором – бег, на третьем – лазание, на четвертом – прыжки, на пятом – упражнения в равновесии и на шестом – метание. И мальчикам и девочкам нравится ходьба, в других же видах физических упражнений интересы у детей разные. Так, у мальчиков двигательные предпочтения распределились следующим образом: бег, метание, лазание, упражнения в равновесии, прыжки. У девочек – прыжки, лазание, упражнения в равновесии, бег, метание.

Мы предположили, что оптимальными условиями для формирования интереса к физическим упражнениям у старших дошкольников будут следующие:

- возможность получать достаточные впечатления в двигательной деятельности;
- накопление соответствующего опыта, делающего данную деятельность частично знакомой;
- создание положительного отношения к двигательной деятельности.

Методика формирования интереса к физическим упражнениям включала два взаимосвязанных этапа:

1-й этап – накопление созерцательного опыта детей, стимуляция возникновения у детей эмоционально-положительного отношения к физическим упражнениям;

2-й этап – включение детей в активную практическую деятельность на физкультурных занятиях и в процессе физкультурно-спортивных мероприятий.

Просветительская работа с родителями проводилась в течение всего периода работы.

Целью 1-го этапа было формирование у детей эмоционально положительного отношения к физическим упражнениям. Проводились экскурсии в музеи, на стадион, в спортивную школу, беседы о физической культуре и спорте; читались и рассматривались книги, произведения изобразительного искусства с физкультурно-спортивной тематикой (живопись, графика); просматривались детские телепередачи физкультурно-спортивной направленности, где ребята были наблюдателями и в процессе которых они высказывали или отображали свое отношение к увиденному.

Основными методами работы здесь являлись: наблюдение, образный рассказ педагога о ДА, объяснение, беседа, вопросы, поощрение высказывания впечатлений детьми, положительная оценка, ориентирование на дальнейшую двигательную деятельность, подведение итогов.

Целью 2-го этапа было закрепление положительных эмоций, возникших в процессе наблюдения физкультурно-спортивной деятельности, и на основе этого включение детей в организованную и свободную двигательную деятельность.

Все физические упражнения на занятиях предлагались детям в виде игровых образов с развитием двигательного воображения, например: метание в цель – «Стрелки»; ползание по гимнастической скамейке на животе и на спине, подтягиваясь руками, отталкиваясь ногами, – «Черепашки» и т.п. Последовательность овладения теми или

иными двигательными навыками зависела от выявленных предпочтений детей.

В процессе исследования нами была разработана система планирования физкультурных занятий с учетом предпочтений детьми физических упражнений. В основной части, где проводится работа по стержневым движениям, мы предлагали детям два их вида по плану воспитателя, а третье – на выбор. Для этого были подготовлены карточки с моделями различных видов движений (3–5 на одно занятие). Дети выбирали карточку и расставляли физкультурное оборудование в зале при помощи условных обозначений – разметок-символов.

Одновременно с физкультурными занятиями были организованы физкультурно-спортивные мероприятия, которые проводились по определенному плану: ежедневно – индивидуальная работа, подвижные игры, домашние задания по физическому воспитанию; 1–2 раза в неделю – подвижный час, просмотр с родителями телепередач физкультурной направленности; 1 раз в месяц – физкультурный досуг, день здоровья, физкультурная (тематическая) неделя; 1 раз в квартал – пеший туристический поход; 2 раза в год – физкультурный праздник.

В результате у малоподвижных детей старшего дошкольного возраста изменения произошли по всем показателям: в двигательной активности, развитии и направленности интереса к физическим упражнениям.

Сравнительный анализ двигательной активности выявил: у детей экспериментальной группы прирост составляет 9,5%, контрольной – 1,7%. Для проверки достоверности выкладок был использован критерий знаков G , где $G_{эмп}$ – количество «нетипичных сдвигов», $G_{кр}$ – критические значения критерия знаков.

Анализируя любимые виды деятельности детей, мы увидели, что соотношение приоритетов в экспериментальной группе изменилось в сторону двигательной деятельности. Так, в эксперимен-

тальной группе стали играть в спортивные и подвижные игры еще 19,5% детей, а в контрольной – 1,5%; участие в малоподвижной деятельности (рисование, просмотр мультфильмов) в экспериментальной группе снизилось на 6,8%, а в контрольной – на 4,9%.

Изучая предпочитаемые виды свободной самостоятельной деятельности, мы увидели аналогичную тенденцию: дети из экспериментальной группы называют физические упражнения в числе предпочитаемых, любимых. При сопоставлении результатов в экспериментальной и контрольной группах было выявлено следующее: значительный прирост произошел в экспериментальной группе – 29,9%, в контрольной он составил 5,5%. Более того, если в начале эксперимента дети этой группы хотя бы фрагментарно отмечали физические упражнения как вид деятельности, то к концу эксперимента эта тенденция сошла на нет. Можно предположить, что в школе, когда доля самостоятельной деятельности значительно увеличится и свой досуг ребенок будет организовывать сам, малоподвижный образ жизни станет для таких учеников нормой.

Литература

1. Змановский Ю.Ф. Двигательная активность и закаливание воздухом – ведущие факторы укрепления здоровья ребенка // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 8. – С. 45–52.
2. Корзенко В.Н. Оптимизация двигательной активности и массы тела у детей в дошкольных учреждениях // Здоровье Белоруссии. – 1991. – № 2. – С. 63–66.
3. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста / Сост. Н.А. Ноткина и др. – СПб.: Акцидент, 1999.
4. Рунова М. Дошкольное учреждение: оптимизация режима двигательной активности // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 6. – С. 81–86.
5. Физическое воспитание дошкольников: учеб. пос. для средних пед. учеб. заведений / Сост. В.Н. Шебеко и др. – М., 1996.

Елена Николаевна Гаврилова – ст. преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», г. Омск.

Образовательная система «Школа 2100» Комплексная программа «Детский сад 2100»

Пособия по физическому развитию дошкольников и младших школьников

1. Н.А. Фомина «Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика». Методические рекомендации к программе по физическому воспитанию дошкольников:

- ♦ разработки занятий;
- ♦ дидактический материал для педагогов.

2. О.А. Степанова «Подвижные игры и физминутки в начальной школе»:

- ♦ современные игровые оздоровительные технологии;
- ♦ описание подвижных игр;
- ♦ оригинальные тексты для проведения физминуток на уроках.

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

Формирование толерантности в образовательной среде

Н.Г. Капустина



Слово «толерантность» происходит от латинского *tolerantia* – терпение. Изучение специальной литературы позволило выделить четыре основных модели толерантности: религиозную, медицинскую, антропологическую и психологическую. Первые три оказали заметное влияние на последнюю.

Изначально сформировалось понятие конфессиональной толерантности, т.е. веротерпимости, под которой понималось непричинение вреда (как физического, так и морального) окружающим людям по мотивам их принадлежности к другим вероисповеданиям. В медицинской модели толерантности интересен аспект, связанный с ее пониманием как стойкости к отрицательным воздействиям социальной среды.

