

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Р.Н. Бунеев
Современный ученик 3

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

З.И. Курцева
«Что такое хорошо и что такое плохо»
с точки зрения современных
дошкольников 7

Е.Е. Рослякова
Влияние воображения
на развитие личности ребенка
дошкольного возраста 11

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

Е.Б. Плотникова
К вопросу о воспитании
в начальной школе 15

М.В. Телегин
Воспитательный диалог
как средство социализации детей
старшего дошкольного и младшего
школьного возрастов 17

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

*Н.И. Поливанова,
И.В. Ермакова,
И.В. Ривина*
Психологические особенности
организации взаимодействия учителя
и учащихся на уроках по системе
«Школа 2100» 23

О.А. Степанова
Игровые оздоровительные
технологии в начальной школе 27

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

Т.Н. Ирзина
Удивительные друзья,
или Ожившие образы
(Из опыта работы по учебнику
«Моя любимая Азбука») 36

Н.А. Морозова
Учебная деятельность
как универсальный метод обучения
(Из опыта обучения русскому языку
по системе Д.Б. Эльконина –
В.В. Давыдова) 42

М.П. Салтыкова
Непроизносимые согласные
в корне слова
(Урок русского языка в 3-м классе) ... 50

Т.М. Гунина
О преподавании иностранного языка
в коррекционных классах 54

В.В. Смирнова
Наглядные пособия по математике
для начальной школы 58

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

*Н.Н. Светловская,
Т.С. Пиче-оол*
Отклик на статью И.И. Тихомировой
«Чему учить, обучая ребенка
чтению?» 63

В ОКЕАНЕ СВЕТА

Д. Богданова
«Ванечка» Юнны Мориц: книга
для детей, «которой у нас
еще не было» 67

Материалы, опубликованные
в нашем журнале в 2002 году 70

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник П.А. Северцов

Верстка Н.Н. Бурова

Корректор О.Р. Газизова

**Наш журнал – для молодых учителей
и тех педагогов, кто разделяет идеи
вариативного
развивающего образования.**

Дорогие коллеги!

Какие они, «новые» дети, нынешние и будущие ученики начальных классов? Чем отличаются от тех, кого мы учили десять лет назад? Как нужно учить сегодняшних школьников, чтобы школа могла выполнить современный социальный заказ? На эти и другие вопросы мы постарались ответить в данном номере нашего журнала.

Авторы статей знакомят вас с исследованиями, проведенными в детских садах и школах, которые помогают составить «коллективный портрет» дошкольников, младших школьников и взглянуть на них другими глазами.

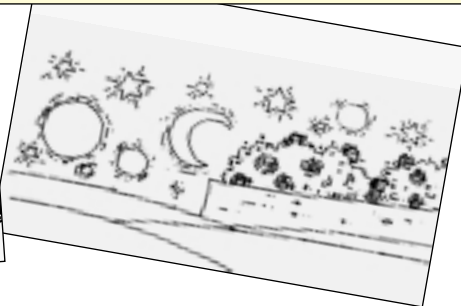
Вы наверняка обратите внимание на то, что многие публикации посвящены работе современного учителя. Лейтмотивом проходит через ряд статей идея создания здоровьесберегающей среды в школе.

Да, наши «новые» дети сегодня другие, и нужно понимать, что их следует по-другому учить, иначе воспитывать, серьезнее относиться к их здоровью. Здесь есть над чем подумать, и я приглашаю вас к чтению и размышлению.

2002 год был нелегким для всех нас, но мы с вами, надеюсь, оптимисты, потому что в нашей профессии без этого нельзя. Мне очень хочется от имени всех, кто делает наш журнал, поздравить вас с Новым годом – самым любимым российским праздником – и пожелать здоровья, удачи и веры в свои силы вам и вашим близким. У нас все получится! С Новым годом!

Искренне ваш –

Рустэм Николаевич Бунеев



**плюс ДО
и ПОСЛЕ**

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Современный ученик

Р.Н. Бунеев

За ежедневной работой и школьными хлопотами учителю, как правило, некогда задуматься, чем отличаются сегодняшние дети от тех учеников, которых мы учили вчера. При выборе новых учебников и программ большинство из нас по-прежнему опирается на свою интуицию. А ведь если четко не сформулировать для себя, что такое современный ученик и как мы должны строить образовательный процесс, исходя из новых реалий и потребностей общества, есть опасность не подготавливать наших детей к жизни. Не нужно пугаться изменений в привычных образовательных и педагогических подходах, их подсказывает нам с вами сама жизнь и здравый смысл, если только, конечно, мы не безразличны к судьбе наших детей и нашей Родины.

Может ли образование не эволюционировать?

Система образования в любой стране мира, с одной стороны, всегда консервативна и пытается придерживаться традиций, а с другой стороны, является совершенствующейся и развивающейся системой. Понятие «лучшее образование в мире», к сожалению, не присваивается навечно и требует регулярного подтверждения.

Возникновение практически общемирового информационного пространства, ежеминутное увеличение объема информации по всем областям знаний, интернационализация научных исследований и ужесточение межгосударственной конкуренции в области передовых технологий и их внедрения заставляют систему образования также постоянно анализировать



себя с точки зрения мировой конкурентоспособности.

Желание иметь и способность создать в стране образование, которое не только не уступает лучшим мировым образцам, но и превосходит его (естественно, с учетом национальных и государственных особенностей), — в конечном счете вопрос будущего для любого государства и его самостоятельности в мире. Без человека, выращенного в современной и конкурентоспособной образовательной среде, не будут иметь смысла даже самые прогрессивные экономические и политические преобразования. И вопрос заключается не только в желании государства вырастить интеллектуальную элиту, но и в том, какое по качеству образование будут иметь все граждане страны.

Общий уровень образованности в государстве определяется не только количеством граждан, имеющих высшее образование, хотя это немаловажно, но и характером и качеством общего среднего образования. Именно оно является той почвой, на которой выращиваются правовая и политическая культура, нравственная атмосфера общества, культура межличностных и межэтнических отношений. Но это с точки зрения государства, а с точки зрения его граждан...

Почему опасно работать «по старинке»?

В советский период, в 70-х годах прошлого века, наше государство обладало блестяще продуманной и отра-

ботанной системой образования, четко выполнявшей социальный заказ государства и общества, а с точки зрения формирования научного потенциала страны мы были впереди большинства государств. Однако с изменением государственной системы, а отсюда – и общественных отношений и социокультурной среды большинство профессиональных педагогов стали замечать, что многое из того, что вчера давало ощутимые результаты в образовании, сегодня «не срабатывает» или работает недостаточно эффективно.

Многие болезненные процессы нравственного характера, происходившие с гражданами в 80–90-е годы, были связаны не только с ломкой стереотипов, но и с тем, что школа продолжала учить по-старому. Для нормальной жизни в новых условиях уже нужны были иные, чем в советское время, качества, а школа выпускала людей в расчете на 70-е годы. Поиски, разумеется, шли, но способность людей компетентно функционировать в новых условиях складывалась помимо школы и, естественно, не у всех.

К пониманию необходимости переосмысления многих школьных догматов в России общество подошло в середине 90-х годов. Причем, начиная с понимания необходимости обновления содержания образования, мы все подошли к осознанию необходимости поиска методик, оптимально эффективно взаимодействующих с новым содержанием, а затем и к переосмыслению приоритетов образования, к пониманию необходимости расширения организационных форм урока и его структурной организации, трансформации системы оценивания и отслеживания успеваемости и многого другого.

Таким образом, продолжая работать так, как мы все работали раньше, сегодня учитель практически не выполнит главную свою задачу – не подготовит ученика к реальной жизни, поскольку изменился социальный заказ общества и изменилась социокультурная среда...

Что характеризует социокультурную среду сегодня?

Социокультурная среда общества – явление многогранное и сложное. Мы ни в коем случае не претендуем на всестороннее ее описание, а хотим лишь обозначить ключевые для определения педагогических задач моменты и прежде всего то, что ответственность за благополучие гражданина и его семьи теперь несет не государство, а сам человек. Государство ответственно перед гражданином только в рамках его конституционных прав.

Сегодня для наших выпускников маловероятно получение бесплатного жилья, без образовательных усилий трудно получить работу, и, даже закончив вуз, молодой человек вряд ли сразу начнет работать по специальности, а чаще всего после института ему приходится сразу переучиваться, чтобы заинтересовать работодателей.



Предлагая себя на какое-либо рабочее место, начинающий специалист должен показать свои возможности и убедить будущего начальника в своей перспективности.

Создание семьи тоже как никогда тесно связано с материальным благополучием, а оно зависит от работы и различных развитых в себе способностей.

Нельзя также упускать из вида, что мы сегодня существуем в как никогда агрессивной информационной среде. Она связана как с засильем западных, и прежде всего американских, фильмов и программ, так и с зачастую противоположными мнениями и фактами, предлагаемыми через СМИ.

Нравственные традиции и устои, приверженность которым была столь характерна для россиян, сегодня подвергаются серьезным потрясениям. И даже если добавить, что большинство людей сегодня не ощущают уверенности в своем материальном положении завтра, то картина все равно будет неполной.

Но все окажется далеко не так трагично, если нам удастся подготовить наших детей к правильному восприятию действительности. Научить их не выживать, а жить достойной жизнью, реализуя свои способности, а они есть абсолютно у всех, но не все их раскрывают. Для этого надо постараться правильно определить социальный запрос общества на Человека...

Каков же сегодня социальный заказ общества и государства на Человека?

Если попытаться сформулировать главные идеи государственных документов, которые сегодня как никогда совпадают с мнением ученых и педагогов, то можно выделить следующее. Сегодня заявлен запрос не просто на человека, а на ЛИЧНОСТЬ, которая должна обладать целым набором качеств:

- самостоятельность в принятии решений и выборе;

- умение отвечать за свои решения;
- способность нести ответственность за себя, своих близких;
- готовность к действиям в нестандартных ситуациях;
- обладание приемами учения и готовность к постоянной переподготовке;
- обладание набором компетенций, как ключевых, так и по различным отраслям знаний;
- идентификация себя одновременно трояким образом: как члена того или иного этноса, носителя национальной культуры, например русской, как гражданина и патриота многонациональной страны – Российской Федерации – и просто как человека, европейца, гражданина мира;
- толерантность, т.е. понимание, что кроме собственного мнения, которое необходимо защищать и отстаивать, существуют иные, которые, если только они не носят человеконенавистнического характера, также имеют право на существование. Жизнь в социуме – поиск разумных компромиссов.

Понятно, что задача вырастить за годы школьной учебы личность с такими качествами крайне сложна, но не будем забывать, что другого пути, если мы хотим жить в развитом правовом обществе, у нас нет. Но и дети сегодня приходят учиться совсем другие...

Какие же они – современные дети?

Сегодня идет учиться уже не первое поколение детей, выросших при новой государственной системе, в Российской Федерации. Они выросли в условиях изменившейся социокультурной среды. Они во многом отличаются от учеников 70–80-х годов прошлого века, и не учитывать это невозможно.

Прежде всего у детей одной возрастной категории сегодня часто отличаются паспортные и физиологические возраста. Естественно, отличается и уровень развития, и



степень эмоциональной и психологической готовности к началу учебы. Мы не найдем, например, сегодня ни одного первого класса, в который удалось бы набрать более или менее ровный контингент учащихся.

Однако, отличаясь друг от друга, современные дети обладают рядом **общих** для них **качеств**.

Первым из них является обширная, но бессистемная информированность практически по любым вопросам. Если дети 70-х годов ощущали определенный информационный голод, то сегодня через всевозможные источники дети практически насильно «загружаются» информацией. Стоит отметить, что информация носит часто противоречивый, а иногда и взаимоисключающий характер, что приучает детей к плюрализму или вызывает у них состояние тревожности и неуверенности.

Вторым качеством современных детей стоит назвать ощущение своего «Я» в мире, которое чаще всего переходит в чувство собственного достоинства и самоуважения, а следствием этого является более свободное и независимое поведение, чем у детей в прошедшие годы.

Третьим качеством надо назвать более недоверчивое отношение к словам и поступкам взрослых, чем, скажем, лет 15 назад. Поэтому взрослым надо быть психологически готовыми к тому, что не все сказанное нами будет приниматься на веру.

И четвертым качеством является, к сожалению, слабое здоровье современных детей.

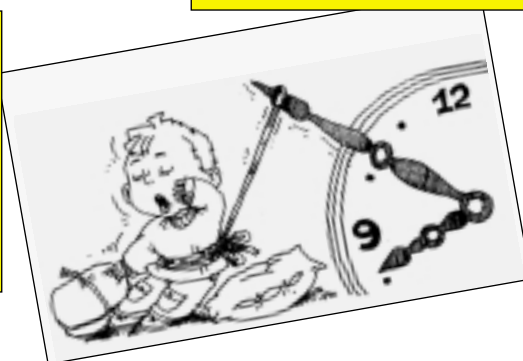
Отдельно надо отметить, что современные дети в подавляющем большинстве перестали играть в коллективные «дворовые» игры. Их заменили телевизор и всевозможные компьютерные игры, да и само понятие «свой двор» практически ушло из нашей жизни. Как следствие – дети приходят учиться, не обладая навыками общения и практически не социализированными, т.е. плохо понимающими, как вести себя в коллективе сверстников, какие существуют нормы поведения.

Можно было бы назвать и другие отличия, но именно эти качества современных детей нам необходимо учитывать при построении сегодняшнего образования. И если мы серьезно задумаемся над новыми качествами современных детей и над тем, что в их жизни сегодня отсутствует, то неизбежен вывод: необходимы переосмысление многих привычных постулатов образования и переход к иной системе психолого-педагогических принципов.

Рустэм Николаевич Бунеев – автор серии учебников по Образовательной системе «Школа 2100», чл.-корр. АПСН.

«Что такое хорошо и что такое плохо» с точки зрения современных дошкольников

З.И. Курцева



Известно, что психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л. Колберг, М.И. Лисина, Ж. Пиаже, А.Г. Рузская и др.) уделяли серьезное внимание вопросам нравственного характера и, в частности, пытались определить, каковы этические представления у детей разного возраста. Так, Л. Колберг вслед за Ж. Пиаже предлагал детям оценить поступки разных героев. Изучив полученный материал, он выделил три уровня развития морального сознания личности.

Первый, доусловный, или так называемый доморальный уровень развития характерен для дошкольников, которые, по утверждению исследователя, выполняют установленные взрослыми правила исключительно из эгоистических соображений: например, желая уйти от наказания либо получить награду.

Второй уровень – традиционной нравственности, или конвенционной морали присущ младшим школьникам, которые стремятся вести себя должным образом в силу формирующейся потребности поддерживать хорошие отношения с окружающими, отвечать ожиданиям других, доставлять им радость.

Третий – посттрадиционный, наивысший уровень, или уровень автономной морали характерен для подростков, моральные принципы которых становятся внутренними, а не внешними.

В ходе оценки полученных результатов Л. Колберг установил, что большинство семилетних детей находится на доморальном уровне.

Каков же уровень морального сознания современных дошкольников, вступивших в новое тысячелетие?

Вопрос, «что такое хорошо и что такое плохо», на сей раз был обращен не к взрослому, как в известном стихотворении В. Маяковского, а к детям. В специально проводившемся опросе* приняли участие 125 юных москвичей, из них 14 человек в возрасте от 3 до 4 лет и 111 человек – от 5 до 7 лет.

Мы не предлагали дошкольникам для анализа рассказы с этической проблемой, не просили оценить какой-либо конкретный поступок, потому что нам важно было узнать, какие нравственные вопросы дети затронут сами.

Еще не исследуя детально полученные ответы, а только знакомясь с ними, понимаешь, какие добрые, хрупкие, нежные и в большинстве своем вовсе не эгоистичные натуры наши дети.

Им **хорошо**, как они говорят, когда люди «помогают друг другу», «делают добро», «все дружат», «если вокруг тебя много друзей», «мир и дружба»; а **плохо**, если люди «плохо обращаются друг с другом», «говорят плохие слова», «не дружат», «дразнят», «обижают».

Около 30% детей (5–7 лет) упомянули о дружбе. А дружба, по словам древних ораторов и риторов, – одна из разновидностей добродетели. «Дружба, – писал Аристотель, – это не только нечто необходимое, но и нечто нравственно прекрасное».

Ответы дошкольников условно были разделены на шесть рубрик:

* Опрос проводился в 2001/2002 учебном году студентами вечернего отделения факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ.

1. Общение.
2. Неречевое поведение.
3. Настроение.
4. Погода.
5. Здоровье.

6. Разное, т.е. то, что не подходило ни к одной из указанных рубрик.

Остановимся на первой рубрике. Как оказалось, больше всего наших детей волнуют проблемы общения. И это не случайно.

М.И. Лисина и вслед за ней А.Г. Рузская выделяют четыре формы общения ребенка со взрослым:

- I – от 2 до 6 месяцев жизни ребенка;
- II – от 6 месяцев до 3 лет;
- III – от 3 до 5 лет;
- IV – от 5 до 7 лет.

Мы обратились к последней, внеситуативно-личностной форме общения, так как большинство наших респондентов – дети от 5 до 7 лет.

В этот период дошкольники стремятся освоить правила поведения, пытаются контролировать свои поступки и действия. Принципиально важными для них становятся вопросы нравственной сферы. Старшие дошкольники воспринимают взрослого как некий образец, эталон и подражают ему во всем. Они стремятся к взаимопониманию и сопереживанию. Эмоции детей в этот период особенно обострены, они испытывают потребность в уважительном отношении со стороны взрослых.

Однако, соглашаясь с содержательной характеристикой данной фазы общения, возразим: трудно себе представить, что оно (общение) – внеситуативное. Любая беседа ребенка со взрослым должна соотноситься и соотносится с конкретной ситуацией общения: как поступить, что сказать в том или ином случае.

Итак, совершенно оправдано то, что каждый второй ребенок указывал, что же он считает положительным и негативным в общении со взрослыми, с ровесниками. Дети в этом случае представляли себя и в качестве участников общения (чаще), и в качестве наблюдателей.

Рассмотрим подробнее матери-

ал рубрики «Общение». 48% дошкольников отмечают, что «хорошо жить в мире со всеми» – и с людьми, и с животными. Они говорят:

– **хорошо**, когда «все дружат», «не ругаются», «помогают друг другу», «не кричат», «не ругают», «когда тебя любят», «когда много друзей»;

– **хорошо** «дружить с котом»; «ухаживать за животными», «гулять с любимой собакой».

53% детей утверждают, что:

– **плохо** «обижать малышей»; плохо, когда «не дружат», «ругают(ся)», «мама с папой ругаются», «сердятся», «ссорятся», «плохо обращаются друг с другом»;

– **плохо**, когда «кот царапается и не хочет со мной играть» и др.

Надо заметить, что современным детям, к сожалению, недостает тепла близких:

– **хорошо** «дома с мамой», «когда рядом мама», «когда мама целует», «когда семья хорошая», «когда мамочка читает книжку», «когда папа берет с собой», «когда мы все в зоопарке», «когда выходной»;

– **плохо**, «когда мама долго не приходит за мной в садик», «когда папы нет дома», «когда мама на работе», «когда не любят», «когда придешь домой, а тебя сразу ругают».