Пережитые человечеством события начала и середины XX в. (чередa войн и военных конфликтов) привели к появлению третьей, антропологической модели толерантности, которая включает знакомство с разнообразием культур мира и проявлений индивидуальности, знание прав и свобод, предпочтении неконфликтных форм поведения. Таким образом, антропологическая модель толерантности провозглашает равенство всех людей независимо от их внешних различий, обусловленных расовой принадлежностью или особенностями их индивидуального и физического развития.

Психологическая модель толерантности формируется последней и вбирает в себя черты трех предыдущих. С нашей точки зрения, фактором формирования толерантности является наличие оптимистического мироощущения, а основным условием – существование искреннего доброжелательного интереса к непохожему дру-

гому. Таким образом, у толерантности и терпимости (с которой ее соотносят) разные векторы: опыт страдания дает терпение, а опыт интереса при выраженном оптимистическом мироощущении – толерантность. Однако при всей семантической близости понятий «толерантность» и «терпимость» отождествлять их нельзя.

Выявленные в ходе анализа исторические аспекты возникновения и развития термина «толерантность», а также установленные подходы к его пониманию и специфическим чертам в современной психологии позволили сформулировать следующее определение.

Толерантность – система внутренних ресурсов личности, отражающая готовность и способность личности позитивно и продуктивно решать сложные задачи взаимодействия с самим собой и другим, отличающимся по внешности, мыслям, чувствам, ценностям, поведению и т.д., способствующая невосприимчивости к провоцирующим факторам социальной среды.

Толерантность может 1) реализовываться в разных системах: «Я», «Я – Другой»; 2) находиться в актуальном или потенциальном состоянии; 3) проявляться в разных видах: межличностная, межэтническая, гендерная и т.п., основываясь при этом на единой готовности и способности личности позитивно и продуктивно решать сложные задачи взаимодействия.

Предпосылками формирования толерантности являются природные задатки, детерминирующие свойства нервной системы индивида и личностные особенности. Ни то ни другое не

определяют, быть или не быть человеку толерантным, проявлять или нет толерантное поведение в отношении себя и другого. Как отмечает Л.И. Божович, не существует ни одной врожденной особенности организма, которая была бы полностью нейтральной для психического развития, а следовательно, и для формирования личности. Но это влияние не прямое и неоднозначное, оно может приводить к разным результатам, в зависимости от того, какое место эта особенность занимает в общем ходе формирования личности ребенка и какую функцию она в нем выполняет [1]. А личность, по А.Н. Леонтьеву, является приобретенным новообразованием определенного периода, поэтому по определению не может полностью детерминировать процесс формирования толерантности.

Формирование толерантности – это начальный этап процесса ее становления и развития в ходе специально организованной деятельности, направленной на расширение области осознанной компетентности. Предпосылками формирования толерантности являются свойства нервной системы, особенности личности и специфика субъектного индивидуального опыта. Встреча с непохожим другим и необходимость взаимодействия с ним представляет один из вариантов стрессовой ситуации. В связи с этим толерантность можно рассматривать как одну из составляющих такого поведения, которое позволяет субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться с трудной жизненной ситуацией или стрессом.

Принятое выше определение толерантности позволило выделить следующие **компоненты толерантного поведения**: активность, осознанность (т.е. способность к этической рефлексии), уважение, принятие другого, самообладание. Когнитивный и операциональный компоненты взаимосвязаны: как знания оказывают влияние на опыт, так и опыт воздействует

на имеющиеся понятия и представления. Что и каким образом будет скорректировано, зависит от эмоциональной вовлеченности субъекта в ситуацию, от оценки значимости происходящего для конкретного лица, а также от специфики социальной среды, ведь еще Л.С. Выготский сформулировал мысль о том, что «через других мы становимся самими собой» [2, с. 144].

Формирование толерантности – одна из целей, поставленных государством перед его образовательными институтами. Система работы по данному направлению рассчитана на всех субъектов образовательного процесса: младших школьников, учителей и администрацию школ, родителей.

Разработанная **программа подготовки педагогов и администрации образовательных учреждений к работе по формированию толерантности** в структуре этического мировоззрения в младшем школьном возрасте включала **три модуля**. Первый был направлен на систематизацию, расширение и коррекцию представлений о толерантности, на осознание необходимости изменений в образовательной среде и самом себе для достижения формирования толерантности. Второй представлял собой тренинг-семинар. Он был ориентирован на формирование аутолелерантности педагогов. Основной задачей третьего модуля было формирование умений воспитывать толерантность в детях. Он проводился в виде тренинга педагогических умений.

Оценка эффективности работы показала, что впечатления участников программы, выраженные в листах обратной связи, привели их к мысли о ценности и необходимости толерантности как в образовательной среде, так и в нашей жизни вообще. Это подтверждается, например, такими высказываниями: «Я поняла, что можно и нужно работать над собой, так как моя толелерантность к себе – это толелерантность детей другу к другу в классе»; «Толелерантность предполагает управление своим настроением без насилия над собой»; «Со всеми трудностями можно

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.

справиться, толерантность показывает, что все трудности – это только дополнительный опыт»; «Толерантный класс – это моя толерантность»; «Нужно верить людям, надо любить и уважать себя, и тогда мир будет толерантным».

Проведенное по итогам работы анкетирование позволило измерить объем освоенного материала. У педагогов систематизировались знания о толерантности, этическом мировоззрении, основных этических категориях, приемах, условиях и механизмах формирования толерантности. Результаты наблюдений методистов за занятиями и организацией деятельности детей подготовительных к школе групп в дошкольных образовательных учреждениях, зауча по начальным классам в школе свидетельствуют о том, что педагоги применяли знания в своей профессиональной деятельности.

Наталья Геннадьевна Капустина – канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, Курганская обл.

Умение учиться и познавательные стратегии школьника

А.А. Плигин

В современной школе предполагается, что ученик должен внимательно наблюдать весь комплекс действий, понимать логику рассуждений учителя и схватывать учебный материал, переводя во внутренний план данные знания, делая их индивидуальными формами представления, мышления и памяти.

Однако многие педагоги редко демонстрируют и очень слабо анализируют с детьми ход собственно учебной деятельности, а в отдельных областях знания это касается даже формирования предметных умений и навы-

ков. Особенно там, где деятельность в большей степени реализуется во внутреннем плане действия и ее структуру трудно выделить.

Например, учителя-словесники уже в 5-м классе дают задание написать сочинение «Как я провел лето». Но предварительно в младших классах никто специально не обучал школьников, как писать сочинение, рационально используя все этапы работы.

Подобная ситуация складывается по многим предметам, в том числе и тех, где процесс деятельности строится на системе внешних действий. Например, на уроках изобразительного искусства часто можно столкнуться со следующей ситуацией: детям в начальной школе дают задание нарисовать осенний лист, не обучая тому, как это исполнять, какие действия и в какой последовательности осуществлять. Педагог обходится лишь общими словесными инструкциями в надежде на то,

что они будут правильно восприняты, поняты и реализованы в практике.

Даже если опытный педагог отдельно показывает образцы деятельности, большинство приемов его работы остаются внешне заданными по отношению к внутренней структуре опыта ученика. Изучая правило, решая задачу, доказывая теорему, учитель в лучшем случае поступает следующим образом: показывает на собственном примере ход действий, комментируя отдельные этапы, которые, с его точки зрения, являются сложными для усвоения, забывая о том, что процесс познания и возникающие в его ходе трудности индивидуальны.

В разрабатываемой нами концепции «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» (ЦРПС) мы исходим из того, что **лично ориентированное обучение возможно лишь в том случае, если ученик осознанно и самостоятельно управляет учебной деятельностью.**

Ведь чаще всего ребенок **не успешен в обучении по следующим причинам:** не понимает цели своей деятельности, не знает критериев достижения конечного результата, не представляет конкретных действий, которые следует осуществить (особенно это касается мыслительных операций); не имеет в предыдущем опыте сформированных в нужной степени действий и операций, не представляет хода своей деятельности как целостной структуры, не организует действия и операции в оптимальной последовательности, не проверяет свои действия в соответствии с критериями результата, не получает качественной и конструктивной обратной связи о своей учебной деятельности; не знает, что структуру собственного самоанализа возможно и полезно преобразовывать (развитие метарефлексии).

Чтобы изменить сложившуюся ситуацию, необходимо **развивать покомпонентный анализ учебной деятельности**, обеспечивающий рассмотрение того, как именно реализуются изначально целостные структуры дея-

тельности (включающие наиболее важные взаимосвязи), которые обеспечивают эффективность реализации учения.

Таковыми самостоятельными, комплексными, динамическими и автономно целостными структурами познавательного опыта являются, с нашей точки зрения, познавательные стратегии.

Познавательной стратегией мы называем индивидуальную взаимосвязь (последовательность) операций и действий (интеллектуальных и практических), направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности.

Приведем в качестве примера несколько **индивидуальных микростратегий** правильного написания словарных слов.

Пример 1

- Услышал слово, написание которого необходимо проверить.
- Проговорил несколько раз слово «про себя».
- Спросил себя, могут ли быть другие варианты.
- Проговорил несколько вариантов слов.
- Один из вариантов звучал «красивее».
- Записал понравившийся вариант.

Пример 2

- Сначала ученик *вспоминает внутренний образ слова*, часто в той форме, с которой сталкивался в последний раз (например, написанный на доске, изображенный в книге, учебнике или тетради).
- Затем он мысленно *создает другой образ* с возможными способами написания различных фрагментов.
- После этого ученик *зрительно сравнивает* их между собой.
- В итоге на эмоциональном уровне он *определяет*, какой из них выглядит более красивым (правильным, знакомым), и *записывает* тот вариант, который вызывает наибольшее доверие.

Как видно, индивидуальный состав действий в этих стратегиях сильно отличается сенсорными особенностями, что оказывается очень важным для получе-

ния результата. Наши исследования показали, что второй вариант стратегии является наиболее успешным.

Развивать рефлексия относительно сложившихся познавательных стратегий у детей следует как можно раньше. Мы предлагаем осуществлять это поэтапно, начиная с простого самоотчета о ходе своих действий и внутренней логики их организации.

Приведем пример из нашей образовательной технологии. Ученики начальной школы пишут небольшой диктант. Группа слов подобрана так, что правильность написания большей части слов можно проанализировать с точки зрения простейших правил и словообразования. В частности, детям необходимо принять решение по написанию слов, отвечая на вопрос: «Существуют ли соединительная гласная *а*, приставка *на-*, как пишутся слова *жи-ши*?» и т.д. Важно, чтобы группа слов соотносилась со всем комплексом пройденного к настоящему моменту материала, предполагала максимально широкое применение известных знаний (в том числе изученных словарных слов). На первом этапе дети пишут диктант, используя копирку, так, чтобы один экземпляр остался у них на руках для дальнейшей работы, а другой поступил к учителю для контроля. На следующем этапе ученики, записывая в столбик слова, составлявшие диктант, раскрывают ход своих размышлений по поводу их написания.

Приведем следующий пример:

Паровоз – прочитал слово, заметил, что там два корня; понял, что если каждый из них прочитать как отдельное слово, то в корнях ошибку сделать нельзя. Гласная, которая их соединяет, – самая важная часть в написании. Тут можно ошибиться: написать *а*, потому что при произношении слова звук отчетливо не слышен. Но так как соединительной гласной *а* не существует, написать надо *о*. Других сложностей в написании этого слова нет. Переходим к написанию другого слова.

Следующий этап урока – групповая дискуссия. Учитель просит не-

скольких учеников прокомментировать ход своих размышлений (особенно если есть принципиально иные версии), а затем ученики обсуждают, какой из них наиболее правильный и почему.

Большая часть таких диктантов проходит без выставления отметок, чтобы дети приучились смело размышлять вслух и анализировать ход своих рассуждений. В итоговых работах нам кажется важным оценивать не только фактическую грамотность, но и наличие (а потом и степень) тщательного анализа рассуждений, поэтому учитель может поставить школьнику две отметки (по аналогии со школьным сочинением). В частности, за грамотность она может быть низкая, а за рефлексия – высокая. Тогда педагог оценивает не только конечный результат, но и процесс учения, что в обратной связи задает личностно ориентированную направленность обучению, наполняя его отношениями, мотивацией к дальнейшим действиям и личностным смыслом.

По мере готовности детей к усложнению форм самоанализа своего опыта мы предлагаем использовать **листы анализа познавательной стратегии**. Учитель предлагает ученикам тестовый лист, в котором указаны возможные действия и операции по реализации какой-либо учебной цели. На первых порах это важно осуществлять с детьми в тех видах деятельности, которые содержат множество практических действий. Обычно детям очевидны не все из них, а еще менее очевидными являются последовательность и качество их реализации. Так, например, рисуя натюрморт, можно по-разному осуществлять последовательность действий, что, скорее всего, повлияет на скорость исполнения рисунка и качество результата. Такой урок уже содержит несколько иные этапы обучения: совместное целеполагание, планирование деятельности по листу анализа (выбор последовательности), осуществление деятельности, анализ ее хода по соответствующему

листу, групповое обсуждение результатов и процесса деятельности, индивидуальные и коллективные выводы в этой связи, создание индивидуальных и универсальных памяток.

По мере того как дети обучаются самоанализу, можно переходить к более сложной форме рефлексии – **анализу познавательной стратегии на основе вопросника**. Структура урока может быть следующей: совместное целеполагание, актуализация личностного опыта, анализ результатов деятельности, анализ познавательной стратегии, индивидуальные и коллективные выводы по содержанию деятельности и организации ее процесса, создание индивидуальных и универсальных памяток, последующее развитие стратегии на основе индивидуальной обратной связи.

Затем, закрепив навыки, можно переходить к **урокам развития стратегий**. Их структура выглядит таким образом: совместное целеполагание, анализ нескольких различающихся стратегий (выявлены в предыдущем опыте детей), моделирование новой стратегии, целенаправленная деятельность по ее реализации (или усовершенствованных элементов внутри существующей стратегии), анализ по-

лученных результатов, анализ опыта создания и использования новой стратегии (метарефлексия), индивидуальные и коллективные выводы по дальнейшему развитию средств деятельности, последующий опыт развития стратегии на основе индивидуальной обратной связи.