В ответах некоторых детей был отмечен и речевой этикет: нельзя «перебивать старших», «говорить плохие слова», «обзывать(ся)» (многие дети указали на это), «когда гости придут и тебе не скажут: "Здравствуйте!"», «когда мама скажет что-нибудь нехорошее».

В рубрике «Неречевое поведение» 20% детей указали на положительные, а 26% – на отрицательные стороны неречевого поведения.

Анализ материала показал, что особо можно выделить детские ответы, касающиеся покупок, так как каждый десятый ребенок коснулся этого вопроса.

Хорошо, говорят дети, «когда игрушки покупают», «покупают сладости», «когда ешь мороженое», «когда много шоколадок», и т.д. и т.п.

Однако детей не очень огорчает отсутствие покупок, поэтому, отвечая, что такое **плохо**, лишь два человека сказали: «плохо, когда мне ничего не покупают», «не покупают игрушки». Один мальчик заявил: «Хорошо, когда у тебя что-то есть, а у других нету, и плохо, когда у тебя нету» (5 лет 9 месяцев).

Немалое место среди ответов детей занимают ссоры, конфликты, а также проблема наказания. Каждый седьмой ребенок говорит об этом, используя два глагола: «драться» и «бить». Лексическое значение первого глагола – действия двух или более человек, направленные друг против друга, т.е. драться – значит наносить побои друг другу. Глагол «бить» означает действия, совершаемые одной стороной, т.е. ударяя, причинить кому-либо боль.

Дошкольники понимают, что **плохо** «драться», «кидаться в человека чем-то», «когда дерутся».

Грустно становится от того, что дети говорят и о физическом наказании. Вероятно, дети не без боли душевной произносили такие слова: «ремнем драть – плохо», «плохо, когда папа бьет меня», «когда мама шлепает» (в последнем случае ребенок, используя синоним, несколько смягчил действия мамы).

К неречевому поведению мы отнесли в данном случае и то, что касается трудовой деятельности, послушания:

– **хорошо** «трудиться», «помогать маме, бабушке», «слушаться», «когда помогаю», «делать все самому»;

– **плохо** же «не слушаться», «баловаться», «когда неправильно что-нибудь делаешь».

Некоторые дети со словом «хорошо» и «плохо» связали **погодные условия**: 9% опрошенных отметили положительные, 7% – отрицательные моменты. Так, довольно часто у дошкольников солнечная погода ассоциируется со словом «хорошо». Оказывается, такая аналогия не только вполне оправдана, но и имеет научное обоснование.

Русское наречие «хорошо» является производным от одного из названий бога солнца в мифологии восточ-

ных славян и дословно означает «солнечно», так как Хорс – бог светила Солнца. Известно также, «что это слово имеет и определенный направленный смысл – хорошо, добро». В те далекие времена «именно с Солнцем связывалось понятие обновления, т.е. все заветные чаяния и ожидания связывались с предвосхищением либо весеннего тепла, либо раннего утра» (А.И. Макаров).

Вряд ли наши дошкольники знакомы с этой информацией, но интуитивно они почувствовали, что солнце, солнечная погода сопутствуют хорошему настроению, доброжелательности.

Хорошо, говорят дети, «когда светит солнце», «когда хорошая погода», «солнце – это хорошо», «хорошо – это солнце» и т.п.

Плохо, по мнению детей, «когда идет дождь», «холодно», «тучи», «ветер», «осень» и т.п.

Не в меньшей степени детей волнует **настроение** – как собственное, так и окружающих: 16% детей, отвечая на вопрос, что такое хорошо и что такое плохо, говорили о хорошем настроении; 11% – о плохом.

Приведем примеры.

Хорошо: «когда все смеются», «когда дети не плачут», «когда все улыбаются», «всем весело», «когда приятно для меня», «радостно», «прекрасно», «все хорошо».

Плохо: «когда я плачу», «когда дети плачут», «когда ты грустный», «грустно», «печально», «скучно», «обидно», «плохое настроение».

Некоторые (единичные) ответы сводились к определению: хорошо – это когда хорошо; плохо – это когда плохо.

Не обошли наши дети и тему **«Здоровье»**: 8% опрошенных говорили о болезни, боли как о плохом факторе, 2% отмечали положительное в том, что болезнь отсутствует. Например: **хорошо**, «когда не болеешь», «когда никто не болеет» и т.п.

Дошкольники прекрасно понимают, что **плохо**, «когда болеешь», «когда болеют», «когда что-то болит», «когда ударишь колено» и т.п.

Как видно из этих ответов, наши дети способны сопереживать, сочувствовать, быть равнодушными. Их беспокоит то, что кто-то болен («пусть никто не болеет»), что кто-то грустит или плачет («плохо, когда дети плачут»).

Дошкольники затрагивали в своих ответах и моральные законы, и нравственные качества, и этикет.

Обратимся к примерам.

Плохо: «красть», «лазать по чужим карманам», «когда берут что-нибудь без разрешения», «быть плохим человеком», «чавкать», «разговаривать во время еды», «криво сидеть за столом», «показывать язык».

Хорошо же быть «причесанным», «опрятным», «хорошо вести себя», «когда делают добро», «уважать взрослых», «когда все делаешь правильно», «ласковый», «добрый».

Были ответы, напоминающие ответы героя В. Драгунского: «Хорошо – это игрушки, коктейль, булки, ресторан».

У кого-то из детей вопрос, что такое хорошо и что такое плохо, ассоциировался со стихотворением В. Маяковского. «Есть такая книжка», – сказал один ребенок.

Трудно было отнести к какой-либо рубрике высказывания: «Хорошо, когда сплю» или «Плохо – это стол, на который всегда натыкаешься». Можно

лишь догадываться, что кроется за этими ответами.

Итак, мы рассмотрели все рубрики, которые удалось выделить, опираясь на варианты ответов дошкольников. Напомним, что все проблемы, которые затронули дети, были обозначены ими самостоятельно, без наводящих вопросов и подсказок воспитателей.

Таким образом, завершая анализ, следует сказать, что большинство детей 5–7 лет волнуют вопросы взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками, беспокоят собственные поступки и поступки окружающих.

Отрадно, что дошкольники задумываются над вопросами нравственного характера и вопросами этикета, в том числе и речевого.

Разумеется, нельзя отрицать того, что современным детям присущ эгоизм, однако в наших анкетах это качество почти не выявилось.

Приятно, что далеко не все дети поступают исключительно только из эгоистических соображений, что рядом растут не черствые и безразличные, а добрые и отзывчивые люди.

Зоя Ивановна Курцева – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи учителя МПГУ, г. Москва.

Учебно-методический центр «Школа 2100»

приглашает школы, работающие по учебникам Образовательной системы «Школа 2100»,

принять участие в ежегодном мониторинге по итогам обучения детей по учебникам «Школы 2100»:

- обучение грамоте – 1-й класс;
- чтение – 4-й класс;
- окружающий мир – 1–4-й классы.

Используемые измерительные средства разработаны сотрудниками лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета. Данные измерительные средства стандартизированы и прошли апробацию на массиве учащихся (более двух тысяч человек).

Мониторинг проводится на платной основе.

Справки и запись по телефону: (095) 368-42-86.

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

Влияние воображения на развитие личности ребенка дошкольного возраста

Е.Е. Рослякова

Проводя анкетирование педагогов, я отметила, что большинство из них на вопрос «Как воображение влияет на развитие ребенка?» отвечают, что воображение является основой познавательной деятельности и способствует развитию интеллекта ребенка. И совсем малый процент педагогов отмечают, что **развитие воображения делает ребенка более активным и отзывчивым в общении.**

Не удивительно, что большинство педагогов не придают значения личностному росту ребенка, так как при подготовке детей к школе предпочтение отдается развитию познавательных способностей. Внимательно слушающий и тщательно запоминающий ученик считается наиболее успешным.

В дошкольном детстве формируются базовые качества личности. В этот период у ребенка появляется своя внутренняя позиция, свое мнение, которое он способен обосновать. Эти качества личности активно проявляются в сюжетно-ролевой игре. В.С. Мухина рассматривает воображение как главный итог развития игры, т.е. игра является средством для развития воображения в дошкольном возрасте.

В игре ребенок воплощает пережитый опыт и дополняет его в соответствии с теми образами, которые отводит себе и другим участникам игры. Он комбинирует и строит новые ситуации, моделируя в них свое поведение. Малыш действует, творит, а творчество проявляется там, где ребенок чувствует себя субъектом деятельности. В этом уже и проявляется развитие личности.

Л.С. Выготский дал определе-

ние личностного поведения в зависимости от активности нашего участия в познавательном процессе: «Там, где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личностный характер своим поступкам...» Это распространяется и на игру как специальную форму познавательной деятельности у дошкольников.

Воображение является непременным условием становления тех черт личности, которые выражают отношение к себе самому и другим людям. Каждый человек создает образ своей личности, думая о себе определенно: «Я – хороший, добрый, честный, внимательный» и т.д.

В дошкольном детстве ребенок придает большое значение оценкам взрослых и по ним оценивает себя. Он активно добивается похвалы в свой адрес, старается ее заслужить. Поэтому одной из задач педагога является **оценка не ребенка, а его действия** при учете того фактора, что детство – это не просто временной период, а большая работа над развитием себя и познанием окружающего мира. Ребенок имеет право на ошибку, а задача воспитателей и педагогов – помочь ему избежать ее или вовремя исправить. Например: мальчики подрались, и тот из них, который затеял драку, когда подошел воспитатель, закричал: «Я же хороший, да?» «Да, ты хороший, но поступил некрасиво, и поэтому тебе необходимо извиниться», – ответил воспитатель. При такой оценке поступка и личности ребенку не наносится травма. Однако необходимо закрепить представление о том, как поступает хороший и добрый человек. Для этого можно прочитать сказку или рассказ для детей, поговорить о характере и поступках героев сказок, дать возможность ребенку представить себя в роли сказочного героя, посмотреть на себя самого со стороны.

Давая себе оценку, человек формирует образ своей личности, что помогает ему поступать соответственно тем внутренним нравственным принци-

пам, в основе которых лежат добро, порядочность, честность, терпимость и др. А.Н. Леонтьев отмечал: «Наш идеал – гармоничная личность. А гармония возникает там, где поступками человека руководят мотивы высшего порядка, те, которые не обособляют, а сливают его жизнь с жизнью других людей, его благо – с их благом».

«Активность жизненной позиции, – как писал Д.А. Леонтьев, – это способность личности управлять событиями своей жизни; осознанность – степень выделения себя личностью из потока своей жизни, осознания несовпадения своего "Я" и объективно разворачивающегося жизненного процесса».

Образ личности поддерживается близкими людьми человека. Особенно сильная поддержка исходит от матери, так как с раннего детства ребенок открыт для нее всей своей душой. Восприятие материнских представлений о ребенке и окружающем его мире глубоко проникает в детское подсознание. Ребенок стремится соответствовать ожиданиям своих близких и невольно соотносит свои поступки с оценкой, которую может дать им мать или другой близкий человек. О.М. Дьяченко отмечает: «Сила же воображения заключается в том, что оно способно "схватить" смысловые характеристики развития мира, показать место человека в нем». Это качество воображения помогает ребенку успешно адаптироваться в социально-культурной среде (в семье, в дошкольном образовательном учреждении), активно развивать межличностные отношения.

Активность возможна тогда, когда мысли человека воплощаются в действия, а полученный результат этих действий соответствует первоначальным образам, возникшим в воображении, т.е. ожидаемому результату. Если результат не радует ребенка, то наступает разочарование, однако несмотря на это результат может быть полезен для окружающих. Например: Вова слепил из глины коня, но любимая воспитательница сказала, что эта его поделка недостаточно красива,

что предыдущие были лучше. Мальчик весь день был расстроен, а уходя домой, он взял глиняного коня с собой. На улице Вова достал коня и начал рассматривать его: ему не нравилась короткая грива, да и сама поделка теперь казалась грубой. Он стал смотреть на нее глазами воспитательницы. Вдруг к нему подошли дети из младшей группы, и один из мальчиков, протянув руку, сказал: «Какой красивый конь! Дай поиграть». Вова отдал своего коня, стоял и смотрел, как с ним играют дети. Он радовался, что его поделка оказалась кому-то нужна. Именно в этот момент он решил для себя, что еще много сделает красивых игрушечных коней, чтобы дети играли.

Что же помогло Вове найти верное решение? Ведь расстроившись, он мог вообще сломать с любовью сделанную игрушку. Воображение спасло Вову и игрушку и принесло радость детям. Анализируя свою поделку и то, как он представлял ее, мальчик видел в ней тот красивый образ коня, который существовал в его воображении. Он обрадовался, когда этот образ смогли увидеть и другие дети. Такой выход из ситуации, в которую попал Вова, дал ему возможность поверить в свои силы, почувствовать уверенность в себе, убедиться в успешности своей деятельности и сформировать у него деловые качества личности.

«Человеческое воображение есть обширная сцена, на которой разыгрывается все в человеческой жизни: хорошее и дурное, великое и ничтожное, высокое и низкое, – писал Рид, – но как счастлив тот, в чьей душе свет истинного знания разгоняет фантомы воображения, а ясность души охраняет воображение от всего грязного». Для того чтобы детское воображение населяли светлые образы, необходимо поддерживать у ребенка положительные эмоции: радость, интерес. Эмоции взаимодействуют со всеми психическими процессами: восприятием, ощущением, воображением, памятью, мышлением.

О. Боровик в своей книге «Развитие воображения» пишет о тесной связи

воображения и эмоций, о том, как под влиянием эмоций воображение может менять восприятие ребенком действительности.

Эмоции – это метаспособность, благодаря которой реализуются или не реализуются все остальные способности, в том числе и интеллект. Не прожитые эмоции создают комплексы, которые блокируют развитие мышления ребенка. Для развития мышления, безусловно, необходимо обеспечить постоянное поступление информации, но и большого количества информации порой не бывает достаточно, так как, чтобы воспринять ее, ребенку не всегда хватает знаний и опыта.

Недостаток информации негативно сказывается на развитии мышления, так как воображение у ребенка сильнее его еще не окрепшей психики. Детское воображение ярко дорисовывает недостающее в общей картине мира, и не всегда это соответствует действительности, поэтому ребенку так необходима поддержка взрослого в освоении окружающего мира, в создании его целостной картины.

Ежедневно мы получаем информацию разного рода: ее доставляют нам телевидение, радио, газеты, журналы, книги, Интернет и т.д. Из этого потока мы стараемся выбрать необходимое, а порой поглощаем все без разбора и в большом количестве. Дети точно так же попадают в эту лавину информации, и взрослые, не всегда понимая, как это вредно, реагируют по-разному: «Какой умный ребенок!», «Что ты себе в голову вбил, не мешай, маме некогда». Порой родители просто не понимают, в чем заключаются сложности ребенка, что он от них хочет. Как необходимо действовать в таких ситуациях,

как вести себя? Ребенку следует говорить правду, и, если он увидел или узнал то, что ему еще рано знать, необходимо ответить на все интересующие его вопросы в соответствии с ситуацией. Каждый взрослый знает, как это бывает нелегко.

Однако с помощью включения и активизации воображения ситуацию напряжения для ребенка можно изменить. Для этого надо прожить те или иные жизненные ситуации и помочь ребенку избавиться от нежелательных последствий.

Вот, например, какой случай произошел с четырехлетним Женей. Целую неделю он твердил о комете, которая летит к Земле. Сначала это вызывало у взрослых умиление, а потом – раздражение. Воспитателю некогда было вникать в суть дела: у нее в группе еще много детей. Женя находился в мрачном настроении, ни с кем не играл и каждому новому взрослому сообщал о комете. Взрослые снисходительно выслушивали ребенка, но толком ничего ему не отвечали. Между тем видно было, что напряжение нарастало, мрачное настроение не покидало мальчика. Когда он в очередной раз сообщил, что комета летит к Земле, педагог-психолог наконец решил выяснить, почему его это так тревожит. «Понимаешь, – с волнением объяснил



Женя, – она прилетит и все разрушит». Чтобы успокоить ребенка, педагог рассказал ему, что хотя комета действительно может упасть на Землю, но это совсем не обязательно, что астрономы наблюдают за ней и сообщили по телевидению, что она пролетит мимо Земли и не заденет ее. «Нет, – настаивал мальчик, – она упадет и все разрушит». Педагог постарался как следует объяснить, что эти опасения напрасны. Ребенок, получив уточненную информацию, успокоился, восстановил связи в картине мира – и его воображение перестало рисовать сцены, тревожившие его психику. После этого Женя больше не вспоминал про комету, вновь стал активным и общительным с детьми.

Что же происходит в подобных случаях? Как утверждает психолог Е.Л. Яковлева, происходит проживание эмоции. Получив информацию, ребенок приходит в возбужденное состояние, он ждет ее осуществления, а когда этого не происходит – он волнуется еще больше. Если эмоция не проживается, то рождается комплекс. Это может выражаться в необоснованном страхе, тревожности, которые будут помехой для дальнейшего развития ребенка.

К.Д. Ушинский подчеркивал: «Такая живость детского воображения и такая вера дитяти в действительность его собственных представлений показывает уже, как опасно играть детским воображением и детскою безграничною доверчивостью. При раздражительности нервов действием страха можно сделать детей безумными, тупыми или подверженными ужасам, которые составят несчастья их жизни. Влияние ужаса на нравственность – безгранично: оно делает [ребенка] трусливым, притворщиком, иногда лживым, и дитя может потеряться при малейшей опасности».

Разбалансировка чувств, рожденная из неспособности ребенка осознавать свои эмоции, способствует возникновению эмоциональных расстройств, приводящих к от-

клонению в развитии личности ребенка, к нарушению у него социальных контактов.

Воображаемый образ соответствует определенному чувству, которое эмоционально можно прожить, выразить свои чувства с помощью рисунка, движения, в мимике, пантомимике. Сильное воздействие на развитие воображение ребенка оказывает музыка. Она может служить одним из вспомогательных средств общения. Ее восприятие не требует предварительной подготовки и доступно всем детям. Организация общения с детьми через музыку, произведения живописи, пантомиму является условием снятия психического напряжения. В этом общении ребенку предлагается информация, опорой для которой является его собственное воображение. Он видит, слышит и переживает ситуацию по-своему, давая выход накопившимся эмоциям. Свобода выражения своего эмоционального состояния способствует сохранению психического здоровья детей.

Литература

1. *Натадзе Р.Г.* Воображение как фактор поведения. – Тбилиси, 1972.
2. *Ушинский К.Д.* История воображения // Собр. соч. Т.8. – М.; Л., 1950.
3. *Мухина В.С.* Психология дошкольника. – М., 1975.
4. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М., 1956.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
6. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1999.
7. *Немов Р.С.* Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
8. *Боровик О.* Развитие воображения: Метод. рекомендации. – М.: ООО ЦГЛ «РОН», 2000.
9. *Неккер-де-Коссюр.* Education progressive. Vol. 1, p. 192.

Елена Евгеньевна Рослякова – педагог-психолог, г. Алексин Тульской обл.

К вопросу о воспитании в начальной школе

Е.Б. Плотникова



Будучи многие годы замкнутым компонентом и малоподвижным звеном государственной образовательной системы, начальная школа теперь претерпевает значительные изменения, превращаясь все очевиднее в механизм формирования **детского патриотического сознания** и обеспечивая государство, таким образом, условиями для решения, например, задач патриотического воспитания граждан, консолидации общества, упорочения единства и дружбы народов Российской Федерации. Общий смысл развития начальной школы состоит прежде всего в том, что, наконец, более отчетливо, чем когда-либо, определились: приоритетная функция учителя начальных классов как проводника государственной социальной политики (воспитательно-развивающая функция) и ведущая стратегическая линия учительской деятельности (не формализованная, а практическая и действенная «закладка» фундамента внутренней позиции ребенка по отношению к окружающему миру как основного средства развития детских структур сознания, выработки у детей понимания социально значимых гражданских смыслов жизни).

О необходимости своевременной закладки фундамента внутренней позиции учащегося («чем раньше, тем лучше»), его способности давать собственную оценку предметам и явлениям, его умению самостоятельно и качественно сопоставлять важнейшие факты социальной жизни известно давно. Однако о том, что это в высшей степени необходимо делать именно в начальной школе, по-настоящему стало известно лишь тогда, когда в средней и старшей школе было обнаружено явное «опоздание», когда негативные

последствия феномена вытеснения воспитательной деятельности из набора профессиональных педагогических обязанностей учителя начальных классов проявились в полной мере...

Итак, что есть начальное образование? Каково его место в государственной образовательной системе? Каков путь (пути) выполнения государственного заказа на личность – гражданина, патриота, «миролюбца»? Есть ли ограничения в деятельности учителя начальных классов на этом пути?

Современное начальное образование – обязательное звено в системе непрерывного общего государственного образования, развивающееся в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Руководствуясь номенклатурной документацией по начальному образованию, можно отметить, что основная ориентация учителя начальных классов связана с усилением внимания к таким важным для характеристики выпускника начальной школы качествам, как культура поведения, усвоение этических норм, сформированность ценностных отношений (из текста «Государственного стандарта начального образования»). Проявлениями этих качеств следует считать уважительное отношение учащихся к историческому и культурному наследию народов России, национальную терпимость и культуру межнационального общения, наличие ясного представления об образе «малой Родины» (из текстов «Национальной доктрины образования в РФ», Государственной програм-



ведущего звена формирования у учащихся подчеркнута патристических чувств весьма значительного ограничения. Оно связано с опасностью переоценить национальную идею гражданского воспитания подрастающего поколения и допустить неоправимую ошибку, ведущую к усиле-

мы патристического воспитания граждан РФ на 2001–2005 гг.). В Государственном стандарте начального образования, например, зафиксирована доля каждого учебного предмета в формировании у учащихся этих качеств. А в Региональном стандарте (областном, краевом) эта доля еще более конкретизирована, так как имеются ссылки на:

- наполнение содержания каждой учебной дисциплины национально-региональным компонентом, причем без его излишней идеологизации и политизации, т.е. изучение географического положения и экологического состояния местности, исторических судеб и национального состава населения, культурных традиций и характеристики хозяйственной деятельности представителей этой территории;

- соответствующее часовое дополнение к учебной нагрузке (в Челябинской области, например, на русский язык отводится дополнительно 15 часов, на чтение – 12 часов, на природоведение – 3 часа, на предметы художественного цикла – сквозное и ситуационное наполнение);

- принцип краеведения в преподавании каждой учебной дисциплины как обязательный в совокупности общенаучных принципов преподавания.

Следует отметить существование в реализации **стратегической линии развития начальной школы как**

нию тенденции взаимного отчуждения населяющих Россию народов. Однако это не только не снимает поставленной государством задачи, а, напротив, обязывает к выполнению ее на высочайшем качественном уровне, так как «полноценная национальная идея – это не просто символ коллективного самосознания, но и реальный духовный объединитель, выразитель совокупного образа народного духа, его интеллектуального и нравственного эстетического потенциала, благодаря которому и возможно воспитание любви и преданности Родине» [3].

Литература

1. Даринский А.В. Региональный компонент содержания образования // Педагогика. 1996. № 1. С. 18–20.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в начальной школе: Практич. пос. – Ростов-на-Дону, 2000.
3. Лихачев Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. 1999. № 4. С. 10–15.
4. Официальные документы в образовании: Информ. бюлл. – 2001. № 9.

Елена Борисовна Плотникова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования Магнитогорского государственного университета.

Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов

М.В. Телегин

Простой на первый взгляд вопрос – как воспитывать ребенка, по праву принадлежит к числу «вечных», является ключевым, системообразующим для любой культуры на все времена. Особую остроту, актуальность проблема содержания, методов и форм воспитания приобретает в драматические, переломные моменты развития общества, в «эпоху перемен».

Системный кризис, разразившийся в России, имеет множество проекций и измерений. Анализируя положение дел с профессиональной позиции работников образования, в качестве важнейшей детерминанты кризиса мы не можем не выделить **неэффективность традиционной системы воспитания**, продолжающей доминировать в отечественном образовании.

К основным параметрам традиционного воспитания можно отнести следующие.

1. Субъект-объектный тип взаимодействия по вектору воспитатель – воспитуемый.

2. Общественно приемлемый образец мыслей, поступков, морально-нравственных предпочтений, ценностных ориентиров транслируется ребенку директивно. Отнюдь не случайно в этой связи и наиболее распространенные формы традиционного воспитания: нотации, поучения, «чтение морали», примеры из жизни героев, уничижительная критика нерадивых, составление и изучение правил поведения, широковеещающие, проводимые с размахом, «с помпой» разовые воспитательные кампании,

приуроченные к очередной инициативе, исходящей «сверху», и т.д.

3. Общественно потребный образец, как правило, не является результатом собственной деятельности ребенка, плодом его собственных размышлений, сомнений, открытий, откровений. Воспитуемые принимают этот образец лишь на формальном уровне, и он остается для них чем-то внешним, буквально чужеродным, становясь личиной, социальной маской.

4. Традиционное воспитание – воспитание монологичное. Во-первых, право на собственное мнение, на голос – прерогатива воспитателя, во-вторых, образец дается ребенку в готовом виде, абстрагированным от моментов, связанных с генезисом образца, исключенным из реального контекста – диалога, борьбы жизненных сценариев, ценностей, мировоззренческих установок, убеждений, познавательных альтернатив.

5. Традиционное воспитание – воспитание «массовое», «фронтальное», не выстраивающее индивидуальную траекторию развития каждого ребенка или, перефразируя известную поговорку, не видящее за лесом деревьев.

6. В тщательно замаскированных, скрытых и оттого кажущихся достаточно редкими, исключительными проблемных ситуациях вместо разумных аргументов, критико-рефлексивного подхода к решению конфликтов традиционное воспитание прибегает к ссылкам на авторитет, опыт, традицию, к широкому использованию «силовых», репрессивных методов убеждения.

Традиционная система воспитания складывалась веками. На ее счету поистине величайшие достижения, по-настоящему громкие победы. Достаточно упомянуть тот факт, что именно традиционное воспитание в ничтожный по историческим меркам срок позволило сформировать цельное, яркое, жертвенное поколение советских людей, остановивших расползание коричневой чумы, сломавших хребет фашизму.

Впрочем, всему свое время. Опыт последних 10–15 лет неопровержимо доказывает: традиционное воспитание имеет серьезнейшее системное ограничение.

Традиционное воспитание эффективно функционирует только в обществе, его породившем, в традиционном обществе. Социальным условием, социальной предпосылкой жизнеспособности традиционного воспитания является однородность, единообразие общества в идейно-мировоззренческом аспекте. За традиционным нормативным типом поведения и мыслей непременно должно стоять подавляющее большинство людей, все общество в целом.

Традиционное общество – монолит, в нем достигнут договор по всем основополагающим вопросам, и подрастающее поколение оно воспитывает «в одном направлении», «в одном духе», «всемирно».

Сейчас положение принципиально изменилось. **Российский социум перестал быть традиционным**, трансформировался в нечто фрагментарное, пестрое, мозаичное, распался на **множество общностей** (по социальному, конфессиональному, ценностному, профессиональному и другим признакам).

Каждая выделившаяся общность, осознавая себя самоё, реализует свои интересы и приоритеты, сосуществует с другими группами, увы, не мирно.

Современный ребенок с самых малых лет становится свидетелем отчаянной, бескомпромиссной схватки, компрометации и дискредитации несовместимых, взаимоисключающих ценностно-мировоззренческих установок, жизненных сценариев и перспектив. Ребенок слаб, из свидетеля борьбы он первым превращается в жертву. Куда же «встраиваться», «входить» нашим детям? В один из враждующих лагерей? В одну из противоборствующих партий?

Сегодня проблема социализации детей как никогда значима и актуальна. Напомним, что сам термин

«социализация» ввел в широкое употребление известный швейцарский психолог Ж. Пиаже.

Социализация, по Ж. Пиаже, есть процесс, позволяющий ребенку старшего дошкольного и младшего школьного возраста преодолеть собственный эгоцентризм (от «эго» – я, «центр» – центр). Ж. Пиаже выделяет два вида эгоцентризма – познавательный и личностный. Ребенок считает свою точку зрения, свои представления относительно способов решения той или иной задачи не только верными, но и единственно возможными. Свою собственную душевную, духовную организацию ребенок принимает за тождественную ценностям других людей.

Эгоцентризм – это неспособность к учету разных познавательных альтернатив, нечувствительность к различиям между людьми, статичная, застывшая уверенность в своей абсолютной правоте и непогрешимости. «Все другие люди не только понимают, но и оценивают этот мир так же, как я, другого не дано, кто не со мной – тот против меня» – вот кредо, начертанное на знамени эгоцентризма.

Эгоцентризм мучительно преодолевается, изживается ребенком по мере его **социализации, т.е. вхождения в общество, приобретения социального опыта**, разочарования в собственных силах, столкновения с логикой и ценностями окружающих – сверстников и взрослых, логикой бытия материальных объектов и систем.

Большинство представителей педагогической профессии, к сожалению, несколько редуцируют классическое понимание термина «социализация». Сегодня под социализацией понимается скорее способность ребенка вписаться в общество, занять в нем определенное место, с одной стороны, и стремление приспособиться к актуальным запросам социума – с другой, попытаться создать себе пространство для роста и развития. Но коль скоро само общество поляризовано, расколото, то возникает правомерный вопрос: на встраивание в какую именно част-

ную общность должно быть направлено современное образование? Всем ведь понятно, что если образование будет иметь заранее заданный социальный масштаб, если доступ ребенка к культуре будет жестко регламентирован возможностями родительского кошелька, то всех нас ждут новые разочарования, потери и потрясения, на фоне которых нынешняя жизнь покажется раем.

Что же делать? Не ждите от нас оригинальных рецептов. Скажем очевидное: альтернативы примирению, диалогу, поиску взаимопонимания, усмирению гордыни, отказу от эгоистичных, клановых интересов не существует. А раз так, то **суть социального запроса к системе образования заключается в воспитании человека, способного вступать в мировоззренческие диалоги, участвовать в них, понимать и присваивать разные позиции и ценности, обнаруживая собственную уникальность и идентичность, не противопоставляя себя другим, в сотворчестве создавать новую традицию, находить адекватные ответы на вызовы третьего тысячелетия.**

На решение указанной задачи – удовлетворение социального запроса – непосредственно ориентированы разработанные учеными Психологического института РАО, Московского городского психолого-педагогического университета, рекомендованная Министерством образования РФ, одобренная ЮНЕСКО программа «Философия для детей» (младший школьный возраст) и программа «Воспитательный диалог» (старший дошкольный возраст).

Под **воспитательным, мировоззренческим диалогом** мы понимаем совместную деятельность, субъект-субъектное взаимодействие взрослых и детей, самих детей по поводу постановки и создания вариантов преодоления важных для всех участников диалога мировоззренческих (моральных, нравственных, эстетических, этических, аксиологических, гносеологических, онтологических) проблем.

Анализ исторического пути отечественной и мировой педагогики, «цветущей сложности» их эвристического потенциала дает нам основание утверждать, что альтернативные традиционному подходы к воспитанию детей существовали задолго до нашего времени.

Великие философы, педагоги, писатели, общественные деятели близкого и далекого прошлого – Сократ и Платон, Я.А.Каменский и И.Г.Песталоцци, А.А.Перовский и В.Ф.Одоевский, К.Д.Ушинский и Л.Н.Толстой, А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский – видели в беседах о справедливости, правде, чести, долге, красоте, Родине, мужестве, верности, правде, чудесном устройстве мироздания путь к созиданию основ личности, души своих воспитанников.

В рамках прежде всего отечественной педагогики была разработана, выражаясь современным языком, **учебная технология организации воспитательных диалогов** с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Методика организации воспитательных диалогов, при всей ее вариативности, включала чтение с детьми специально спроектированных «стимульных» текстов (рассказы, сказки, повести, басни), в которых в яркой, доступной, с опорой на конкретную форму содержалась морально-нравственная проблематика. Далее дети обсуждали прочитанное, самостоятельно или при небольшой поддержке взрослого выделяли мировоззренческие проблемы, совместно пытались их разрешить, знакомились с разными позициями, уточняли, обобщали, вербализировали собственные знания, иногда в споре, конфликте мнений, иногда взаимно дополняя, помогая друг другу, двигались к взаимопониманию, истине.

В XX веке во многом интуитивные поиски педагогов приобрели прочный научный фундамент. Культурно-историческая концепция становления высших психических функций (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия), психологическая

теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) позволили разработать **подлинно научную психолого-педагогическую модель полноценного воспитательного (мировоззренческого) диалога**. Культурным образцом, исторически существовавшим прототипом воспитательно-мировоззренческого диалога послужили диалоги Сократа и Платона. Мы рассматриваем сократические диалоги как генетически исходную для формирования философского мировоззрения (мировоззрения, основанного на логосе, разуме, доказательствах) совместную деятельность людей. Ведь именно сократические диалоги по своим целям и способу проведения (т.е. процессуально) и, что особенно важно, по своей тематике (т.е. содержательно) направлены на созидание личности человека, его воспитание, социализацию.

Классический сократический диалог состоял из нескольких диалектически взаимосвязанных **этапов**. Он **начинался** с постановки философско-мировоззренческой проблемы. Такая проблема чаще всего фиксировалась в виде вопроса, направляющего участников диалога на установление сферы смыслов, значений по отношению к тому или иному термину философии, одновременно являющемуся «абстрактным» словом обыденного языка («добро», «счастье», «время», «красота», «любовь», «совесть» и т.д.).

Второй этап заключался в разрешении, снятии проблемы на актуальном уровне развития участников беседы. В сознании собеседников актуализировался опыт, связанный с изучаемой проблемой, актуализировались представления, относящиеся к обсуждаемому «абстрактному» слову обыденного языка. Интерактивный, диалогический характер взаимодействия заставлял участников диалога искать средства экстерииоризации («вынесения» вовне, объективирования, вербализации) собственных представлений. Создавались ва-

рианты ответов, звучали дефиниции, определения искомым терминов. Предложив некое решение, собеседники Сократа «успокаивались», «испытывали иллюзию знания», «иллюзию окончательного преодоления проблемы».

На **третьем**, кульминационном **этапе** сократического диалога проблемная ситуация воссоздавалась на новом, более сложном диалектическом витке. Выражаясь современным психологическим языком, Сократ проектировал зону ближайшего развития для своих учеников, используя с этой целью два основных метода – майевтику и агон. Майевтика – приведение собеседников в замешательство. При помощи примеров, вопросов, доводов, неожиданных ракурсов рассмотрения проблемы Сократ создавал такой контекст, в котором его ученикам становилась очевидной неполнота, ограниченность имеющихся у них представлений. Лишая собеседников «покоя», «чванливой уверенности в собственной непогрешимости», Сократ возрождал стимул для дальнейших размышлений, раздумий.

Агон – метод, заимствованный Сократом у древнегреческого театра. Рядом с точкой зрения партнера по общению Сократ выстраивал понятную собеседнику, но исходящую из иной логики, иных ценностей познавательную позицию. Наличие нескольких точек зрения в одной проблемной области непременно вызывало сопоставление, спор между авторами несовпадающих подходов, «социокогнитивный конфликт» собеседников. (Термин «социокогнитивный конфликт» принадлежит последователю Ж. Пиаже, представителю женеvской школы генетической психологии, известному ученому А.Н. Перре-Клермону.) Зачастую в диалоге Сократ стремился выступать своего рода диспетчером, указывая на противоречия между позициями разных участников, обеспечивая коммуникацию между людьми, разделяющими несовпадающие точки зрения.

Согласно психологической теории деятельности, теории учебной деятельности, совместная деятельность учащихся должна находиться в отношениях изоморфизма (подобия) к «генетически исходной для осваиваемой области высокой культуры» (В.В. Давыдов) деятельности.

Если предназначение, глубинную суть воспитания усматривать в создании психолого-педагогических условий для становления мировоззрения учащихся, а в качестве высокой культурной формы мировоззрения принимать мировоззрение разумно-рефлексивное, доказательное, философское, то, как это ни парадоксально звучит, для воспитания, социализации ребенка мы должны научить его философствовать, т.е. активно строить собственное мировоззрение в процессе философско-мировоззренческих диалогов, организованных по типу сократических бесед.

Мышление детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов характеризуется в психолого-педагогической литературе как «преимущественно наглядно-образное». Согласно воззрениям Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, основным материалом наглядно-образного мышления (тем, что движется, связывается, приводится в систему) выступают так называемые «спонтанные» («житейские») понятия (Л.С. Выготский) или «рассудочные, формально-эмпирические понятия, построенные на формально-эмпирическом обобщении» (В.В. Давыдов). Спонтанное (житейское) понятие есть форма субъективной, психологической связи слова обыденного языка, находящегося

в языковой компетенции ребенка, и образов разной степени сложности, единичных или общих представлений.

Очень важным, первостепенным мы считаем то обстоятельство, что в активном словаре дошкольников и младших школьников, в их языковой компетенции широко представлены так называемые «абстрактные» слова (термин Н.И. Бересневой) обыденного языка («добро», «зло», «время», «счастье», «красота»). Уже дошкольник активно использует абстрактные слова обыденного языка в их сигнификативной (для обозначения чего-либо) и коммуникативной (для передачи информации) функциях. А это, в свою очередь, означает, что абстрактные слова – «не пустой звук» для ребенка, дети связывают с ними некое образное содержание, вкладывают в них определенные смыслы. Данный факт подтвержден нами экспериментально, в рамках совместного проекта Психологического института РАО и Российского фонда фундаментальных исследований.

В ходе проведенного нами исследования была составлена типология детских спонтанных мировоззренческих представлений, установлено, что спонтанные мировоззренческие представления детей культурно-исторически обусловлены, напрямую зависят от референтной сферы субъекта (субъективно представленных в сознании



человека людей, на мнение, оценки, ценности которых он ориентируется). Само наличие у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов спонтанных мировоззренческих представлений (абстрактных слов обыденного языка и стоящих за ними единичных, конкретных или общих представлений) открывает возможность организации воспитательных диалогов с детьми 5–9-летнего возраста.