Как видно из вышеизложенного, разработанная нами технология предполагает поэтапное усложнение форм, процесса рефлексии и адекватное каждому из этапов развитие познавательных средств, что приводит в конечном итоге к развитию структур личностного опыта более высокого уровня и качества.

Андрей Анатольевич Плигин – канд. пед. наук, научный руководитель Московской городской экспериментальной площадки «Изучение познавательных стратегий школьников».



В издательстве «Баласс»

выпущены тетради на печатной основе:

«Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку». 5, 6, 7, 8, 9 классы

(авторы Е.С. Барова, М.Р. Богданова)

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

**плюс
ДО
ПОСЛЕ**

Школа и родители

(Технология
психолого-педагогического взаимодействия)

Н.П. Мальтеникова



Как привлечь родителей к активному взаимодействию со школой, как сделать это взаимодействие конструктивным, как объединить педагогов, родителей и детей для решения насущных проблем обучения и определения перспектив развития? Здесь необходимо проникнуть в сущность той психической реальности, с которой связывается понятие родительства, ведь, пожалуй, истинно родителем человек становится в тот момент, когда ему открывается понимание смысла своего существования в данном качестве.

Однако современное развитие цивилизации вносит свои коррективы и изменяет угол рассмотрения данной проблемы. Индивидуалистические настроения и ориентации, с одной стороны, и традиционные педагогические подходы – с другой, противоречат пониманию и реализации человеком своей родительской роли. Это хорошо видно на примере общеобразовательных школ, педагоги которых из года в год жалуются на низкий уровень активности родителей. Не является секретом и тот факт, что родители часто находятся в оппозиции образовательному учреждению, хотя, по сути, их связывают общие цели обучения и воспитания ребенка.

Опытные педагоги условно делят всех родителей на три категории в зависимости от желания содействовать развитию своих детей и умения делать это правильно. С теми родителями, которые «хотят и умеют», достаточно лишь согласовывать педагогические воздействия семьи и школы. Тем, кто обладает желанием, но сомневается в адекватности своих знаний, необ-

ходимы психолого-педагогические консультации. Сложнее с теми, кто настолько затрудняется в воспитании детей, что теряет к этому всякий интерес. Оказание психолого-педагогической помощи таким родителям – важный шаг на общем поле взаимодействия.

В связи с этим необходимо создать условия, чтобы взрослые люди осознали, как влияет выполнение родительских функций на их жизненное развитие, и содействовать формированию их ценностно-смысловых ориентаций в родительстве.

Основные положения данного подхода заключаются в следующем.

1. Родительство как относительно самостоятельное, развивающееся с течением времени образование является подсистемой в конкретной культурно-исторической системе взаимоотношений людей, связанных между собой брачными, родственными и социальными отношениями.

2. Формирование родительства находится под влиянием культурных моделей родительского поведения и обусловлено как внешней необходимостью поддержания социального статуса, так и внутренними потребностями человека.

3. Индивидуальный уровень родительства характеризуется совокупностью личностных и ролевых характеристик в их качественном своеобразии. Результаты формирования индивидуального родительства проявляются в особенностях принятия и реализации родительской роли.

4. Формирование ценностно-смысловых ориентаций человека в родительстве сопровождается субъективными переживаниями идентичности.

В идентичности в единое целое соединяются прошлое, настоящее и будущее, воспоминания и мечты, внутренний и внешний мир отдельного человека. Именно субъективные переживания идентичности позволяют человеку формировать ценностное отношение к родительству и оценивать себя как родителя на трех уровнях: культурном – в плане готовности действовать на основании устойчивых духовных ценностей; социальном – в плане осознаваемых и неосознаваемых общественных ценностей и существующих в данный момент времени норм жизни; индивидуально-личностном – в плане внутреннего мира родителя в соответствии со структурой его актуальных потребностей и индивидуальных жизненных устремлений.

Объектами родительской идентификации выступают:

1. Собственные родители и прародители, передающие этнокультурную информацию от поколения к поколению. Они олицетворяют собой «прошлое» в структуре родительской идентичности.

Присвоение примера собственных родителей является важным компонентом родительской роли. «Я знаю, как мои родители воспитывали меня» – при положительном оценивании этого опыта родитель следует ему, при отрицательном – поступает с точностью до наоборот.

2. Институты социализации, которые разделяют с родителями воспитательную ответственность и требуют согласованности действий; в структуре родительской идентичности олицетворяют собой «настоящее».

Образовательные учреждения формируют функциональный образ родительства, некий стереотип, следование которому «гарантирует» успешность социализации. При положительном самооценивании родитель поддерживает данный образ, при

отрицательном создает оппозицию общепризнанным педагогическим взглядам.

3. Собственный ребенок, олицетворяющий «будущее». Опыт личного детства («Я сам был таким») позволяет человеку формировать когнитивную схему «Я знаю, каким должен быть мой ребенок». Родитель, давая оценку своему ребенку (как положительную, так и отрицательную), склонен распространять ее и на себя.

Основой и одновременно результатом родительского поведения при этом является культура, которая, оставаясь незаметной, играет важнейшую роль в его развитии и функционировании.

Таким образом, **главной целью предлагаемой технологии** является содействие родителям в обретении положительного опыта в родительской роли через исследование, формирование и коррекцию личностного отношения к ней, преодоление внутриролевых конфликтов.

Формы реализации: проблемные семинары, семинары-тренинги, ролевые игры. Для дискуссионного обсуждения используется актуальная для родителей тематика, касающаяся возрастного развития ребенка и его воспитания. Привычные родительские соборания могут быть использованы для достижения данной цели в полном объеме, однако все взаимодействие должно выстраиваться на интерактивной основе.

Показатели результативности: развитие психолого-педагогической компетентности родителей, гармонизация взаимоотношений между семьей и образовательным учреждением, повышение активности родителей в сотрудничестве с образовательным учреждением в решении проблем детского развития.

Структура технологии. По своей структуре технология представляет собой трехуровневую программу встреч (занятий).

Основная цель реализации **первого уровня** программы – исследование,

реконструкция, формирование знаний и умений в осуществлении родительской роли. Предполагается предоставление участника информации психолого-педагогического характера с последующим дискуссионным обсуждением проблемных вопросов на родительских семинарах в рамках традиционных родительских собраний в конкретном классе.

На втором уровне основное внимание уделяется исследованию мотивации родительства, формированию активности и инициативности личности в реализации родительской роли. Занятия строятся с использованием ролевых игр и элементов тренинга. Группы участников комплектуются по принципу клубного взаимодействия и могут состоять из родителей разных классов и разных параллелей.

Третий уровень программы подразумевает психологическую работу с родителями, испытывающими затруднения в воспитании детей. На данном этапе исследуются индивидуальные способности и возможности родителей, внутренние ресурсы личности.

Условия эффективности работы по данной программе: позиция участников «на равных» и недопущение оценочных высказываний со стороны педагога, интересное для содержания информации, дискуссии, ролевых игр, тренинга, возможность высказать свою точку зрения, совместное планирование тематики следующих встреч.

Требования к ведущему: абсолютное владение материалом (не «по бумажке»), умение доходчиво доносить до слушателей информацию психолого-педагогического характера, способность организовывать дискуссию и управлять групповой динамикой, чувство юмора.

Содержание технологии раскрывается в тематическом плане встреч (занятий).