Если с малых лет наши юные сограждане обретут опыт мировоззренческих диалогов, научатся слушать и слышать друг друга, достигать взаимопонимания по кардинальным, мировоззренческим вопросам человеческого бытия в мире, приходить к договору и взаимному уважению, терпимости, толерантности, то и все общество отодвинется от опасной черты, станет гуманнее, создадутся предпосылки для щадящей, экологичной, человекообразной социализации подрастающего поколения. Место и роль мировоззренческих представлений в психике ребенка трудно переоценить. От степени понимания растущим человеком того, что есть «добро», «счастье», «свобода», «дружба», «любовь», «красота» и т.д., зависит очень и очень многое.

Известно, что произвольность, осознанность поведения человека возникает именно на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. По нашему глубокому убеждению, мировоззренческие представления являют собой «интеллектуальный момент, вклинивающийся между чувством, аффектом и поступком» ребенка. Обобщенные, развитые, диалогичные мировоззренческие представления суть живые «ростки личности», выполняющие функцию опосредования поведения, макроориентира деятельности ребенка. От индивидуальных, смутных, расплывчатых смыслов к осознанному, общепринятому, культурным значениям абстрактных слов обыденного языка – таково гене-

ральное направление развития морального сознания детей в ходе воспитательных, мировоззренческих диалогов.

Литература

1. Телегин М.В. Сказка о том, как Машенька хороших людей от плохих отличать училась и что из этого получилось. – М.: ИТАР-ТАСС, 1997; 1998.
2. Телегин М.В. Философия для детей // Мышление: Сб. ст. – М.: МОиПК, 1996.
3. Телегин М.В. Программа «Философия для детей»: цели и задачи, общие способы их реализации // Мышление: Сб. ст. – М.: МОиПК, 1997.
4. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Ромашка – почемучка. Кн. 1: Учебник для 1-го класса по программе «Философия для детей». – М.: ИТАР-ТАСС, 1998.
5. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Ромашка – почемучка. Кн. 2: Учебник для 2-го класса по программе «Философия для детей». – М.: ИТАР-ТАСС, 2000.
6. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Собраться с мыслями. Кн. 1: Метод. руководство по программе «Философия для детей». – М.: МОиПК, 1998.
7. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Собраться с мыслями. Кн. 2: Метод. руководство по программе «Философия для детей». – М.: МОиПК, 1999.
8. Телегин М.В. Подготовка педагогических кадров по программе «Философия для детей» // Тез. конф. «Деятельностный подход в психологии». – М., 1996.
9. Телегин М.В. Занятие по программе «Философия для детей» // Мышление: Сб. ст. – Висконсин (США), 1998.

М.В. Телегин – доцент Московского городского психолого-педагогического университета.

Психологические особенности организации взаимодействия учителя и учащихся на уроках по системе «Школа 2100»

Н.И. Поливанова,
И.В. Ермакова,
И.В. Ривина



Одной из основных характеристик организации образовательной среды современной школы является качество и направленность **психологического взаимодействия педагога и учащихся** в процессе учебной работы. Непосредственно на уроках особенности этого взаимодействия выражаются в общей педагогической установке учителя (через какие формы и методы учитель передает содержание учебного материала), в специфике психологической организации процесса усвоения учащимися знаний (как организуется, контролируется и регулируется процесс учебного взаимодействия с учащимися), в личностных отношениях с детьми (как учитываются индивидуальные особенности детей, создаются мотивы учения, как влияет личность учителя на учащихся).

В рамках комплексного психологического исследования образовательной среды в школах, работающих по системе «Школа 2100», которое осуществлялось сотрудниками Психологического института РАО, изучались особенности психологической организации учебного взаимодействия детей и учителя, а также эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, включающее их познавательную мотивацию, психологический комфорт и негативные переживания на уроках.

Для этого исследования была использована специальная карта наблюдения, с помощью которой

эксперт мог фиксировать особенности взаимодействия детей и учителя в процессе их работы на уроке (содержавшая более 20 параметров), а также анкетная методика оценки эмоционального состояния детей в различные моменты учебной деятельности и выраженности их познавательной активности.

В психологии коллективное действие по сравнению с индивидуальным изучено достаточно глубоко и обнаружено, что **коллективное действие имеет существенные дополнительные возможности**. Учителю с творческими задатками приходится специально строить формы групповой работы с детьми и самих детей. В связи с этим мы особо акцентировали параметры, связанные с коллективной работой детей, рассматривая их адекватное проявление как один из наиболее значимых показателей развивающего характера образовательной среды.

Карта наблюдения состояла из трех разделов: содержательного, организационного и межличностного.

Содержательный раздел включал такие параметры, как постановка проблемы, передача учебной информации разного уровня обобщения, типы задаваемых вопросов и ответов учителя и учащихся.

Организационный раздел содержал параметры, характеризовавшие способы разворачивания учебного содержания (инструктирование, ведение групповой дискуссии, использование модельных и схематических средств,

организация групповых форм работы детей, практических и исследовательских действий).

Межличностный раздел включал в основном параметры, характеризовавшие стимулирование активности и мотивирование учащихся, их оценивание, поощрение, способы поддержки детей и главное – готовность к обоюдному взаимодействию.

Методика оценки эмоционального отношения к учению содержала шкалы познавательной активности, тревожности и негативных переживаний учащихся на уроках (см. [1, 3]). Выраженность каждой из этих трех характеристик оценивалась как низкая, средняя или высокая.

Обобщение результатов по трем шкалам позволило установить **шесть качественных уровней, определяющих оттенки эмоционального состояния ребенка на уроке** (от продуктивного эмоционального отношения до «школьной скуки» и негативных эмоций). Уровни 1–3 характеризуют в целом положительное отношение к учению, которое проявляется в выраженной познавательной активности и невысокой тревожности. Уровни 4–6 свидетельствуют либо о переживании школьной скуки, либо о состоянии дискомфорта на уроке.

Исследованием было охвачено шесть 5-х классов трех школ, работающих по Образовательной системе «Школа 2100» (по два класса в каждой школе), – всего 172 учащихся. Полученные экспериментальные данные были обработаны с помощью современных методов многомерной статистики. Ранее нами были получены обширные экспериментальные данные по 5-м классам школ различных типов, в том числе массовых традиционных, к которым мы будем обращаться как к контрольным цифрам для сопоставления со школами, работающими по системе «Школа 2100».

Итак, **результаты оказались следующими.**

Общую атмосферу образовательной среды пятиклассников

во всех обследованных школах можно охарактеризовать как высокоинтенсивную, напряженную, наполненную работой, требующей постоянного сконцентрированного внимания, быстрого думания и реагирования на обращения. Причем это касается как учащихся, так и учителей.

Интенсивность и содержательность работы проявляются в различных организационно-психологических характеристиках учебного процесса. Остановимся на некоторых из них, выступивших в количественном проявлении наиболее ярко.

Прежде всего следует отметить **большой объем информации**, циркулирующей в ходе урока, причем изложение и усвоение этой информации осуществляются в процессе постоянного встречного взаимодействия педагога и учащихся. Обычно это проявляется в форме обсуждения предлагаемых детям логически взаимосвязанных «порций» нового материала. По количеству таких «порций» уроки в рассматриваемых школах вдвое превосходят уроки в обычных школах. В течение урока учителя задают учащимся вопросов в 2 раза больше обычного и, что очень важно, не только конкретных вопросов, но и проблемных. Наконец, на эти вопросы за урок отвечает в 5,5 раз больше учащихся, чем в обычных школах.

Таким образом, в ходе урока почти все дети участвуют в обсуждении предметного материала, организуемом учителем, и большинство из них самостоятельно проявляют инициативу и работают в течение всего урока очень активно. Это проявляется также в том, что и сами учащиеся в описываемых школах задают учителям предметных вопросов, в том числе и проблемных, значительно больше, чем в обычных школах.

Содержательную насыщенность уроков поддерживает **более высокая выраженность дискуссионности**, стимулируемой учителями, – этот показатель в 3 раза выше обычного.

Однако у высокой интенсивности образовательной среды есть и оборотная сторона, которая выражается в значительном количественном проявлении «понукающих» воздействий на детей в виде разного рода призывов и команд (последний показатель в 2 раза превышает таковой в контрольных школах), замечаний и претензий к деятельности детей.

Кроме того, при высокой информационной и скоростной нагрузке недостаточно обстоятельно оценивается содержательность детских ответов, их обоснованность и индивидуальность. Сами ответы детей в большинстве своем оказываются довольно краткими, может даже возникнуть впечатление, что учащиеся не имеют возможности «развернуться» с изложением своих суждений и понять суть их достоинства или ошибочности.

В данной ситуации существенную поддержку оказывает свойственная образовательной среде данных школ **дискуссионность**, когда в пересечении мнений учащихся и включении в работу учителя выясняются как собственные позиции участников обсуждения, так и их существо и обоснованность.

С другой стороны, высокие темповые характеристики образовательной среды позволяют учителю не только многое сообщить детям и организовать усвоение нового материала, но и создать хорошую мотивирующую атмосферу, втягивающую в той или иной степени в активную работу почти всех учащихся.

Вместе с тем дети, которые по своим индивидуальным особенностям являются медлительными, могут «выпадать» из высокоскоростной работы, переживать отрицательные эмоции неуспеха. Отчасти эти возможные отрицательные моменты снимаются положительным оцениванием со стороны учителей, эмоциональным подбадриванием, поддержкой индивидуальной работы детей на местах, самостоятельной работой с учебником.

Отметим, что в описываемых школах **самостоятельная работа детей с учебниками** используется почти на всех уроках как для ознакомления с новыми сведениями, так и для поиска ответов на сформулированные в учебнике общие вопросы и для дальнейшего обсуждения вытекающих из этих вопросов проблем.

Особого внимания заслуживает **доброжелательная тональность уроков**, и это оказывается тем более значимым, что учебная работа осуществляется в высоком темповом режиме, а разного рода заминки могли бы вызвать раздражение и неудовольствие со стороны как учителей, так и детей. В данной же образовательной среде совместными усилиями педагогов и учащихся учебная работа, как правило, идет не просто споро, а весело, с шутками, одобрительными комментариями.

Ни в одной из данных школ не было отмечено ни одного оскорбительного замечания со стороны учителей, что также отличает их в хорошую сторону, поскольку такие негативные переживания, как гнев, напряженность, агрессия, беспокойство, возникающие на уроке, затрудняют приспособление детей к школьным условиям, подавляют их любознательность и заинтересованность на занятиях.

Отличительной особенностью эмоционального состояния пятиклассников, охваченных нашим исследованием, является их **явный интерес к учебе** (46% детей проявили высокий уровень познавательной мотивации и 50% – средний) в сочетании со спокойным, ровным отношением к учению и низким уровнем негативных эмоций на уроке. Детей, отрицательно относящихся к учению, в обследованных нами школах практически не оказалось (всего 0,7%).

Если сравнить эти показатели с результатами, полученными в других школах, то мы увидим, что в массовых школах «доперестроечного» времени только 11% пятиклассников проявляли четко выраженный интерес к учению; остальные демонстрировали без-

различие или весьма умеренный, средний уровень мотивации [1].

Помимо интереса к учению очень значимым показателем является также уровень тревожности на уроке, причинами которой могут служить чрезмерно высокая мотивация достижения, неправильные критерии успеха и неуспеха (зачастую сформированные самими учителями), неадекватность поведения подростка, связанная с ориентацией на чужую оценку.

В этой связи особо подчеркнем **умение педагогов грамотно стимулировать детскую познавательную активность и личный интерес** к эффективной работе на уроке. Например, в одной из ранее обследованных нами школ со сходным содержательным и организационным построением образовательной среды (ускоренный темп работы, увеличенный объем, разнообразие и нестандартность подачи предметного материала) при ярко выраженной познавательной активности учащихся наблюдался весьма высокий (в 2 раза превышающий уровень в описываемых трех «школах 2100») уровень тревожности и негативных переживаний детей. Причиной этого, как выяснилось, являлись такие стрессовые факторы, как жесткость контрольно-оценочных установок учителей, чрезмерная активизация соревновательных мотивов и направленности на высокий результат.

Таким образом, различные психолого-педагогические установки учителя в межличностном взаимодействии с детьми становятся фактором, существенно влияющим на комфортность учебной работы детей, а также на их эмоциональную напряженность и негативные эмоции по отношению к учению.

В «школах 2100», нацеленных на сотрудничество, партнерство учителя и учащихся, доброжелательность их межличностного взаимодействия, удается не только добиться

и избежать повышенной тревожности у детей.

Подводя итог, отметим, что **образовательная среда** уроков в 5-х классах обследованных «школ 2100» **содержит существенный развивающий потенциал**, проявляющийся в таких четко выраженных показателях учебной работы, как проблемность в подаче предметного материала, дискуссионность при его обсуждении, большой объем информации и высокий темп ее функционирования между учителями и учащимися, включенность подавляющего большинства детей в учебную деятельность, положительный эмоциональный тон, партнерские отношения учителя с детьми, дружелюбная и одновременно деловая атмосфера.

Литература

1. Андреева А.Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников // Автореф. ... канд. дис. – М., 1989.
2. Ермакова И.В., Поливанова Н.И. Образовательная среда урока в разных типах школ // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
3. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект) // Автореф. ... докт. дис. – М., 1995.
4. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить // Вопросы психологии. 1998. № 6.

Нина Ивановна Поливанова – канд. психол. наук, ведущий науч. сотрудник Психологического института РАО;

Ирина Васильевна Ермакова – канд. психол. наук, заведующая сектором социально-психологических проблем образования, Московский городской психолого-педагогический университет;

Ирина Владимировна Ривина – канд. психол. наук, старший науч. сотрудник Психологического института РАО, г. Москва.

Игровые оздоровительные технологии в начальной школе

О.А. Степанова

Высокоразвитый человеческий интеллект
берет свое начало
в человеческих движениях.

Г. Доман

Парадоксально, но один из первых неприятных сюрпризов, с которыми сталкивается ребенок, переступая порог школы, — это... запрет на движение. Такую ситуацию Н.М. Амосов обозначил как явное противоречие условий социальной жизни законам биологии, приводящее к детренированности «рабочих» функций организма и перетренировке «регуляторов» деятельности. Ведь движение является неотъемлемым фундаментом детского развития, важнейшей частью любого вида деятельности и составляющей многих психических процессов.

Природа дала ребенку врожденное стремление к движению, снабдив его ценнейшим чувством — чувством «мышечной радости», которое он испытывает, двигаясь. Двигательная активность — одна из основных, генетически обусловленных биологических потребностей человеческого организма, которая дарует человеку саму жизнь. Являясь фактором сохранения постоянства внутренней среды, двигательная функция обеспечивает быструю адаптацию организма к изменяющимся условиям его существования. Вместе с тем, работая мышцами, ребенок не только расходует, но и копит энергию, которая дает ему возможность строить тело, мозг, интеллект. Чем активнее работают мышцы, тем более жизнеспособен человек. В период интенсив-

ного роста и развития ребенка ведущей для развивающегося организма является костно-мышечная система, а все остальные развиваются в прямой зависимости от нее, в том числе и самый совершенный в природе мыслительный аппарат — головной мозг.

Специфический «двигательный голод» ребенка уже на протяжении ряда столетий выступает одной из главных негативных характеристик начальной школы. Так, Е.А. Покровский, выступая в 1893 г. на заседании Российского общества охранения народного здоровья в Санкт-Петербурге, с тревогой говорил: «Тяжелыми, глубокими неудачами болен наш современный воспитательный организм... У школьников в первые годы пребывания в школе страшно развивается малокровие, а именно из 13 у 1 и даже из 5 у 1. Причина такого вредного влияния школы на здоровье заключается главным образом в том, что дети сразу после вольной домашней жизни и большого пребывания на свежем воздухе начинают много сидеть на месте и недостаточно пользуются движениями»*.

П.Ф. Лесгафт, И.А. Сикорский, П.Ф. Каптерев и другие врачи-педагоги в конце XIX — начале XX вв. писали о том, что школа постепенно утрачивает «традиционные здравоохранительные обычаи: появилась крайняя концентрация учебных часов, пренебрежены основные требования, касающиеся движения и питания растущего организма, ослаблено значение игр и эстетических занятий»**.

В современной начальной школе умственная деятельность по-прежнему относится к числу самых трудных для детей, чьи клетки коры головного мозга обладают еще относительно низкими функциональными возможностями, и поэтому большие нагрузки могут вызвать их истощение. Кроме того, для успешного обучения необходимо

* Покровский Е.А. Детские игры и гимнастика в отношении воспитания и здоровья молодежи. — М., 1893. С. 31, 38.

** Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. — Киев, 1909. С. 42.

наличие устойчивой концентрации возбуждения в коре головного мозга, а младшим школьникам свойственны неуравновешенность нервных процессов, преобладание возбуждения при относительно слабых процессах активного внутреннего торможения. Учебная работа требует и длительного сохранения вынужденной рабочей позы, создающей значительную нагрузку на опорно-двигательный аппарат и мышечную систему детей. Таким образом, в режиме дня современного школьника, как и у его сверстников много десятилетий назад, соотношение между динамическими и статическими нагрузками не сбалансировано, резко преобладает статическое напряжение.

При интенсивной и/или длительной умственной деятельности у школьников начинает развиваться *устомление*. Его биологическое значение двойственно: с одной стороны, оно является защитной, охранительной реакцией от чрезмерного истощения организма, а с другой – стимулятором восстановительных процессов и повышения его функциональных возможностей. **О начале переутомления школьников свидетельствуют следующие признаки:**

- снижение продуктивности учебного труда (увеличивается число ошибок и неправильных ответов, время выполнения учебных заданий);
- ослабление внутреннего торможения (наблюдается двигательное беспокойство, частые отвлечения, рассеянность внимания);
- ухудшение регуляции физиологических функций (нарушается сердечный ритм и координация движений);
- появление чувства усталости.

Эти признаки не стойкие, они быстро исчезают во время отдыха на перемене или после возвращения из школы. Однако при неблагоприятных гигиенических условиях, при несоблюдении рационального режима учебного труда и отдыха может наблюдаться не только утомление, но и *переутомление*, при котором происходят более глубокие и стойкие измене-

ния в поведении и деятельности учеников. Симптоматика переутомления отличается обычно малой очерченностью, стертой и большой изменчивостью; в то же время для большинства случаев характерны:

- резкое и длительное снижение умственной и физической работоспособности;
- функциональные нервно-психические расстройства (потеря аппетита, нарушение сна, появление чувства страха, истеричности, плаксивости, раздражительности, нервных тиков и др.);
- стойкие изменения в регуляции вегетативных функций организма (аритмия, вегетодистония по гипотоническому или гипертоническому типу);
- снижение сопротивляемости организма к воздействию неблагоприятных факторов и патогенных микроорганизмов.

Указанные признаки уже не исчезают после кратковременного отдыха и даже после ночного сна нормальной продолжительности. Для полного восстановления работоспособности, ликвидации нервно-психических расстройств и нарушений регуляторных процессов в организме школьникам необходим не только более длительный отдых, но и в ряде случаев – комплексное лечение с применением медикаментозных средств.

В сложной системе факторов, влияющих на предупреждение переутомления школьников, в целом в сохранении и укреплении их нервно-психического и физического здоровья существенную роль играет *двигательная активность*. Складываясь из суммы разнообразных движений, выполняемых ребенком в течение дня, она является переменной функцией и находится в непосредственной зависимости от объективных (возраст, пол, тип высшей нервной деятельности, сезон года, климато-географические условия) и субъективных условий, в частности от качества организованных форм физического воспитания и характера свободной детской деятельности. За счет последних двух условий возможна

значительная вариация объема и интенсивности движений, а также продолжительности двигательного компонента в режиме дня.

Именно посредством движения в дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается наиболее благоприятная база для формирования физиологической основы всех будущих физических кондиций человека. Нагружая мышечную систему, взрослые не только воспитывают ребенка сильным и ловким, но и развивают его сердце, легкие и все внутренние органы. Если в этот период не сосредоточить необходимых педагогических усилий на составляющих физического потенциала детей, то будут безвозвратно упущены самые подходящие время и условия для закладки основ их физического, психического и нравственного здоровья.

Средняя потребность организма детей школьного возраста в организованной двигательной активности составляет не менее 12–16 часов в неделю. Однако существующая сегодня организация учебного процесса в школе и уклад жизни в семье не удовлетворяют биологическую потребность детского организма в движениях. Анализ суточной, недельной и сезонной двигательной активности показал, что необходимого для нормального роста и физического развития объема двигательных нагрузок младшие школьники недополучают на 50% (М.В. Антропова, М.М. Безруких, С.П. Ефимова). Традиционные уроки физкультуры способны компенсировать лишь 11% суточной нормы двигательной активности ребенка (Н.Т. Лебедева).

Ограничение двигательной активности, таким образом, противоречит биологическим потребностям детского организма и снижает его энергетический фонд, отрицательно сказывается на физическом состоянии (замедляется рост, ослабевает иммунитет к простудным и инфекционным заболеваниям) и приводит к снижению темпа психического развития учащихся. Недостаточная физическая ак-

тивность особенно опасна в периоды активного роста тела, когда ускоренное развитие скелета и мышечной массы не подкрепляется соответствующей тренировкой систем кровообращения и дыхания и ростом силового потенциала. Такие диспропорции развития часто являются основными причинами ухудшения здоровья детей, понижения у них жизненного тонуса.

В специальной литературе для обозначения состояний ограничения мышечной деятельности используют два термина – *гипокинезия*, т.е. снижение общего объема двигательной активности, и *гиподинамия* (снижение тонуса, силы сокращений мышц и уменьшение напряжения мышечной системы). У младших школьников эти состояния, как правило, встречаются в сочетании.

Многообразие причин, степень выраженности дефицита движений и его длительность вызывают очень широкий диапазон изменений в организме – от адаптационно-физиологических до патологических. Отсутствие в повседневной жизни достаточной двигательной активности первоначально вызывает лишь адаптацию организма и его перестройку на новый уровень функционирования. Внешне такая физиологическая перестройка не отражается на состоянии организма. Однако в экстремальных условиях, при возникновении необходимости мобилизовать резервные возможности организма, последствия гипокинезии становятся очевидными.

Дальнейшее ограничение двигательной активности способствует возникновению предпатологического состояния. Длительная гипокинезия ведет к атрофическим процессам в скелетной мускулатуре; вследствие функциональной бездеятельности и нарушения биосинтеза белка скелетные мышцы становятся вялыми, слабыми.

Установлена прямая зависимость формирования в онтогенезе функций сердечно-сосудистой системы от активности скелетной мускулатуры. Длительная работа учеников в вынужденной статической позе за столом со-

провождается спазмом артериол, что чревато общим повышением артериального давления, а также отклонениями в развитии нервно-мышечного аппарата, сужением диапазона возможностей двигательного и зрительного анализатора и т.п. Недостаток движений ухудшает адаптивные возможности сердечно-сосудистой системы, вызывая также расстройство регуляции вегетативных отделов нервной системы. Характерным следствием указанных нарушений является ухудшение физических и психомоторных качеств: координации, точности и быстроты движений, скорости двигательной реакции, подвижности в суставах, равновесия, силы мышц, выносливости и общей работоспособности.

У части детей двигательная активность в границах ниже оптимума сопровождается накоплением избыточной массы тела – *ожирением* – заболеванием, которое имеет много общего с процессом старения. Ожирение, начавшееся в детстве, приводит впоследствии к сахарному диабету, раннему атеросклерозу и другим серьезным нарушениям здоровья; однако основные трудности профилактики и лечения ожирения заключаются в том, что родители нередко считают умеренно избыточный вес ребенка признаком здоровья (!). По этой причине такие дети довольно долгое время не попадают в поле зрения врачей, что усугубляет их состояние. Специально проведенные исследования выявили, что из всех форм физического воспитания у младших школьников с избыточным весом используется только урок физкультуры в школе, т.е. суточный объем движений явно низок (В.К. Велитченко, 1989). Рассчитывать же на компенсацию недостатка движений за счет спонтанной двигательной активности не приходится, так как у этих детей уже выработалась привычка к малоподвижному образу жизни, тихим играм с себе подобными сверстниками.

На фоне сниженной двигательной активности не исключены также и явления гипотрофии, т.е. отставания

массы тела от возрастных нормативов со своей собственной специфической негативной симптоматикой. Кроме того, считают Н.А. Агаджанян (1983) и др., недостаток мышечных движений ослабляет не только сами мышцы, но и мозг, делает его более уязвимым к различного рода негативным факторам. Исследования М.М. Кольцовой (1973) свидетельствуют о том, что прогресс функций мозга ребенка в большой степени определяется прогрессом в развитии двигательного анализатора. Для совершенствования функций высшей нервной деятельности необходимы не только разнообразные воздействия внешней среды (экстерорецепция), но и постоянный приток тонизирующей его проприоцептивной импульсации в результате моторной деятельности.

Проблема преодоления гиподинамии в условиях школы является чрезвычайно актуальной не только для России, но и для многих стран мира. В связи с этим Международный совет спорта и физического воспитания еще в 1968 г. подготовил и выпустил «Манифест о спорте», в котором указано на необходимость соблюдения разумных пределов чисто интеллектуального воспитания и определения должного места физическому воспитанию (на последнее, по мнению экспертов Совета, следует выделить от 1/5 до 1/3 общего учебного времени в зависимости от возраста детей).

Пониженная двигательная активность и сопутствующие ей симптомы функциональных расстройств и хронических болезней не позволяют возникнуть столь необходимому для учеников любого возраста состоянию *функционального комфорта* (комфорта в деятельности), которое определяется как оптимальное сочетание высокого уровня успешности человеческой деятельности и низких нервно-психических затрат. При блокировке естественных желаний ребенка, интереса и свободы активных действий, т.е. именно того, что нужнее всего для успешного развития, в первую очередь

подавляются моторные функции организма. В результате ограничения двигательной потребности создается и закрепляется «установка неприятного». У младших школьников уменьшаются симпатии к учителю, падает его авторитет*. В свою очередь, это тормозит формирование благоприятного отношения и положительной мотивации к учебной деятельности, поскольку школьные успехи даются ценой большого напряжения и достигаются на пределе психофизических возможностей детей, которые не становятся активными участниками (субъектами) учебного процесса.

Однако двигательная нагрузка может выступать не только в качестве фактора защитного действия, но и как фактор риска, что происходит при ее передозировке. Под воздействием режима чрезмерной двигательной активности (*гиперкинезии*) могут возникать перенапряжение сердечно-сосудистой системы, ухудшение обмена веществ, неблагоприятные изменения в развитии детского организма в целом. И только *оптимальный – среднеинтенсивный – режим двигательной активности* создает у младших школьников основу хорошего физического самочувствия и ярко выраженного повышения умственной работоспособности.

Гигиенической нормой принято считать такие величины двигательной активности, которые полностью удовлетворяют биологическую потребность в движениях, соответствуют функциональным возможностям организма, способствуют укреплению здоровья детей и их благоприятному гармоничному развитию в дальнейшем. Дети и подростки, в режиме которых разумно дозирован объем двигательной активности, характеризуются, как правило, высокой умственной работоспособностью, сопротивляемостью утомлению,

средним и высоким физическим развитием, более благоприятными показателями функционального состояния центральной нервной системы, экономичной работой сердечно-сосудистой системы и органов дыхания, повышенной иммунной реактивностью и низкой заболеваемостью острыми респираторными болезнями (М.В. Антропова и др.).

В основу определения **нормы двигательной активности** могут быть положены требования:

во-первых, обеспечения необходимого и достаточного количества произвольных движений, выполняемых ребенком в течение дня;

во-вторых, соответствия физических нагрузок в течение дня функциональным возможностям организма младшего школьника, их ориентации на укрепление его здоровья и полноценное психофизическое развитие

и, в-третьих, соблюдения качественного разнообразия движений, сбалансированного в количественном соотношении с индивидуальными потребностями и возможностями каждого ребенка.

Свой важный и ничем незаменимый вклад в определение и поддержание оптимального двигательного режима младших школьников с учетом индивидуальной вариативности в показателях их здоровья и развития призвана внести **игровая деятельность** и, в первую очередь, те ее виды, основу которых составляет **свободное детское движение**.

Запас двигательной энергии ребенка, особенно ребенка младшего возраста, настолько велик, что он самостоятельно реализует потребность в движении естественным путем – в игре, и это было хорошо известно с древних времен. Многие из народов, прославившихся совершенством своего физического и духовного развития, совсем не занимались систематической гимнастикой, а, наоборот, на первом плане у них

* Бальсевич В.К., Большенков В.Г., Рябинцев Ф.П. Концепция физического воспитания с оздоровительной направленностью учащихся начальных классов общеобразовательной школы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996, № 2. С. 13–18.

были игры, – замечает Е.А. Покровский (1893). У древних греков для этой цели служили главным образом прыганье, бег, метание диска, борьба, игры в мяч, т.е. как раз те самые игры, которые и в настоящее время более всего и всюду нравятся детям.

Для обозначения большой группы игр, ведущая цель которых – физическое развитие и оздоровление детей, преимущественно используется термин «подвижные игры». Я.А. Коменский в письме Городской управе Амстердама (1657 г.) называет семь основных условий подвижной игры:

- движение;
- физическая раскованность и свобода;
- общественный характер, «ибо забава исходит из общества, к которому стремится человек»;
- состязательность, которая приводит к «колебанию духа между надеждой и страхом»;
- наличие правил, так как без них «игроки разбегаются или пускаются в ссоры и драки, так что нарушением правил игра противоречит сама себе»;
- легкость, которую приобретает каждый ее участник;
- ограниченность во времени – «у каждой игры должен быть свой конец, так как чрезмерно затянувшаяся игра надоедает»*.

Традиции использования подвижных игр в России имеют свою длительную историю. Рекомендации проведения подвижных игр учащихся на воздухе «всяк день» по одному часу после обеда и вечером встречаются во многих литературных памятниках старины. М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Н.И. Бецкой и другие известные деятели XVIII–XIX вв. высказывались о необходимости проведения подвижных игр и развлечений детей на открытом воздухе.

«Разумно построенными» играми призывал педагогов бороться против двух важнейших недостатков времени – «чрезмерной впечатлительности ребенка и ослабления его воли» – С.Я. Эйнгорн. Он считал, что «для детского возраста не существует гимнастики, которая могла бы по своей ценности превосходить игру; последняя соответствует физической организации ребенка и его умственным потребностям, так как она в одно и то же время приятна и полезна»**.

П.Ф. Лесгафт, считая игры весьма выгодной формой физической работы, в которой «проверенные общие положения и истины становятся основанием самостоятельно проводимых действий» и к тому же обладающей «возвышающим чувством удовольствия», настойчиво рекомендовал использовать их для того, чтобы научить детей «владеть собой... сдерживать свои расходившиеся чувствования и приучать, таким образом, подчинять свои действия сознанию»***.

Для успешного обучения необходимо, чтобы и ученик, и учитель одинаково были бодр, – убеждал учителей И.А. Сикорский. К числу внешних условий, обеспечивающих эту бодрость и «возвышающих» умственную работоспособность, он относил:

- «1) свободные движения в форме игр (мышечная работа);
- 2) возбуждение сердца и дыхания (удовольствием, движением);
- 3) влияние холода на кожу (игры и прогулки на открытом воздухе);
- 4) чистый воздух для удаления из организма работных ядов (игры на воздухе)»****.

«Маленькие дети, опираясь... на инстинкт, сами регулируют и интенсивность, и время своей двигательной активности в игре. Не надо мешать

* Цит. по: Олиова В. Люди и игры. – М., 1985. С. 149.

** Врачебно-педагогическая гимнастика и детские игры доктора С.Я. Эйнгорна. – Спб., 1896. С. 119.

*** Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. Т. 1. С. 45.

**** Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – Киев, 1909. С. 60.

ребенку играть, резвиться... Он гораздо правильнее мамы и бабушки определит, сколько ему прыгать на одной ножке, сколько крутить скакалку... это заложено в его природе... Завтрашний интеллект ребенка и его сегодняшняя вялость имеют прямую связь», – подчеркивает уже в наше время И.А. Аршавский (1974), сожалея, что именно в начальной школе обрывается нить «игровых университетов». Ребенок насильно иммобилизуется, его двигательная активность резко уменьшается, а игра перестает носить столь важный для развития детей характер физиологического стресса, который заставляет активно действовать все их органы и системы, но и одновременно позволяет соблюдать «разумный дефицит покоя». В школе и дома, выполняя учебные задания, современные дети большей частью сидят, и это сидение есть не что иное, как некая своеобразная форма комфорта, который вступает в конфликт с естественным инстинктом игрового движения.

Общее снижение интереса начальной школы к детской игре в определенной мере нивелировало значение подвижных и спортивных игр в режиме жизнедеятельности младшего школьника, хотя именно эти игры являются эффективным средством физической рекреации и поддержания высокой работоспособности, успешного роста и развития детей, а также ранней профилактики разных заболеваний, особенно сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной патологии.

Игры с активным физическим компонентом позволяют решить целый комплекс важных вопросов в работе с младшими школьниками: удовлетворить их потребность в движении и стабилизировать эмоции,

научить владеть своим телом, развить не только физические, но и умственные и творческие способности, нравственные качества и т.д.

Двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают физиологические процессы в организме и улучшают работу всех органов и систем. Эмоциональный подъем (радость, удовольствие, приподнятость, воодушевление) создает у детей повышенный тонус всего организма. Стремление детей к достижению общей для всех цели выражается в ясном осознании задачи, в лучшей координации движений, более точной ориентировке в пространстве и игровых условиях, в ускоренном темпе выполнения заданий. При такой увлеченности детей и захватившей их радостной устремленности к достижению цели повышается роль воли, помогающей преодолевать различные препятствия. Активная двигательная деятельность тренирует нервную систему ребенка, совершенствуя и уравнивая процессы возбуждения и торможения.

Адаптационно-профилактический потенциал игровой физической активности для многих младших школьников при правильном педагогическом подходе может естественно сочетаться с ее коррекционно-оздоровительным значением. Игра способна обеспечить как первичную (недопущение



возникновения), так и вторичную (предупреждение осложнений) профилактику наиболее распространенных недостатков в физическом развитии и здоровье младших школьников – *частых острых респираторных заболеваний, разнообразных дефектов опорно-двигательного аппарата* (нарушения осанки, плоскостопие), *снижения остроты зрения* (близорукость) и др. Причины их возникновения во многих случаях кроются в несоблюдении необходимых санитарно-гигиенических и психогигиенических условий образовательного процесса, которые, воздействуя на физиологически незрелый детский организм, приводят к появлению и прогрессированию разного рода неблагоприятных в психофизическом развитии.

В целях наиболее эффективного выявления и использования ресурсов игры принято различать *подвижные, спортивные и специальные оздоровительные* (коррекционно-оздоровительные) игры. К подвижным относятся игры, направленные преимущественно на общую физическую подготовку и не требующие специальной подготовки играющих; они построены на свободных, разнообразных и простых движениях, связанных с вовлечением в работу главным образом больших мышечных групп, и просты по своему содержанию и правилам.

К спортивным играм относятся игры, имеющие все характерные признаки спорта; они требуют подготовки и спортивного совершенствования играющих. Спортивные игры характеризуются наличием борьбы играющих за победу своей команды или за личное первенство. Они отличаются от подвижных сложностью правил и техники, а также устойчивостью условий и правил.

Специальные оздоровительные игры наряду с укреплением различных групп мышц, тренировкой вестибулярного аппарата, профилактикой нарушений зрения и осанки снимают утомление, вызванное интенсивными интеллектуальными нагрузками,

и создают у игроков состояние особого психологического комфорта.

Физический и психический компоненты в играх любого вида тесно связаны: дети не только реализуют потребность в активных движениях, расходуют накопившуюся энергию и совершенствуют основные двигательные навыки, но и учатся инициативности, самостоятельности, настойчивости – с одной стороны, а с другой – умению владеть собой и считаться с коллективом, согласовывать свои действия с действиями других игроков. Они являются хорошей тренировкой в быстром – в зависимости от изменяющихся обстоятельств, но в согласии с определенным планом – переключении внимания и развитии его гибкости.

Особого внимания заслуживает **связь физического воспитания посредством игр с развитием познавательных процессов учеников.** Установлено положительное влияние подвижных игр не только на развитие физических качеств детей, но и на формирование структурных единиц психики: памяти – слуховой, моторно-слуховой, зрительной; воображения – творческого, воссоздающего, а также способности к оригинальному решению задач; восприятия – степени развития наблюдательности, объема и адекватности воспроизведения; наглядно-образного и логического мышления – способности к анализу, сравнению и обобщению; произвольного внимания и таких его свойств, как переключение, распределение и устойчивость (В.А. Баландин и др., 1999).

Вместе с тем задачи, решаемые средствами подвижных и спортивных игр, сводятся не только к повышению объема и разнообразия форм двигательной активности, восстановлению гармонии мышечной деятельности младших школьников и нормированию психофизической нагрузки, но и к обретению ими утраченной, но все еще крайне необходимой им *игровой среды*. Высокий интерес детей этого воз-

раста к свободной двигательной, в том числе игровой, деятельности подтверждается исследованиями. Так, по данным анкетного опроса, свободного времени у учеников начальной школы в течение дня остается около 3 часов. Проводят все это время на воздухе (гуляют) 37,8% девочек и 33,3% мальчиков, прогулка менее 2 часов продолжается соответственно у 16,2% и 12,8%. В выходные дни пребывание на улице оказывается продолжительнее. Так, около 3 часов проводят на воздухе 71,1% девочек и 76,9% мальчиков, менее 3 часов – 2,7% девочек и 2,5% мальчиков. Во время прогулок большинство детей предпочитают двигательную активность – 64,8% девочек занимаются преимущественно прыжками со скакалкой и 59,5% – бегом. У мальчиков наибольший интерес вызывают упражнения в беге – 82,0% и игры с мячом – 78,6% (Р. Белякова, 1998 и др.).