1-й уровень – обучающие семинары (4 встречи). Данный этап является начальным во взаимодействии с родителями. Его основная задача – заинтересовать родителей и настроить их на контакт с психологами и педагогами (табл. 1).

2-й уровень – семинары-тренинги (4 встречи). Взаимодействие с родителями на данном этапе более тесное и глубокое. Цель – развить у родителей заинтересованность в психолого-педагогических знаниях, повышающих компетентность и эмоционально-нравственное отношение к процессу воспитания. При этом ключевой задачей становится обсуждение в качестве приоритетных ценностных ориентаций не только конкретно-экономического порядка (доходы, прибыль, уровень собственного благополучия и т.д.), но и гуманистического характера (человеческая личность, духовные ценности, творческая самореализация и т.д.). Основная форма реализации – социально-психологический тренинг,

Таблица 1

Составляющие родительской идентичности	Тематика встреч	Решаемые задачи
«Мы – родители»	«Легко ли быть родителем»	Снятие барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик родительства
«Я и мой ребенок»	«Возрастные кризисы – преодолевать или использовать?»	Осознание непрерывности возрастного развития и значения жизненных кризисов
«Я и моя родительская семья»	«История нашей семьи» (проводится с участием детей)	Актуализация ценностных представлений о семейном взаимодействии
«Я и система образования»	«Ребенок вырос – что дальше?» (проводится с участием администрации)	Выработка конструктивных способов решения учебно-воспитательных проблем

позволяющий создать условия для безопасного экспериментирования, приобретения нового опыта и получения обратной связи (табл. 2).

3-й уровень – групповое консультирование (4 вида), реализуется в форме психолого-педагогического консилиума, где в качестве предмета обсуждения выделяется актуальная учебная или воспитательная ситуация как проблема, связанная с рассогласованием жизненных целей и ценностей, которая требует не только разрешения, но и восстановления утраченных навыков функционирования. Мы предлагаем использовать три вида консультирования (табл. 3).

Работа с родителями, безусловно, является одним из самых сложных направлений работы психолога образования. Межличностное взаимодействие такого рода начинается, как правило, в момент возникновения проблем с поведением или успеваемостью

ученика. При этом достаточно часто специалистам приходится сталкиваться с запросами типа «Сделайте что-нибудь с моим ребенком!» или «Весь мир (педагоги, школа) против меня и моего ребенка!». Драгоценное время тратится на переориентацию родителя в системе его отношений к себе, к своему ребенку и к образовательному учреждению. Групповая работа и вовсе затруднена. Просто собрать в тренинговую группу родителей, а тем более родителей, испытывающих проблемы в реализации своих воспитательных функций, – сверхсложная задача. Редко удастся привлечь родителей к обсуждению проблемных вопросов в рамках традиционных собраний. При этом общение заинтересованных собеседников представляет для людей огромную ценность, и вряд ли найдется родитель, не стремящийся к успешному разрешению проблем в развитии своего ребенка.

Таблица 2

Составляющие родительской идентичности	Тематика встреч	Решаемые задачи
«Мы – родители»	«Успешный родитель»	Наблюдение условий, факторов и результатов действия родительской самоидентификации
«Я и мой ребенок»	«Мама + папа + я = уравнение с тремя неизвестными» (проводится с участием детей)	
«Я и моя родительская семья»	«Воспитание родителей» (проводится с участием детей)	Противопоставление и интерпретация точек зрения и позиций, способов, приемов восприятия и поведения участников образовательного процесса
«Я и система образования»	«Семья и школа – новое решение старых проблем» (проводится с участием администрации)	

Таблица 3

Составляющие родительской идентичности	Вид консультирования	Решаемые задачи
«Мы – родители»	Семейное	Проблемы согласования родительских позиций
«Я и мой ребенок»	Возрастно-психологическое	Проблемы взаимоотношений с ребенком
«Я и моя родительская семья»	Психолого-педагогическое	Проблемы адекватности возрастного развития
«Я и система образования»		Проблемы адекватности интеллектуального развития

Представленная технология позволяет организовать взаимодействие на интерактивной основе и избежать монологов специалистов в родительской аудитории. Конечно, такая работа требует прежде всего умения получать удовольствие от общения с людьми и не бояться острых вопросов в рамках обсуждаемой тематики. Каждая встреча – это пошаговое достижение цели, ведущее к осознанию участниками своего смысла в родительстве, обретению положительного опыта самоидентификации в данном качестве. И если родитель после занятия скажет: «Я вдруг понял и почувствовал, как это здорово – быть родителем!», – то это именно то, к чему мы и стремились.

Литература

1. Антонов А.И. Проблемы методологии и методики исследования социально-психологических аспектов репродуктивного поведения семьи: Дисс. ... канд. филос. наук. – М., 1973.

2. Истомин И.Н. Ценностные ориентации в системе регуляции поведения // Психологические механизмы регулирования социального поведения. – М., 1979.

3. Овчарова Р.В. Психология родительства. – М.: Академия, 2005.

4. Савинов Л.И. Социокультурная детерминация ценностных ориентаций семьи: Дисс. ... докт. социол. наук. – М., 1996.

5. Щуркова Н.Е. Ценностные отношения // Воспитание школьников. – 1999. – № 3. – С. 17–22.

Наталья Петровна Мальтеникова – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Челябинского государственного педагогического университета.



Издательство «Баласс» выпускает

Дневник школьника. 1, 2, 3 и 4 классы

(для тех, кто учится по Образовательной системе «Школа 2100»)

Это традиционные школьные дневники, которые одновременно решают и ряд других проблем.

С их помощью **ученики 1–4-х классов**

учатся:

- самостоятельно оценивать свои достижения;
- высказывать свои впечатления об уроке, школьном дне, учебной неделе;
- планировать свои дела на неделю, месяц, учебный год;

узнают,

какими общеучебными и предметными умениями они овладеют в этом учебном году.

Родители учеников

получают важную информацию о развитии своего ребенка и возможность активно и грамотно участвовать в этом развитии.

Этими дневниками могут пользоваться и ученики, обучающиеся по другим образовательным системам.

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.

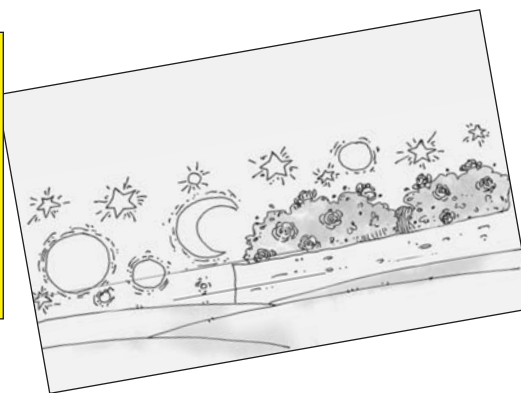
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

**Л.Н. Толстой:
методика обучения грамоте
[«Азбука» 1872 года]**

А.А. Штец



В широком смысле первая «Азбука» Л.Н. Толстого, опубликованная в 1872 г., представляла собой учебно-методический комплект для начальной школы из пяти частей (книг). По определению самого Толстого, «Азбука» создавалась для того, чтобы «служить руководством при обучении чтению, письму, грамматике, славянскому языку и арифметике для русских учеников...» [2, т. 61, с. 338–339]. Первая часть комплекта есть собственно «Азбука», или букварная часть; вторая – тексты для первоначального чтения; третья – славянские тексты; четвертая – учебный материал для обучения арифметике (счету) и пятая – методические рекомендации «Для учителя».