Интересы мальчиков и девочек в выборе игр в свободное время различны: мальчики ограничиваются небольшим запасом игр и отдают предпочтение играм с мячом – футболу и хоккею по упрощенным правилам и игре в «выбивалы». Игровая деятельность девочек характеризуется более разнообразными двигательными действиями. Среди наиболее интересных игр они называют «Прятки», «Сделай фигуру», «Совушка», «Ловушка», «Охотники и зайцы».

Примечательно, что в 8-летнем возрасте дети принимают 70% решений относительно участия или неучастия в физической активности, исходя из субъективно оцениваемого ими уровня своей подготовленности. Кроме того, ставя в ответах о своих любимых занятиях физические упражнения, бег, подвижные игры на одно из первых мест, дети реально уделяют им не так много времени (!). Как основные занятия в свободное время и мальчики, и девочки называют все-таки телевизор и игры с друзьями. Родители среди занятий детей в свободное время также ставят на первое место просмотр телепередач, а на вто-

рое – общение с друзьями (Л. Семенов, Т. Губарева, 1998).

Анализ существующей игровой практики и структуры игр подвижного и спортивного характера, используемых на уроках в общеобразовательной школе, показывает, что, во-первых, набор предлагаемых ученикам игр стереотипен, запрограммирован под «умение» педагога, а не под желание детей и во многом носит отпечаток формальности. Во-вторых, игровые дисциплины в школе делят учеников на «недогруженных» и «перегруженных». К первой группе относятся те из них, кто от природы имеет хорошие физические данные и дополнительно занимается спортом вне стен школы. Во вторую, преобладающую группу входят учащиеся, которым по разным причинам изначально не была привита любовь к двигательным играм. Наконец, в-третьих, проводимые в школе двигательные игры не получают своего логического продолжения и закрепления навыков в досуговой деятельности младших школьников (Л.А. Калинин, В.А. Синельников, 1996).

Таким образом, разумное использование резервов игровой двигательной активности – подвижных, оздоровительных игр и игровых упражнений, игр спортивного характера и др. – должно стать инструментом действенного снижения негативных последствий учебной перегрузки, увеличения уровня ежедневной двигательной активности младших школьников, совершенствования их физических возможностей и интеллектуальных способностей, повышения психоэмоциональной устойчивости и адаптационных резервов организма с тем, чтобы, в конечном счете, способствовать сохранению и укреплению здоровья.

(Продолжение следует)

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО Московской обл.

**Удивительные друзья,
или Ожившие образы**
(Из опыта работы по учебнику
«Моя любимая Азбука»)

Т.Н. Ирзина



Образовательная система «Школа 2100» значительно расширяет возможности учителя и учеников. Много полезного и интересного заложено в ней, но успех обучения, наверное, все-таки определяется не столько программами, сколько личностью учителя, его желанием научить, творческим подходом к своему делу, психологической и педагогической грамотностью и т.д.

В этой статье мне хотелось бы рассказать о том, как, сочетая идеи новых программ и стремление педагогов к совершенству, можно повысить качество обучения.

Одной из находок авторов, создавших учебники «Моя любимая Азбука», «Капельки солнца», прописи «Мои волшебные пальчики», учебники «Русский язык» («Школа 2100»), является идея так называемых «сквозных образов». В чтении это ребята – Петя, Вова и Катюша, а в обучении грамоте и в курсе русского языка – буквы-человечки.

Казалось бы, что здесь особенного? Из страницы в страницу встречаем мы «старых знакомых», привыкаем к ним... И, бывает, упускаем из виду этот важный аспект деятельности на уроке. А между тем, если правильно расставить акценты в работе со сквозными образами, можно получить удивительные, неожиданные результаты.

Работа с образом имеет глубокую психологическую основу. Положительные и отрицательные образы, образы любимых, врагов, образы детства, юности, приятных и неприятных минут человек проносит порой через всю жизнь, и они способны повлиять на ее течение. Так, образ ко-

тенка, о котором ребенок нежно заботился в детстве, способен на всю жизнь сформировать чувство любви к животным. Такому человеку будут чужды чувства жестокости, садизма, безразличия к братьям нашим меньшим. Образ матери или первой любви может повлиять на выбор спутницы жизни; образ темной комнаты, где приснился кошмар, – навсегда оставить чувство тревоги и т.д.

Образы ведут человека по жизни, вызывая в нем смутные воспоминания – хорошие или плохие – и соответственно «диктуя» ему определенные действия.

Образы формируются спонтанно, и естественно, что этот процесс протекает и в школе. Какие образы связаны у людей с воспоминаниями о школе? Чаще всего бывшие ученики почему-то вспоминают жирную двойку, ненавистные дневник и портфель, оскорбления, молчаливое стояние у доски, надоевшие учебники, нудные упражнения и т.п. Бывает и наоборот: образ милой, мудрой учительницы человек проносит через всю жизнь, и сила этого образа окрашивает остальные школьные воспоминания в «розовые» тона.

Формирование образа школы во многом зависит от начальных лет обучения, особенно от первого класса, от первых дней за партой.

Создание яркого положительного образа – важная задача педагога. От этого во многом зависит заинтересованность учеников, их работоспособность.

Образы живут вместе с нами. Например, образ русского языка. Боль-

шинству русский язык видится вовсе не «великим» и «могучим», а скорее серым, скучным, нудным, вспоминаются зубрежка правил, написание бесконечных нелепых предложений. О какой грамотности можно говорить при таком отношении, о какой любви к родному языку, о каком интересе к его истокам, тайнам и загадкам?!

Образ русского языка начинает формироваться с обучения грамоте. Довольно сложно создать положительный образ, т.е. заинтересовать, смотивировать ребенка при традиционном подходе, когда от него в основном требуется многократное повторение определенных действий (выработка навыка). Для «учения с увлечением» нужно нечто яркое, увлекательное, захватывающее внимание ребенка и влекущее его за собой дальше и дальше в страну Знаний.

Большую помощь для формирования положительного образа могут оказать удивительные **буквы-человечки, поселившиеся на страницах прописей «Мои волшебные пальчики»**. Они пришли с нами в школу, «ожили» на наших глазах и не покидают нас, не уходят в «никуда», а смело продолжают свой путь по страницам учебника, помогая в сложные моменты, вселяя уверенность, переходя вместе с нами в следующий класс. Продолжительная работа с образом, систематическое «общение» с ним напитывает его силой, положительной энергией, делает его живым и необходимым. Образ становится другом и собеседником ребенка. Поэтому, при ответственном внимании, буквы-человечки могут стать образами урока, а также воспоминаниями о детстве, школе, источником интереса и любви к родному русскому языку.

Замечательную идею букв-человечков сразу подхватили учителя, а вместе с ними и родители. Ведь работа с этими забавными персонажами не только прекрасно развивает фонематический слух и умение анализировать звуки, но и способна превратить традиционно нудный и

скучный процесс изучения русского языка в увлекательный, вдумчивый, осознанный поиск истины.

Идея букв-человечков предоставляет широчайший простор для творчества.

Сначала, видимо, по примеру популярной детской игры «Одень Машу», были созданы наборные полотна с одежками для человечков. На уроках появились задания типа:

– Какую, по вашему мнению, одежду носит звук М?

– Как вы думаете, какой звук спрятал от нас свое имя: О, М, Х или Ц? (На доске – «одетый» человечек без буквы на животике.) Почему? Объясните свой ответ.

– Какие звуки одеваются одинаково? Почему?

– Почему звуки Р и Р' никогда не надевают черную шляпку?

– Почему звук Щ любит только зеленый цвет, а звук Ж – только синий?

А действительно – почему? Человеку, не знакомому со старославянским языком, с исторической грамматикой и подобными дисциплинами, трудно ответить на эти вопросы, а порой и вовсе невозможно. А дети, изучая этот материал, должны получать ответы на свои вечные «почему?». Объяснять им теорию? Что же делать?!

Ответ на этот вопрос нашли сами дети. Они оживили этих удивительных человечков и поселили их в своем особом мире – мире сказки.

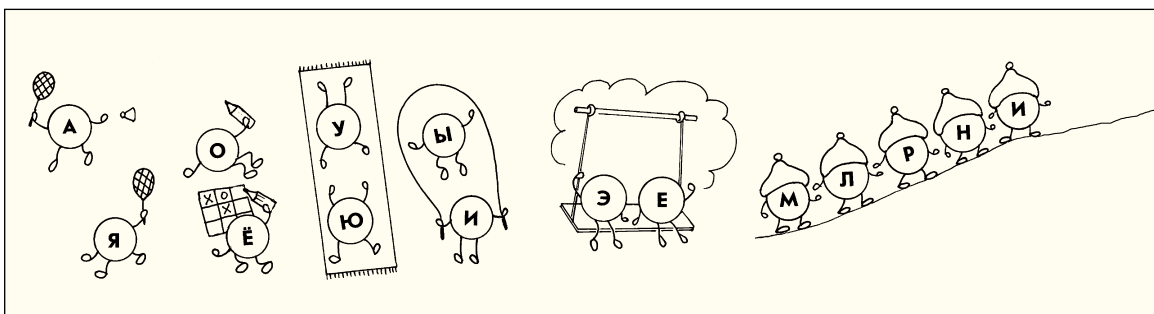
Итак, учитель задает вопрос:

– Почему звуки Р, Р' надевают только желтую шляпку-колокольчик?

И вот что ответил на него один из учеников:

– Потому, что звуки Р и Р' очень веселые, звонкие, и наш язычок, когда произносит их, пляшет. Эти звуки любят все радостное, любят солнце и яркий звонкий цвет, поэтому и носят всегда солнечную желтую шапочку, а черную, мрачную шляпу-кирпич они не любят.

А ведь во многом малыш оказался прав. При произнесении звуков Р, Р' происходит мощная вибрация кончика



языка. Следовательно, в этих звуках содержится много энергии. Поэтому, наверное, они и ассоциируются с солнечными, яркими цветами, а слова, начинающиеся с этого звука – такие как *радость, радуга, рассвет*, – вызывают прилив энергии и душевный подъем.

Получилось, что образ человечка поселился в душе ребенка и звук стал личностью, другом. А кто родители этого человечка? Где он родился? Какой у него характер? У детей появляется бесконечное множество вопросов, порождая искренний интерес, увлечение творческим открытием, заботу об этих удивительных человечках: их и одеть надо (раскрасить), и шляпку подобрать, и имя красиво написать на животике. А правильно одеть человечка не так-то просто. Одежка у него удивительная. Ее нужно «услышать» – приложить пальчики к горлышку или заткнуть ушки и позвать звук по имени. Если в ответ «зазвенят колокольчики» (завибрируют связки) – готовь шляпку-колокольчик, если пошлышится сипение и кашель – готовь теплую черную шляпу; если звук в слове нежный и мягкий – он любит шелковые, как трава, зеленые вещи, если же он твердый – одевай его в твердые железные доспехи синего цвета.

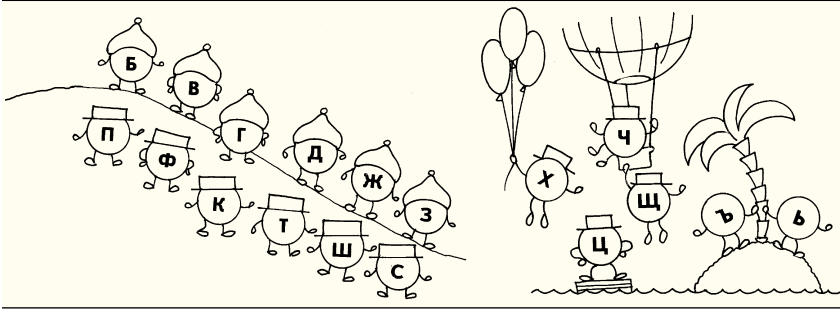
Такие образные ассоциации близки и понятны детям, кинестетикам по природе, а человечки, живущие обычной детской жизнью, со спорами и примирениями, с простудами и смехом, становятся для ребят настоящими друзьями.

Творческий процесс, вдохновляемый идеями «оживших» человек-

ков, пошел дальше. Так появилась «Лента человечков». Это знакомая всем лента букв, только более живая и веселая, ведь мы можем превратить ее в широкую, полную приключений дорогу, по которой смело путешествуют наши друзья.

В зависимости от вашей фантазии и желания «Лента человечков» может выглядеть весьма скромно, а может носить познавательно-приключенческий характер. Например, буквы-человечки решили убежать от ошибок, переправиться через реку Незнания и получить пропуск в царство Русского языка... Творчество не имеет границ. При желании звуки Р и Р' могут решать, рычать, ругаться, держать в руках ручку или ремень; звуки В и В' – весело катиться на велосипеде с веником или вареником в руках; звук Щ' – лететь на воздушном шаре, из которого (щ-щ-щ-щ-щ) спускается воздух; мягкий и твердый знаки могут подвергнуться нападению ошибок, потерять голос и остаться без одежды, и т.д.

Эти и подобные идеи вы можете отразить на своих уникальных «Дорогах человечков», было бы желание. Эта «Дорога» может висеть над доской во время проведения уроков обучения грамоте, и тогда человечки будут постепенно «одеваться» (на наборном полотне на уроке, на самой «Дороге» учителем после урока). Также она может быть использована на заключительном открытом уроке для родителей, когда каждому ребенку будет предоставлена возможность самому «одеть» человечка (всем хватит), а может быть, вы придумаете для нее свое, особое применение.



Когда начинаешь работать на уроках с «ожившими» человечками, невозможно остановиться, нет пути назад, в мир «мертвых» звуков. В самих детях пробуждается удивительный источник любопытства, живого интереса, нет конца их вопросам:

- Почему Ж всегда твердый? Он что, всегда очень злой?
- Почему у Ъ и Ы нет одежды?
- Как И превратился в Й?
- Почему Й дружит с А, О, У, Э (эти звуки обозначаются буквами Я, Е, Ю, Е) и не дружит с И и Ы?

А вместе с вопросами появляются и находки детей, их открытия. Они сочиняют потрясающие сказки об опасных парных согласных, о двойных звуках, о мягком и твердом знаках. Поражают детская простота, стремление к справедливости, а более всего то, что дети начинают **задумываться** о русском языке – о его тайнах и загадках и в понятной для себя форме отвечать на свои же вопросы, порой гениально глубоко и метко, интуитивно «нащупывая» языковую истину.

Почему следует предпочесть именно сказку, а не детектив и не «ужасник» (хотя бывает и такое)? Сказка нужнее детям. Она им понятна, она делает сложное простым, а скучное занимательным, она справедлива и народна. Сказкотерапия – новое направление в педагогике. И каким бы наивным и «ясельным» это ни казалось некоторым, но такова педагогическая реальность. Психика ребенка, измученная влиянием СМИ, уставшая от видеоигр, тамагочи и трансформеров, просит о помощи и сама подсказывает, с какой стороны ее оказать.

И тогда в фантазии детей ожива-

ют удивительные человечки, живут с ними рядом, дома и в школе, решают свои проблемы, помогают им, а иногда и сами просят о помощи. И общаясь с ними, советуя им, помогая разрешить возникшие у них пробле-

мы, ребята решают – кто прав, кто виноват, как поступить... и мягко, незаметно происходит социализация личности, ребенок впитывает в себя нормы и законы человеческого общения, одухотворенный образом, учится быть Настоящим Человеком.

К каждой сказке я рисую наглядное пособие – тогда детям легче ориентироваться, повторяя сказку, легче ее запоминать. А иногда, благодаря картинке, рождаются настоящие открытия.

Первую сказку я стараюсь рассказывать коротко, но эмоционально, показывая картинку, чтобы и аудиалы, и кинестетики, и визуалы восприняли смысл. Позже, когда дети воспроизводят правило-сказку, они передают ее содержание каждый по-своему, фантазируя и видоизменяя форму, но оставляя суть. Иногда получаются поистине гениальные сказки-открытия, и вы сами скоро в этом убедитесь.

Мои истории были очень похожи одна на другую:

Про ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ

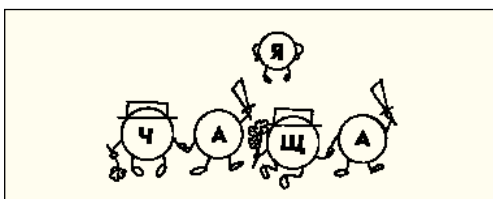
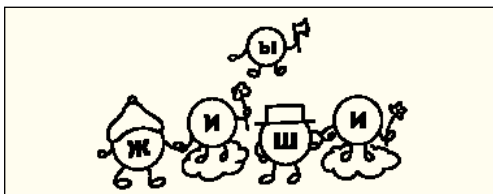
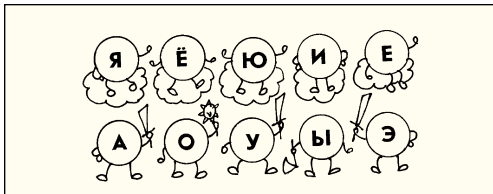
В давние-давние времена братья Ж и Ш пришли в гости к гласным и стали с ними знакомиться. Все гласные были на месте, только буквки И нигде не могли найти. «Где же И?» – спросили братья у проходящей мимо красавицы Ы. «Она не хочет с вами знакомиться», – ответила та. Братья расстроились и ушли. По дороге домой они увидели больную, несчастную И, которую злодейка Ы не пустила в дом. Бедняжка горько плакала. Братья проводили больную домой, навещали ее, приносили для нее лекарства и вскоре стали лучшими

друзьями. А на Ы обиделись навсегда, ведь из-за нее скромная И чуть не умерла.

Навечно помните и вы: Ж и Ш дружат с И и злы на Ы. Всегда пиши ЖИ-ШИ (произношу мягко).

Вот такая история случилась в давние-давние времена.

С ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ можно придумать подобные истории.



На наглядном пособии Ж и Ш были одеты в синюю одежду (это всегда твердые звуки, а у нас заведено, что синяя одежда – твердая, железная), Ч' и Щ' – в зеленую (это всегда мягкие звуки, у нас зеленая одежда мягкая и нежная), звуки А, У, Ы держали в руках оружие – у нас есть наглядное пособие «Мягкие и нежные (Я, Е, Ю, И, Е) – твердые, железные (А, О, У, Ы, Э)». Одни гласные смягчают согласные, поэтому летают на облаках, а другие делают их жесткими, «злыми», поэтому они с оружием в руках, а Я и И были нарисованы нежно-розовыми.

На следующем уроке один ученик сам изъяснил желание напомнить классу правило и рассказал свои удивительные истории:

«Ж и Ш были сильными и крепкими рыцарями. Они мечтали встретить прекрасную нежную

принцессу, поэтому Ы – железная и строгая – им не понравилась, а понравилась им ласковая И. Они были очень счастливы, потому что сильный всегда должен быть рядом со слабым и защищать его».

«Ч' и Щ' были очень добрые и ласковые. Они растили в саду цветочки. Однажды они увидели слабую девушку Я, она была сонная и вялая, им было скучно вместе. Вдруг мимо проскакала амазонка А. Она была веселая, шумная. Она посадила Ч' и Щ' на коня. Им было интересно вместе. Поэтому слабые Ч' и Щ' всегда выбирают сильную А, чтобы она их веселила и защищала».

Написание сочетаний ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ всегда вызывало вопрос: почему так? Разные методики по-разному относятся к этому вопросу: где-то вовсе этого не разъясняют, где-то пытаются обосновать, объяснить этот «феномен», например «подсчитывая» работу гласных. Может быть, открытый ребенком закон: слабый всегда должен быть рядом с сильным – поможет ответить на вечный вопрос: «А почему?»

Наверное, многие проблемы можно решить, подружив ребенка с образом. А как быть, если нужного образа нет в учебнике? Придумать его! Создать, оживить и провести через весь процесс обучения. Например, в учебниках Л.Г. Петерсон у нас поселились госпожа Точка и ее подружки. Изучая состав чисел и счет 1–9, мы рассказывали истории о том, как госпожа Точка встречала подружек, расселяла их в домике, как они ходили чай пить... Так мир однообразных чисел оживает перед ребенком. А также раскрывается, еще до полного его осознания, глубокий теоретико-множественный смысл числа и счета. Одновременно у детей развивается речь и появляется интерес к учебе. Потом мы познакомились с мистером Х, который прячет числа в волшебный шкаф; затем, изучая счет десятками, продавали и покупали гостицы, в каждой из которых живут

10 Точек, а после этого начали заселять гостиницы туристами, возить их группами на экскурсии, отправлять домой и принимать новых гостей (счет с переходом через десяток).

Конечно, общение с госпожой Точкой, как и с буквами-человечками, как и с любым образом, не должно становиться панацеей. Обязательно нужно и отрабатывать навыки, и постепенно более научно подавать теоретический материал. Речь идет лишь о том, чтобы не пытаться сделать из детей сухарей-вундеркиндов, не отнимать у них детство, дать им шанс проявить, а кому-то и развить свою фантазию и творческие способности, познать мир через добрую сказку, сделать материал более близким природе ребенка, более доступным и простым для понимания. Я уверена, что осмысление через историю и сказку – самое прочное и надежное.

Мои дети окончили первый класс, и я вместе с ними. У нас есть сказки про 6 звуков, про 10 букв, про ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, про И и Й, про опасные парные согласные, про разделительный Ъ и Ь, смягчающий и разделительный, про приставку, корень, суффикс и окончание, про ОРО, ОЛО

(полногласные исконно русские сочетания), про ЧК, ЧН и ЧТ, про словарные слова...

На уроках математики больше используются модели госпожи Точки, домиков-десятков, «автобусов», магнитные или пластилиновые «Точки» и многое другое.

На уроках чтения у нас часто присутствуют фигурки героев. Дети ведут с ними диалоги, дают им советы, утешают и поздравляют их.

Вот так мы учились в первом классе. Пока другие истории и образы нам не понадобились. Но, как только это понадобится, мы сочиним новые – быть может, с вашей помощью. И образы, рожденные воображением, смело прошагают рядом с нами через годы учебы, помогут ребенку, своему другу, преодолеть всевозможные трудности и стать Настоящим Человеком – умным, верящим в добро, способным к творчеству, умеющим относиться к любому делу с увлечением и любовью.

Татьяна Николаевна Ирзина – учитель начальных классов школы № 141, г. Казань.

Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило

«Тетрадь по чистописанию»

для 2-го класса

(автор М.А. Яковлева)

к учебнику «Русский язык», 2 кл. Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной

и электронные приложения

к учебникам «Русский язык» для 2, 3, 4 классов

авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной

в виде дискеты, которая позволяет учителю проанализировать результаты текущих и итоговых контрольных работ по русскому языку и получить информацию об уровне подготовки каждого учащегося по данной теме (курсу) и всего класса на фоне возрастной группы.

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

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

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

**Учебная деятельность
как универсальный метод обучения**
(Из опыта обучения русскому языку
по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)

Н.А. Морозова

Характерная черта образовательного пространства сегодняшнего дня – инновационные процессы, огромный рынок и конкуренция образовательных идей. Появление новых альтернативных программ, расширение рынка технологий обуславливает стремление педагогов повышать уровень профессионального мастерства, обновлять содержание обучения, совершенствовать методы и формы работы с учащимися.

В последнее десятилетие в жизнь российской общеобразовательной школы прочно вошла система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Известно, что обучается по данной системе небольшое количество учащихся, кроме того, существует мнение, что эта программа рассчитана не на всех детей, тем не менее интерес к ней растет.

С 1997 г. в средней общеобразовательной школе № 40 г. Новоуральска творческая группа учителей работает над освоением и внедрением в педагогический процесс программы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В школе по данной программе обучается 97 учащихся, что составляет 18,7%. За три года мы накопили определенный опыт работы, добились некоторых успехов, но мне бы хотелось в данной статье обратить внимание читателей на **универсальность** технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

«В основе психического развития младших школьников лежит *формирование учебной деятельности* в процессе усвоения теоретических знаний, посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии. Имен-

но это определяет развитие всей познавательной и личностной сферы» [4, с. 36].

Учебная деятельность формируется у детей от 6 до 10 лет. На ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование); в этом возрасте у детей формируются также потребность и мотивы учения.

Первым важнейшим элементом структуры учебной деятельности является **учебно-познавательный мотив**. Занимаясь одной и той же деятельностью, ученик может руководствоваться совершенно разными мотивами: угрожать, исполнять обязанности или искать ответ на собственный вопрос. Наличие мотива последнего типа определяет деятельность ребенка как целенаправленную учебную деятельность.

Работая по программе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, мы понимали **важность мотивационного этапа урока** и всегда старались тщательно его продумать. Учитель начальной школы З.Д. Щелепина на уроке русского языка в **1-м классе** по теме «**Письмо слов с пропуском орфограмм слабых позиций**» придумала следующую мотивацию.

В стране Орфографии случилась беда: буквы О и А собрались уйти из азбуки. Сможем ли мы обойтись без этих букв? Поможем Орфографии?! Хотите узнать, почему буквы О и А приняли такое решение?

Вот что случилось (чтение стихотворения Л. Дружининой «Две буквы»):

Буква А и буква О

Обижаются давно:

– Нас, ни в чем не виноватых,

Часто путают ребята.

Больше всех Петруша Лямин

Издевается над нами:

Изуродует он слово,

Пишет через А – «карова».

Букве А стоять здесь стыдно,

Ей и больно и обидно.

Вдруг у Лямина Петра

Выползла из под пера

То какая-то «трова»,
То какая-то «вална».
Ведь завянет травка даже,
Коль при ней такое скажут!
Буква А и буква О
Обижаются давно:

– Скачем мы без всяких правил,
Как Петруша нас заставил,
Будто мы ему враги,
Хоть из азбуки беги!

– Почему же буквы А и О обиделись на ребят и Петрушу Лямина?

– В каких словах Петя допустил ошибки?

– Какие звуки обозначены буквами неверно?

– Когда (в каких случаях) трудно обозначить звук буквой?

– Можно ли писать без ошибок?

Учебная задача: научиться выделять орфограммы, овладеть безошибочным письмом.

Учитель начальной школы Н.А. Морозова на уроке русского языка также в 1-м классе по теме «Роль ударения в русском языке» разработала следующий мотивационный этап урока.

На доске записаны слова:

кружки, замок, стрелки.

Учитель предлагает детям прочитать про себя написанные на доске слова и нарисовать любой из данных предметов. Учитель размещает получившиеся рисунки на доске. Могут получиться следующие варианты рисунков:



– Как же так получилось, что слова вы читали одни и те же, а предметы, изображенные на рисунках, получились разные?

В результате обмена мнениями ребята приходят к выводу, что они по-разному произносили слова.

Одни произносили с большей силой один гласный звук, а другие – другой.

На что же повлияла смена ударения в словах? Ученики делают важный вывод: смена места ударения в слове влияет на изменение смысла слова.

Учебная задача: овладение правильным способом произношения слов, который влияет на их смысло-различительную функцию.

Продумывание мотивационного этапа урока – этапа постановки учебной задачи – способствует развитию у учащихся устойчивого **познавательного мотива**. У детей можно наблюдать:

– стремление решить новую задачу самостоятельно;

– положительную эмоциональную реакцию на факт решения задачи;

– готовность (желание) отвечать на вопросы учителя, обсуждать разные способы решения;

– наличие вопросов, выходящих за пределы поставленной учителем задачи;

– попытки самостоятельно выйти за пределы изучаемого материала (чтение дополнительной литературы, работа в кружках и т.д.).

Стало привычным связывать интерес детей к учебе с ее занимательностью. В развивающем обучении интерес учеников к содержанию учебного материала лежит в другой плоскости. Здесь детей захватывает уже другой интерес, нежели просто занимательность. Думаю, это связано с предчувствием открытия – открытия сути окружающего мира и отношения человека к нему. Разве это может быть неинтересно? В развивающем обучении предпринята попытка сделать эти открытия закономерными событиями в школьной жизни детей через продуманную **последовательность учебных задач**.

Итак, второй важнейший элемент структуры учебной деятельности, без которого невозможно достичь результата обучения, – **учебная задача**.

Учебная задача, которая предлага-

ются школьникам учителями, требует от них:

1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т.е. построения содержательного обобщения;

2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект;

3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения такого объекта [2, с. 45].

Суть учебной задачи состоит в том, что при ее решении посредством **учебных действий** школьники первоначально овладевают содержательным общим способом решения отдельных частных задач, а затем используют этот способ при безошибочном решении каждой из них.

Постановка учебной задачи на уроке является, по мнению самих же педагогов, одним из самых трудных моментов работы. Выход на любую учебную задачу начинается с конкретной практической задачи, с помощью которой ребенок ставится в «ситуацию успеха» (демонстрирует известные ему способы решения, знания). Далее в новой практической задаче для него создается специальная учебная ситуация, которая приводит к «дефициту способа знания», т.е. ребенок сталкивается с проблемой, когда прежние знания в новых условиях не срабатывают. Предлагаю вашему вниманию **фрагмент урока русского языка во 2-м классе по теме «Способ образования сложных слов»** (учитель Н.А. Морозова).

Урок традиционно начинается с «минутки чистописания». Слова, которые записывают дети, они составляют сами. Помогает им в этом необычное, удивительное дерево, которое растет в «словесном саду». Учитель рисует на доске или вывешивает плакат с его изображением и говорит детям:

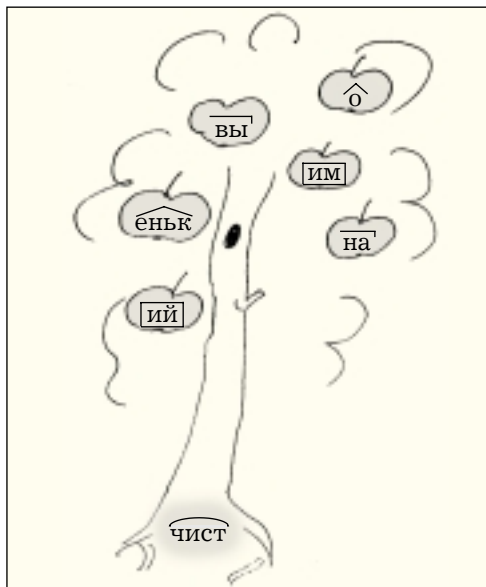
– Обратите внимание на корень этого дерева и его плоды. Они по-

могут образовать вам новые слова: *чист, начисто, чисто, чистенький, вычистим.*

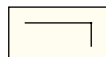
– Что можно сказать о написанных словах? (Они однокоренные.)

– Разберите данные слова по составу.

– Назовите способ образования записанных слов.



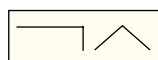
1. Префиксальный способ – *вычистим*:



2. Суффиксальный способ – *чисто, чистенько*:



3. Префиксально-суффиксальный способ – *начисто*:



Учитель предлагает ребятам разгадать ребус и разобрать отгаданное слово по составу:



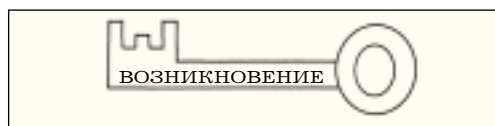
(Отгадка: *чистописание*.)

Учитель фиксирует все варианты разбора данного слова по составу, которые предложили дети, на доске.

Учитель задает вопрос:

– Может быть, чтобы разобрать

данное слово по составу, вы хотите о чем-нибудь меня спросить? Сформулировать вопрос вам поможет ключ:



Ученики могут задать следующий вопрос:

– Как возникло слово *чистописанье*?

Учитель:

– Ребята, нам сейчас предстоит провести исследовательскую работу, в результате которой нам необходимо найти новый способ образования слов и научиться разбирать данные слова по составу.

Учебная задача: овладеть новым способом образования слов.

Средство действия: разбор данного слова по составу.

Далее на уроке дети выполняют учебное действие по следующему плану:

1. Прочитайте слова, записанные на рабочих листах.
2. Выполните разбор данных слов по составу.
3. Образуйте новые слова из корней или основ данных слов при помощи гласных Е или О.

Рабочий лист № 1

Пыль —————>
Сосать —————>
Каша —————>
Варить —————>
Сталь —————>
Варить —————>

Рабочий лист № 2

Мух —————>
Морить —————>
Пар —————>
Ходить —————>
Пар —————>
Возить —————>

Рабочий лист № 3

Волна —————>
Резать —————>
Новая —————>
Стройка —————>
Хлеб —————>
Заготовка —————>

Рабочий лист № 4

Сам —————>
Варить —————>
Вода —————>
Падать —————>
Рыба —————>
Ловить —————>

Основным методом в системе развивающего обучения является «введение учителем в процессе обучения системы учебных задач и формирование у школьников учебных действий по их решению. Этот метод обучения кратко можно назвать методом решения учебных задач» [2, с. 58].

Приведу пример последовательности заданий, точнее вопросов, на которые ищут ответы ученики 1-го класса на уроках русского языка:

1. Чего больше: гласных звуков или гласных букв?
2. Чего больше: согласных звуков или согласных букв?
3. Какими буквами обозначается звук [Й]?
4. Что мы знаем об орфограммах?
5. Может ли один и тот же звук обозначаться разными буквами?
6. Какие звуки легче обозначать буквами?
7. Бывают ли у согласных звуков сильные и слабые позиции?
8. Как проверить орфограмму по словарю?
9. Как проверить орфограмму слабой позиции без словаря?
10. Какие орфограммы можно проверить, изменяя слово?

Термин «учебная задача» учителя понимают сегодня по-разному. Одни, предлагая учащимся, например, повторить действие по образцу или решить текстовую задачу, считают, что

поставили перед детьми определенную учебную задачу. Другие, опираясь на психологическую теорию учебной деятельности, полагают, что учебная задача поставлена лишь тогда, когда требование этой задачи – весьма значительная цель для учащихся. А ее значимость определяется познавательной потребностью, которая, как известно, зарождается в проблемной ситуации.

Есть учителя, которые отвергают эвристические методы организации обучения, потому что считают, что задачи, содержащие проблемные вопросы, слишком трудны для большинства учащихся и доступны лишь так называемым «продвинутым» ученикам. С одной стороны, учитель хочет посредством методов проблемного обучения создать благоприятные условия для качественного усвоения знаний и стимулировать процесс развития учащихся, но, с другой стороны, попытки реализовать это в своей практике обучения не вызывают нужного отклика у учащихся. Дети не принимают учебную задачу.

На мой взгляд, очень важно продумать **последовательность учебных задач**, и логика перехода от задачи к задаче должна быть ясной и открытой для учеников. Если учителю удалось поставить учебную задачу правильно, то ученики смогут, получив ответ на первую задачу, почти самостоятельно поставить следующую.

Огромное значение для формирования интереса к содержанию и процессу его изучения, для отработки основных **учебных действий, позволяющих решать учебные задачи**, имеет подбор специальных, специфических для системы развивающего обучения заданий, последовательность которых определяется структурой учебной деятельности.

Можно выделить 10 основных блоков заданий.

1-й блок: задания, которые уже выполнены кем-то, а ребенку нужно их оценить (учителями этот блок назван оценочным).

2-й блок: исполнительный, когда ребенку нужно самому выполнить то или иное задание.

3-й блок: задания на придумывание самим ребенком таких же заданий, как те, которые ему предлагались учителем на уроке. Этот блок позволяет выяснить, умеет ли ребенок выделять существенные или несущественные связи и отношения. Он назван рефлексивным.

4-й блок: рефлексивно-методический. Задания типа «как научить других придумывать такие же задания».

5-й блок: диагностический – задания с «ловушками».

6-й блок: рефлексивно-диагностический – задания на придумывание детьми таких же «ловушек», что позволяет определить, насколько ребенок видит «ошибкоопасные» места.

7-й блок: методико-диагностический, в котором ребенок думает над вопросами, как научить других придумывать задания с «ловушками».

8-й блок: олимпиадные задания, к которым относятся задачи, не выходящие за рамки изучаемых понятий по годам обучения, но требующие нестандартных способов решения.

9-й блок: задания на придумывание детьми своих олимпиадных задач по аналогии с данными.

10-й блок: задания, предлагающие ребенку научить других придумывать олимпиадные задания.

Введение описанных заданий позволяет учить ребенка не только думать, развивать интуицию, воображение, но и ставить новые исследовательские задачи и создавать атмосферу сотворчества и соразмышления.

Содержание программы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова позволяет организовать обучение в форме учебно-поисковой деятельности. Необходимым условием такой деятельности является развертывание **учебного диалога**, который неизбежно приводит к интенсивному развитию речи. Решение одной и той же задачи разными группами детей позволяет сопоставлять и критически оценивать особенности их подходов,

что в свою очередь рождает у детей взаимный интерес к работе друг друга.

Принципиальная черта всех учебников по русскому языку, разработанных в данной системе, заключается в том, что они являются не только источниками подлежащей усвоению информации, но и одним из основных средств формирования у учащихся учебной деятельности, представляя собой ее динамическую модель. В композиционном отношении все учебники объединены общим сюжетом: группа детей (близнецы Маша и Алеша, знакомые детям еще со страниц «Букваря», а также их друг Петя) учат писать робота Сам Самыча. Поскольку робот пунктуально следует заданным ему детьми правилам и способам действия, он наталкивается на их ограниченность, что и создает проблемную ситуацию. Ее обсуждение и анализ приводят к постановке очередной учебной задачи, которая решается персонажами учебника совместно. Для каждого из них характерна особая позиция в развертывающемся **учебном диалоге**: детски-доверчивая (Маша), прямолинейно-исполнительская (Петя), рефлексивно-аналитическая (Алеша).

Выше уже неоднократно говорилось о том, что учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий. Перечислим эти учебные действия:




- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств «в чистом» виде;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи [2, с. 47].

В системе развивающего обучения важнейшим способом усвое-

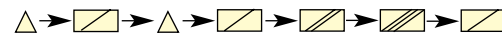
ния и фиксации содержания понятия является **моделирование**.

Первой формой моделирования, с которой сталкиваются учащиеся, является моделирование номинативной функции слов.