В первой книге, которая состояла из четырех разделов, была представлена методическая система обучения грамоте (первоначальному чтению и письму):

I. Изображение букв – русский алфавит, где все буквы представлялись в печатном, курсивном и рукописном вариантах в крупном и мелком масштабах без названий, но в сопровождении иллюстраций с алфавитными звуковыми значениями.

II. Склады, в которых последовательно представлялись блоки различных по структуре слогов: открытые слоги без стечения согласных – СГ; открытые слоги со стечением согласных – ССГ; открытые слоги со стечением согласных – СССГ; слоги конца слов с полугласными Ъ, Ь (ер и ерь); закрытые слоги на Й – СГС.

III. Упражнения в соединении складов: строчные буквы *а, б, е* и скорописные буквы.

IV. Упражнения в произношении.

Последние два раздела включали разнообразные пословицы, поговорки, загадки и другие виды текстов, явно ориентированных на слоговое и орфоэпическое чтение (письмо).

Даже из такого общего представления разделов «Азбуки» видно, что структура ее содержания очень похожа на методическую организацию начального обучения грамоте, которая применялась в старых методиках, основанных на буквослагательном методе те же три основных этапа:

- 1) заучивание азбуки (начертаний букв и их названий в кириллице);
- 2) чтение «по складам»;
- 3) чтение «по верхам», т.е. чтение слов, предложений и текстов.

По всей видимости, именно по этой причине С.П. Редозубов заключил, что слуховой метод был создан на основе буквослагательного. Однако при внимательном прочтении методического комментария Толстого видно, что это всего лишь внешнее совпадение.

Что же должен был осваивать ученик в этих разделах «Азбуки», согласно замыслу создателя? «Умение читать и писать» включает:

- 1) умения отличать одну букву от другой и изображать буквы,
- 2) умения соединять буквы в слоги и разлагать слоги на буквы,
- 3) умения соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги,
- 4) умения правильно произносить и писать в словах те буквы, которые пишутся не так, как произносятся.

По существу перед нами не что иное, как краткое изложение программы тех

действий, которые, по представлениям Толстого, составляют содержание деятельности первоначального чтения и письма. Даже невооруженным глазом видно, что **эта программа не имеет никакого отношения к знаниевому подходу** (определению того, что должен запомнить ученик на каждом этапе обучения), на который, как известно, опирался буквослагательный метод: сначала запомни названия всех букв, затем – складов, а также читаемых слов и целых фраз. Наоборот, это **программа чисто деятельностного подхода к обучению грамоте**, в котором из синтетических действий чтения выводятся действия письма, причем как графического (определяемых на слух написаний), так и орфографического (не определяемых на слух написаний). Сохраняется лишь последовательность этапов обучения, но и это совпадение, на наш взгляд, не является простой данью традиции.

Логика деятельностного подхода диктует методисту развертывание деятельности чтения (письма) в движении содержания учебного материала от базовых действий с буквами (звуками) и слогами к комплексным действиям со словом и предложением. Внешне соответствовала этой логике модель содержания обучения в буквослагательных методиках. Как известно, Толстой хорошо изучил и знал линейные методические системы, например К.Д. Ушинского или Н.Ф. Бунакова, в которых развертывание содержания обучения в целом подчинялось движению по принципу «от буквы к букве». Безусловно, он не мог ориентироваться на подобные линейные модели, поскольку в них отсутствовало главное – возможность развития деятельности первоначального чтения. Подтверждают наши предположения и те изменения, которые Толстой вносит позже в содержание обучения грамоте «Новой азбуки». Правда, в этой связи необходимо признать и то, что в деятельностной модели содержания обучения, реализованной в «Азбуке» 1872 г., методи-

сту не удалось преодолеть изолированность концентров (этапов развертывания), которая неизбежно возникала при отдельном формировании действий вне деятельности чтения. Этот недостаток методической системы Толстого со всей отчетливостью обнаруживается при анализе содержания обучения каждого раздела «Азбуки».

Уже первый раздел «Изображение букв. Азбука с картинками» показывает, что его содержание допускает только комплексное усвоение действий «уменья отличать одну букву от другой и изображать буквы». Хотя Толстой и признает возможность применения учителем различных способов изучения букв, все же рекомендует пользоваться «лучшим и простейшим способом»:

«Пишите мелом на доске или вешайте на стене изображения букв в самых больших размерах, такие, в которых была бы удержана только сущность фигуры каждой буквы; называйте буквы и потом спрашивайте. Не стирайте и не снимайте букв, а постарайтесь найти место, чтобы все буквы вместе были видны ученику: это облегчает запоминание. Называйте согласные буквы все без исключения – их звуком с присоединением гласной *е*, т.е. *бе, ве, ге, де* и т.д. И *м* называйте не *эм*, а *ме*, *р* не *эр*, а *ре*; *ф* не *эф*, а *фе* и т.д. <...>

После того как ученики стали узнавать изображения букв и называть их, заставляйте их писать буквы. При письме не требуйте правильности в изображении, а заботьтесь только о том, чтобы ученик выражал смысл сочетания линий между собою, так чтобы видно было отличие одной буквы от другой.

В особенности избегайте требования правильности изображения, зависящей от руки, а не от головы ребенка.

Памятливый ученик выучит этим способом все буквы в один урок».

Как видим, данный способ предполагает обычное формирование умений на основе механического запоминания графического образа печатных

букв и их названий. Причем этот учебный материал подается учителем в готовом виде и, следовательно, данный способ может квалифицироваться как новый вариант старого «насилия» над учащимися.

Необходимо заметить также, что в представленном Толстым способе отсутствует упоминание о приемах работы с материалом «Азбуки с картинками». Очевидно, предполагаемый в нем звукобуквенный анализ должен проводиться после изучения алфавита при обучении письму букв. Но и это обучение письму не опирается на четкую систему графических действий в ориентировочной основе – как известно, весьма сложной деятельности. Более того, обучение предоставляет учащимся полную самостоятельность в письме букв. Единственная забота учителя заключается лишь в том, «чтобы ученик выражал смысл сочетания линий» букв, т.е. существенный признак их графической формы, без которого учащиеся, безусловно, не смогут уверенно «отличать одну букву от другой». Однако и здесь выделение и осознание учащимися главных смыслов графической деятельности не получают какой-либо методической поддержки в содержании обучения. В таких условиях учитель неизбежно будет вынужден подсказывать ученикам, поскольку не все из них могут самостоятельно, опираясь на свой жизненный опыт, выделять правильный отличительный признак буквы.

В свете вышесказанного возникают серьезные сомнения в обоснованности оптимизма заключительного утверждения Толстого. Конечно, внимательный ученик может выучить этим способом все буквы за один урок, но будут ли полученные таким образом знания и умения отличаться тем качеством, которое позволит ученику использовать их без затруднений в процессе усвоения чтения слогов?

И, наконец, последнее. Предложенный способ по своему содержанию выполняет функцию подготовитель-

ного периода. Он призван дать ученикам тот багаж первичных знаний и умений, который необходим для усвоения главных действий при аналитическом чтении. Но парадокс заключается в том, что эти первичные для чтения знания и умения оторваны от непосредственной деятельности чтения, осваиваются за ее пределами, неизбежно теряя свои качества. Естественно, ученик будет вынужден, например, при чтении слогов перестраивать эти знания и умения о буквах, приспособляя их к новым условиям, а фактически – параллельно с освоением новых действий переучиваться. Следовательно, при таком способе организации и содержания подготовительного периода не создаются необходимые условия для возникновения и поддержания в обучении его личностно смыслового характера.

Как изолированный концентр в системе содержания «Азбуки» предстает и второй ее раздел «Склады». Структура его содержания в целом совпадает с буквослагательным методом: для усвоения предлагаются все типы складов. В режиме формирования умений нужно складывать и раскладывать слоги по образцу и под жестким руководством учителя: «Простейший способ заучивания следующий: заставьте ученика на слух, без книги складывать слоги оканчивающиеся гласною; говорите: *бе, ре, а – бра; де, ре, у – дру; же, не, и – жни; б, а – ба; з, а – за; с – т – р – у – стру; в – с – т – р – е – встре* и т.д., и заставляйте его повторять за собою.

Ученик очень скоро привыкнет на слух откидывать ненужную гласную *е*.

Большое количество согласных в одном слоге – *встре* и т.п. – несколько не затрудняет при этом ученика.

Почти всякий ученик, после десяти таких повторений за учителем на слух складов, уже сам начинает складывать. Вы говорите ему: *пе, ре, о*, – и он прямо отвечает *про* и т.д.»

После усвоения таким же образом умения раскладывать слоги «заставьте ученика читать и складывать то же

самое по книге или доске и точно также раскладывать и писать».

Очевидно, не стоит отдельно останавливаться на тех методических ошибках, которые при таком способе объективно приводят учащихся к целому ряду трудностей в чтении слогов. Тем более, что сам Толстой в своем руководстве указывает на них. Думается, необходимо отметить главное: данное содержание обучения «Азбуки» остается формальным, по выражению Толстого, «механическим» в отношении к смыслу деятельности чтения (письма). Синтетические действия складывания (раскладывания) осваиваются изолированно для получения простого набора букв (звуков), а не средства «открытия» заключенного в слове смысла (лексического значения).

Однако мы обязаны признать наличие в его содержании одного, крайне важного для успешного усвоения учеником полноценного чтения аспекта – ориентацию единицы чтения только на систему открытых слогов (исключением являются закрытые слоги на й).

С позиций современной теории методики обучения грамоте можно говорить, что эта система сполна обеспечивает реализацию одного из важнейших методических принципов чтения с ориентировкой на букву гласного звука, когда ученик интуитивно, но все же приходит к обобщению в виде своеобразного правила: «Границы между складами в словах проходят только после букв гласных», что существенно облегчает для него процесс ориентировки в слоговой структуре графического слова. Действительно, обнаружив букву гласного звука в середине слова, читающий сразу же определяет и единицу чтения – слог, поскольку все предыдущие буквы согласных уже были включены в поле чтения. Ну а так как в методике Толстого выделяемые таким образом слоги были освоены предварительно в слитном чтении, то ученик мог их сразу же и читать, безостановочно двигаясь от одной буквы гласного звука к другой.

Именно данный механизм техники чтения реализуется в третьем разделе «Азбуки», нацеленном на формирование «умений соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги».

Л.Н. Толстой рекомендует проводить обучение следующим образом: «Выберите такие двусложные слова, чтобы слоги их наименее были между собой похожи, так как сходство слогов сбивает учеников, и, говоря ученику буквы складов, заставляйте его на слух, без книги складывать и, говоря ему склады, заставляйте его раскладывать их на буквы. Например, вы говорите: *к, р, ы*, – он произносит: *кры*. Вы говорите: «помни *кры*», и говорите дальше: *с, а*, – он произносит: *са*. Вы спрашиваете: «что вместе?» – «*крыса*». <...> Прежде чем разлагать слова на буквы, нужно приучить учеников произносить их медленно, разлагая на слоги».

После упражнений на усвоение «умений соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги» для формирова-



Рисунки в номер выполнила Кристина Звездинская

ния умений слогового чтения и письма под диктовку в «Азбуке» дается разнообразный дидактический материал в виде пословиц и поговорок, поделенных на слоги.

В своем руководстве Толстой признавал: «Уменье соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги приобретает медленнее других умений». Главная причина такого «замедления» может объясняться тем, что образование слова, его графической и звуковой формы в процессе чтения предшествует возникновению смысла слова как понятия, хотя сам создатель «Азбуки» подчеркивал, и абсолютно справедливо, что «слово почти всегда готово, когда готово понятие» [1, с. 160].

Очевидно, процесс обучения первоначальному чтению должен соответствовать данной содержательной логике чтения, где все действия восприятия (анализа) графической формы слова и ее озвучивания опосредованы деятельностью понимания – предвосхищения понятия и реализации его в слове. С этой точки зрения «уменье соединять слоги в слова и разлагать слова на слоги» могло бы приобретаться быстрее и естественнее, если бы оно осваивалось не для получения понятия, а наоборот, получение понятия служило бы основным способом освоения действий с формой слова, которые, приобретаясь только таким образом, могут становиться эффективным инструментом понимания письменной речи.

Необходимо отметить еще одну отличительную сторону содержания обучения, предложенного в четвертом разделе «Упражнения в произношении». По замыслу педагога, «чтение составляет часть преподавания языка. Задача преподавания языка состоит... в руководстве учеников к пониманию содержания книг, написанных литературным языком. Знание литературного языка необходимо, потому что только на этом языке есть хорошие книги». [3, с. 152]. Для решения поставленной задачи Толстой предлагает специ-

альное содержание обучения основам литературного языка, которое «состоит в знании некоторых особенностей произношения и в знании изменений в произношении того же слова, зависящих от различных грамматических форм и от принятого говора».

Умение правильно произносить и писать буквы в «Азбуке» формируется на следующих «главнейших из этих изменений»: 1) *о* в *а*, 2) *б* в *п*, 3) *в* в *ф*, 4) *з* в *с*, 5) *г* в *х*, 6) *г* в *к*, 7) *ч* в *ш*, 8) *д* в *т*, 9) *я* в *е*, 10) *ж* в *ш*, 11) *тс* и *тьс* в *ц*, 12) *к* в *х*, 13) *г* в *в*, 14) *а* в *о*, 15) *с* в *з*, 16) *и* в *ы*, 17) *ий* в *ой*, 18) *а* в *е*, 19) *ый* в *ой*, 20) *ий* в *ей*.

Эти изменения в произношении демонстрируются на материале пословиц, поговорок, загадок и небольших текстов: над теми словами, в которых написание расходится с произношением, надстрочно помещены набранные петитом буквы, указывающие на орфоэпические нормы. Например, одна из загадок выглядит таким образом:

^ы
Лежит – ниже ^акота, встанет – выше
^аконя. (Дуга)

Как видно, Толстой вводит в содержание обучения грамоте два способа чтения: основное – в соответствии с правилами графики – и орфоэпическое – в соответствии с нормами русского литературного языка, которые в чтении выступают отдельными нарушениями (исключениями) правил графики. Несложно заметить, что обучение орфоэпическому чтению относится к особой области культуры речи, накопление первичного опыта в которой обеспечивает ученику полный объем знаний и умений, необходимый для освоения полноценного чтения.

Кроме этого, включение в содержание обучения грамоте орфоэпического чтения позволило существенно повысить качество обучения письму под диктовку.

На необходимость учета особенностей литературного произношения при обучении письму уже в букварный период Толстой указывает в своем ру-

ководстве особо: «Ученик еще прочтет иногда правильно (если угадает ударение) слово, пишущееся не так, как выговаривается; но всякий ученик напишет: *мне хочеца, малако*, а не "хочется", "молоко"; и потому надобно обратить его внимание на различие письма и произношения. Заставляйте ученика читать упражнения четвертого раздела, выговаривая верхнюю букву; обращайтесь его внимание на то, как слово пишется и как выговаривается и как не должно писаться; и там, где это возможно в примерах, – на причину, почему слово так пишется». Объяснение причин, «почему слово пишется не так, как произносится», Толстой предлагает проводить так: «...например: *галунка* пишется "голубка", потому что мы говорим "голуби", а не "галули" ...».

Уже только на основе данного объяснения можно с полной уверенностью говорить, что это содержание обучения письму относится к области орфографии, в которой учащимся раскрывается особая сторона русского письма – система написаний, не совпадающий с произношением.

Таким образом, Толстой выделяет в обучении грамоте два способа письма: исходное графическое письмо, в котором написание букв совпадает с их «выговариванием», и последующее орфографическое письмо, в котором написание букв при несовпадении их основных звуковых значений с «выговариванием» определяется особыми правилами. Орфографическое письмо обеспечивало полноту обучения грамоте и перспективность в обучении русскому языку.

Тем не менее для теории методики обучения грамоте значение разработанного Толстым подхода к орфографическому письму заключалось в другом. На наш взгляд, методисту удалось органично адаптировать учебный материал по орфографии к специфике содержания обучения первоначальному чтению. Уже при чтении текстов школьники активно наблюдают многочисленные факты изменений в

произношении и написании слов, приобретая основы «орфографической зоркости» – базовой способности орфографической грамотности. Причем представление изменений произношения в виде надстрочных букв в тексте сразу же ориентирует учащихся на восприятие главного существенного признака орфограммы – она интуитивно обобщается как выбор букв не определяемых на слух написаний.

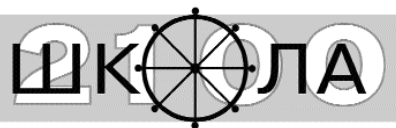
Таким же образом Толстой знакомил учащихся и с другими орфографическими и пунктуационными нормами, настаивая на том, что «знание знаков препинания также необходимо для чтения, как и знание букв. Объяснение значения знаков возможно и необходимо при самом первоначальном обучении». Соответственно учащимся предлагается интонационно оформлять читаемый текст с учетом значений следующих знаков препинания:
.: ; , « » () ! ?

Литература

1. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989.
2. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: В 90 т. – М.; Л., 1928–1958.

(Продолжение следует)

Александр Александрович Штец – профессор кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, член-корр. Международной академии наук педагогического образования, г. Мурманск.



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ППРО РФ проводит в **2008/2009** уч. году **курсы повышения квалификации** в г. Москве.

I. Ознакомительные курсы.

1. 23–28 марта 2009 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе», 72 ч., для учителей-предметников и методистов. Запланированы группы: № 1 – русский язык 5–11 кл., литература 5–9 кл., риторика 5–11 кл. (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.); № 2 – история 5–9 кл. (авторы Д.Д. Данилов и др.); № 3 – естествознание, биология, география 5–9 кл. (авторы А.А. Вахрушев и др.); № 4 – химия 8–10 кл. (авторы Е.В. Савинкина и др.).

2. 23–28 марта 2009 г. «Реализация принципа преемственности в курсе риторики для начальной и средней школы» (авторы Т.А. Ладыженская и др.), 72 ч., для преподавательского состава ИПК и ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной, основной и старшей школы.

3. 23–28 марта 2009 г. «Организация учебного процесса по Образовательной системе "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для замдиректоров по учебной работе школ-методических центров и базовых площадок ОС «Школа 2100».

4. 27 мая–6 июня 2009 г. «Дошкольное и предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100"» (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева; А.А. Вахрушев; М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.А. Куревина), 72 ч., для заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

5. 8–20 июня 2009 г. «Содержание и технология работы по УМК "Школа 2100" в начальных классах» (авторский коллектив: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, О.А. Куревина, А.В. Горячев и др.) группа № 1 – учителя, обучающиеся на наших курсах впервые (1–4 классы); группа № 2 – учителя, уже проходившие ранее ознакомительные курсы (1–4 классы).

II. Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне «Содержание и технология работы по учебникам Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (весенние и осенние каникулы), 144 ч.

Требования для зачисления на углубленные курсы: методическая работа в регионе, желание и способность работать с аудиторией, опыт работы по учебникам «Школы 2100» не менее 4 лет, прохождение ознакомительных курсов. Для зачисления на углубленные курсы слушатель присылает краткое резюме о себе. Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по «Школе 2100», по комплекту или отдельным учебникам; был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какую работу уже проводите в регионе, какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись. Резюме принимаются до 1 марта 2009 года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

III. Курсы-консультации в АПК и ППРО:

сентябрь–май 2008–2009 г., (годовые): 1) 72 ч., группы учителей начальной школы (1 и 2–4 классы) по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру, занятия 2 раза в месяц с 15.00; 2) 72 ч., группы учителей начальной школы (1, 2, 3, 4 классы) по математике, занятия 1 раз в месяц по понедельникам в АПК и ППРО РФ;

сентябрь–декабрь 2008 г., 72 ч. и январь–май 2009 г. 72 ч. (полугодовые), группа дошкольных педагогов (дошкольное и предшкольное образование в ОС «Школа 2100»), занятия 4 раза в месяц с 15.00 по средам в АПК и ППРО РФ.

Группы на курсы-консультации формируются в **сентябре и декабре**. *Стоимость всех курсов – 1000 рублей.* По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ППРО РФ.

IV. 6–7 ноября 2008 г. состоится XII Всероссийская конференция региональных представителей по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

V. Авторский коллектив «Школы 2100» совместно с МИОО проводит курсы повышения квалификации по комплекту Образовательной системы «Школа 2100» для учителей начальной школы (1–4 кл.) г. Москвы. Занятия будут проходить с **сентября 2008 г. по январь 2009 г.** (72 ч.), каждую пятницу с 15.00 по адресу: ул. Тимирязевская, д. 34 (м. Савеловская), тел. 977-70-65. *Курсы проходят на бюджетной основе.* По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации МИОО.

На все курсы и консультации *справки и запись по тел. (факсу): (495) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»). E-mail: balass.izd@mtu-net.ru.*