Модели слов служат символами слов, а разное их оформление – указанием на особенности слова:

-  – слово – название предмета
-  – слово – название действия
-  – слово – название признака

Первоначальное ознакомление с предложением как единицей языка осуществляется в самом начале 1-го класса в связи с задачей выделения слов как особого объекта изучения. В результате у учеников должно сложиться представление о предложении как последовательности связанных между собой самостоятельных («слов-названий») и служебных слов («слов-помощников»). Формированию этого представления способствует соответствующая графическая модель (схема) предложения, которая используется как средство анализа и конструирования предложений:

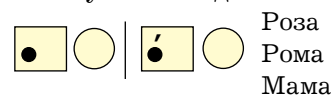


В саду по дорожкам прыгали молодые воробушки.

Ученики располагают средством, позволяющим им владеть механизмом интонированного произнесения слова. Таким средством является специальная графическая модель (схема) слова, отображающая количество и последовательность звуков в нем.

Существенное значение имеет выяснение обобщенного характера модели, что обеспечивается подбором разных слов, соответствующих заданной модели.

Звуковая модель слова



Условием дальнейшего формирования действия письма является установление неоднозначного характера

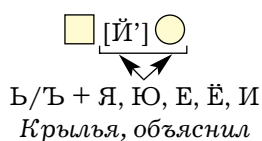
связи между буквами и звуками. Это предполагает построение специальной модели, отражающей эту связь. Средством такого моделирования являются простейшие знаки **транскрипции** ([л'исна́й'а] – *лесная*).

Программой предусмотрено, что к концу 1-го класса ученики должны в основном овладеть способом постановки орфографических задач, т.е. научиться выделять практически все орфограммы непосредственно в процессе письма. Важнейшее значение в формировании этого умения имеет специальное моделирование слова, при котором звуки слабой позиции обозначаются не буквами, а прочерком («письмо с пропусками»):

Ж_ла н_ свет_ л_гу_к_. С_дел_на _б_лот_ д_ л_вил_ к_м_ро_.

(Жила на свете лягушка. Сидела она в болоте да ловила комаров.)

Учащиеся моделируют выводы и обобщения, которые они делают на уроке. Например, способы обозначения звука [й'] на письме:



«Основной психологический смысл учебных моделей слов и предложений состоит в перестройке непосредственных речевых действий ребенка в действия рефлексивные» [7, с. 185].

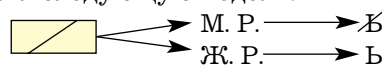
Существенные всеобщие отношения понятий, связи, ученики воспроизводят в особых графических и буквенных моделях.

На первых этапах обучения надежным критерием перехода от непосредственного речевого действия к действию рефлексивному является наблюдение за тем, как модели ста-

новятся реальным средством работы ребенка со словами, предложениями.

Ученики владеют разными формами моделирования: от предмета к модели и обратно. Например, они могут нарисовать схему данного предложения, а затем к этой схеме придумать несколько новых предложений.

Часто можно наблюдать стремление детей самостоятельно отразить обобщения, сделанные на уроке, в модели. Например, ученик 2 «Б» класса Алеша Павлов (учитель С.В. Тюрина) на уроке русского языка по теме «Написание существительных мужского и женского рода с шипящими на конце» предложил следующую модель:



Учителя отмечают, что самостоятельное составление моделей учениками – это одно из важных средств повышения познавательной активности учащихся.

Необходимо с первых дней пребывания в школе формировать у ребенка учебную деятельность. Это значит, что надо дать ему подлинные научные понятия. Надо показать, что учиться в школе – это значит не просто накапливать знания, а выяснять их происхождение, усваивать знания по их внутренней логике. Если вы сформируете учебную деятельность у младших школьников, тогда «на выходе» вы получите, во-первых, познавательные интересы, а во-вторых – высокую произвольность процессов внимания и памяти. Дети сами смогут придумывать контрольные упражнения, с помощью которых, по их мнению, можно проверить то знание, которое они перед этим усвоили. Это одна из форм учебной работы, воспитывающая **самоконтроль**, и, помимо того, основная предпосылка формирования умения что-то доказывать. Способность рассуждать формируется в начальных классах при такой организации учебной деятельности, когда дети сами должны строить упражнения, в которых, по их мнению, проверяются их знания.

Развитая учебная деятельность в

младших классах создает основу рассуждения, теоретическое отношение к вещам и познавательный интерес. Тот преподаватель, который сумеет сформировать у младшего школьника развитую учебную деятельность, сформирует у него бескорыстное отношение к знанию. Ученик не будет видеть в знании то, что дает ему преимущество по сравнению с другими, за что получают лучшие отметки. Он будет испытывать наслаждение от самого процесса анализа вещей и их происхождения. Выдвигайте важное требование к ребенку: сделал – проверь, умеешь рефлексировать собственный способ работы.

Литература

1. Александрова Э.И. Переход на четырехлетнее обучение в образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Начальная школа. 1998. № 28.
2. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начально-

го обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992.

3. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников / Вопросы психологии. 1981. № 6.

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.

5. Овчинникова В.С. Как поставить перед учащимися учебную задачу / Начальная школа. 2000. № 2.

6. Жедек П.С., Некрасова Т.В., Тимченко Л.И., Репкин В.В. Развивающее обучение на уроках русского языка в начальной школе (букварный период): Метод. рекомендации для учителя. – Томск: Пеленг, 1992.

7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.

Надежда Анатольевна Морозова – заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 40, г. Новоуральск.

Уважаемые читатели!

Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см).

3. К статье автор прилагает написанное от руки заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации данной статьи. Без указанного заявления статьи **не рассматриваются**.

4. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), домашний адрес с индексом, телефон, паспортные данные.

4. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

5. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

Ваши статьи просим отправлять по адресу:

111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа плюс До и После»

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

Непроизносимые согласные в корне слова

(Урок русского языка в 3-м классе)

М.П. Салтыкова

Хочу поделиться своим опытом работы. Предлагаю разработку урока русского языка в 3-м классе, в котором я старалась совместить подход системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и «Школы 2100».

Тема урока «Непроизносимые согласные в корне слова» (по учебнику «Русский язык», 3-й класс, Р.Н. Бунеева и др.). Я считаю, чтобы объяснить и понять эту тему, необходима определенная база знаний и умений у учащихся. Это должно быть:

- 1) умение находить корень слова в однокоренных словах;
- 2) умение отличать однокоренные слова от формы слова;
- 3) знание правописания проверяемых согласных букв в корне слова (а это обязательно связано со слабыми и сильными позициями согласных звуков в корне);
- 4) знание закона оглушения и озвончения согласных звуков.

Поскольку правописание орфограмм-согласных и букв, обозначающих непроизносимые согласные звуки, проверяется одним правилом, то работать над данными орфограммами можно по одному алгоритму. Понимания этого и нужно достичь в изучении темы «Непроизносимые согласные».

Цели урока.

1. Наблюдение за словами с непроизносимым согласным звуком.
2. Правописание слов с непроизносимыми согласными в корне.
3. Обобщение правила правописания проверяемых согласных в корне.
4. Воспитание самостоятельности, творческой активности учащихся.
5. Развитие внимательного от-

ношения к слову, его использованию в устной и письменной речи.

Ход урока.

I. Организационный момент. Минута приятных воспоминаний (закрывать глаза, вспомнить о чем-то радостном, улыбнуться).

– Сегодня мы будем опять открывать для себя новое, полезное, интересное. Я рада, что у вас прекрасное настроение и вы готовы подняться вверх еще на одну ступеньку знаний. А для этого нам необходимо повторить то, что мы уже узнали.

II. Повторение пройденного.

1. Четыре ученика работают по карточкам:

Б или П?

шу...ка
тулу...чик
зу...ки
гри...ки
ры...ка
ла...ка
ро...кий
су...чик

Д или Т?

шу...ка
ре...кий
лопа...ка
пого...ка
селе...ка
сла...кий
гря...ка
зага...ка

2. Один ученик у доски. **Задание:** выделить корень только в однокоренных словах:

пух	лужок
пушок	луга
пуховый	луговой
пушка	слуга
пушистый	лужа
опух	

Вопросы к ученику:

- Что такое корень?
- Какие слова мы называем однокоренными?
- Что наблюдается в корнях? (*Чередование звуков.*)

3. У доски один ученик, весь класс работает в тетрадях.

- Обозначить слабые позиции согласных звуков в корне.
- Записать буквами: [дупк'и], [л'от], [дом].
- Обозначим корень, ставим ударение, находим сильные и слабые позиции. В слове [дупк'и] звук [п] стоит

перед согласным [к'] – это слабая позиция. Подчеркиваем звук [п].

– Какими буквами может обозначаться звук [п] в слове [дупк'й] – **б** или **п**?

– Какую букву выберем? (Б.)

– Мы знаем, что в слабой позиции парные звонкие согласные звуки чередуются со своими парами. Это позиционное чередование. Здесь действует фонематический принцип написания.

– Почему слово *дубы* – проверочное слово? (Потому что звук [б] стоит в сильной позиции, т.е. перед гласным звуком.)

– Закон русского письма: звук в слабой позиции обозначается той же буквой, которая обозначает звук в этом же слове в сильной позиции.

– В слове [л'от] слышим звук [т] на конце слова. Это тоже парный глухой в слабой позиции. Какую букву выбираем – **д** или **т**? Почему?

– В слове [дом] в какой позиции согласные [д] и [м]? [Д] стоит перед гласным, значит, находится в сильной позиции, [м] – сонорный, тоже всегда в сильной позиции. В слове *дом* произношение совпадает с написанием (действует фонетический принцип написания).

4. На доске – таблица со словами:

низкий	просьба
ложка	книжный
сад	

– *Задание:* прочитайте эти слова. Какую орфограмму вы в них увидели? (Проверяемая согласная на конце и в середине слова.)

– Обозначим корни в этих словах.

– Почему можно допустить ошибку в написании согласной буквы? (Потому что парный согласный звук находится в слабой позиции – перед глухим согласным или на конце слова.)

– В какой части слова находится эта орфограмма? (В корне.)

– В каких словах происходит оглушение согласного звука?

– Произнесем вместе: [н'йск'ий'], [л'ошка], [сат].

– Когда происходит оглушение? (Когда звонкий согласный стоит

перед глухим согласным; на конце слова.)

– В каких словах происходит озвончение глухого согласного звука? ([про́з'ба])

– Произнесем это слово вместе.

– Когда происходит такое озвончение? (Когда глухой согласный стоит перед звонким согласным звуком.)

– Нужно ли проверять слово *книжный*? Ведь здесь тоже согласный стоит перед согласным.

– Сравним произношение и написание этого слова – произнесем его все вместе и посмотрим, как оно пишется.

– Какой можно сделать вывод? Парные звонкие согласные, стоящие перед звонкими непарными согласными, не оглушаются, так как стоят в сильной позиции. Поэтому слово *книжный* мы пишем так, как слышим, т.е. здесь действует фонетический принцип написания.

– По какому принципу мы подбираем в сомнительных случаях проверочные слова?

1) Изменяем форму слова (*сад* – *сады*);

2) Подбираем однокоренные слова (*сад* – *садик*).

– По какому алгоритму мы проверяем эти согласные?

1. Прочитать слово. Вслушаться, есть ли в нем согласный звук на конце или в середине перед согласным.

2. Если есть, подобрать проверочное слово.

3. Определить, какую букву надо писать.

4. Написать слово, обозначить орфограмму.

Итог (повторяем таблицу):

Орфограммы-согласные

Проверяемые согласные в корне	Непроверяемые согласные в корне
1) дуб – дубы	аллея
2) глазки – глаза	класс
3) вестник – известие, весть	

Примечание: слова под цифрой 3 в таблице пока закрыты.

III. Физминутка.

IV. Новая тема. Подвожу к ней детей, обращаясь к таблице «Орфограммы-согласные».

1. Чтение таблицы.

Открываю запись на доске:

Под сосной в хвоинках рыжих

Не ищи зимою рыжик.

Рыжий рыжик рыж не зря:

Рыжик – вестник сентября.

– Прочитаем вслух.

– Какие слова вам непонятны?

– Можно ли это назвать текстом?

Почему?

– Почему вы решили, что это стихотворение?

– Как его можно озаглавить?

– Объясните значение слова *вестник*.

– Подберем однокоренные слова к слову *вестник*.

Затем вешаю на таблицу слова:

вестник, весть, известие,

известный, известно

– Запишем в тетрадь эти слова, обозначим в них корень.

– Еще раз произнесем вместе эти слова по слогам и скажем, все ли согласные звуки в них произносятся. В каких словах?

– Запишем в транскрипции слово [в'эс'н'ик] – на доске и в тетрадях.

– Сколько в этом слове звуков? (6)

– Сколько букв? (7)

– В какой части слова находится звук, который не произносится? (В корне.)

– Какое название можно дать звуку, который не произносится? (*Нулевой, молчаливый и т.д.*)

– Какой вывод мы можем сделать? В некоторых словах звук [т] не произносится, а буква **т** пишется (корни в однокоренных словах пишутся одинаково).

– Давайте прочитаем в учебнике «Русский язык» на с. 59 текст в рамке.

Дети читают вслух. Учитель добавляет:

– Три согласных звука в корне подряд произнести очень трудно, и мы упрощаем, таким образом, их произношение. А написание упрощать нельзя!

Вывод. Когда появляются в слове непроезносимые согласные звуки?

– Непроезносимые согласные – это звуки или буквы? (*Звуки.*)

– Если звуки, то это правило письма или закон языка? (*Закон языка.*)

2. Наблюдение над правописанием: сравниваем [в'эс'н'ик] – 6 звуков, *вестник* – 7 букв.

3. Постановка проблемного вопроса:

– Соответствует ли произношение написанию? (*Нет.*)

– Значит, у нас появилась проблема: звука нет, а буква есть! Что вы предлагаете? (Показываю детям на все однокоренные слова.) Где-то произносится звук [т], а где-то – нет. Как узнать, надо ли писать букву **т**? (*Надо подобрать однокоренные слова, выделить корень и т.д.*)

– Какие же слова будут здесь проверочными для слова *вестник*? (*Весть, известие.*) Почему? (*Непроезносимый согласный звук в них слышится четко.*)

– Что нужно сделать, чтобы правильно написать букву, обозначающую непроезносимый согласный звук в корне? (*Выводы делаем вместе.*)

– А теперь посмотрим, что нам рекомендует учебник «Русский язык» (читаем вслух). (Открываю пункт 3 в таблице «Орфограммы-согласные».)

Вестник – известие, весть.

Чтение таблицы по учебнику (с. 61).

V. Закрепление. На таблице слова:

Капуста, капустница, капустный (лист).

Место, местечко, местность, местный.

Звезда, звёздный, звёздочка.

Солнышко, солнце, солнечный.

Вкус, вкусный, вкусы, безвкусный.

– Произносим ряд однокоренных слов. Выделяем в них корень.

– В каких словах не произносится согласный звук? Какой звук непроезносимый?

– Какое слово будет проверочным? Почему?

– Посмотрите на слово *вкусный*. Что наблюдаете? (*В этом слове нет непроезносимого согласного звука.*) Поэтому в нем нет и несуществующей буквы.

Итог. Какое правило надо знать, чтобы не ошибиться в написании слов с непроизносимым согласным звуком?

Возвращаемся к таблице «Орфограммы-согласные».

– Вы что-нибудь заметили?

– Какие еще орфограммы-согласные мы проверяем по такому же алгоритму? (*Проверяемые согласные.*)

– Мы можем объединить эти два алгоритма в один? (*Да.*)

– Давайте вместе составим общий алгоритм для проверки написания согласных букв в корне слова.

1. Произнеси слово. Определи, есть ли в нем парный глухой или звонкий согласный звук на конце или стечение согласных в середине слова.

2. Подбери однокоренное проверочное слово или измени форму слова.

3. Напиши слово.

4. Обозначь орфограмму.

VI. Итог урока (письменно).

Записать в каждый столбик по 4 слова с такой же орфограммой:

зуб ножки местный

– Какое правило мы применяли в этом задании? (*Мы одинаково проверяли написание нескольких орфограмм-согласных букв. Это облегчает нам работу.*)

VII. Домашнее задание.

Оценки.

– Я благодарю вас всех за работу на уроке.

Мария Петровна Салтыкова – учитель начальных классов школы № 15, г. Белебей, Республика Башкортостан.

Уважаемые рекламодатели!

Предлагаем разместить рекламу в научно-методическом и психолого-педагогическом журнале «Начальная школа плюс До и После».

Тираж распространяется по подписке и в розницу. Наш журнал получают в городских и сельских школах, педагогических университетах и колледжах России.

Часть тиража распространяется в странах СНГ.

Наши читатели – это учителя, директора и завучи школ, методисты, студенты, воспитатели детских садов, родители.

Реклама принимается до 20-го числа каждого месяца.

Расценки на размещение рекламы

Черно-белая реклама (два цвета)

Цветная реклама
на 3-й странице обложки

1 полоса – 5000 руб. 135x240

1/2 полосы – 2500 руб. 135x120

1/4 полосы – 1500 руб. 135x60

8000 руб. 135x240

Скидки на размещение рекламы

в двух номерах – 15%

в трех номерах – 25%

в четырех номерах – 35%

в пяти номерах – 45%

**Если вы заказываете рекламу в шести номерах, скидка – 60%!
Специальное предложение – реклама в кредит с поэтапной оплатой!**

Редакция журнала «Начальная школа плюс До и После».

Тел./факс: (095) 176-25-72

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

О преподавании иностранного языка в коррекционных классах

Т.М. Гумина

Одной из актуальных проблем современной школы остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность.

Каждый предмет, входящий в программу школьного обучения, играет свою роль в образовании подрастающего поколения. Учитывая результаты более чем сорокалетних исследований в области раннего обучения, можно утверждать, что его польза была многократно доказана. Что касается систематического обучения детей младшего школьного возраста иностранному языку, то не приходится сомневаться: изучение иностранного языка полезно всем детям этого возраста независимо от их стартовых способностей, поскольку оно оказывает положительное влияние на развитие психических функций ребенка (памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения), на его общие речевые способности. Раннее обучение иностранному языку дает большой практический эффект в плане повышения качества владения иностранным языком, создает базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму, третьему иностранным языкам, необходимости владения которыми становится все более очевидной.

Неоспорима воспитательная и информативная ценность такого обучения, которая проявляется в более раннем вхождении ребенка в

общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке.

В последние годы школа ищет новые формы преподавания, что обусловлено увеличением количества «проблемных» детей, испытывающих трудности в освоении школьной программы. Открытие классов коррекционно-развивающего обучения (КРО) позволяет совершенствовать учебный процесс с позиций индивидуального подхода к ребенку.

Между тем приходится с сожалением признать, что отсутствие специальных учебных пособий снижает уровень методической оснащенности уроков иностранного языка в классах КРО, усложняет работу учителя и уменьшает усвояемость материала детьми. Все учителя, работающие в этих классах, хорошо знают, как непросто воспитать у учащихся потребность изучать иностранный язык, убедить их в том, что им нужно знать этот предмет, и поддерживать интерес к нему.

Не требует доказательств положение, что характер и индивидуальные особенности учебной деятельности учащихся прямым образом влияют на ее результаты. Чтобы каждый ребенок учился оптимально, достигая максимально возможных для него на данном отрезке обучения результатов, безусловно разными – неодинаковыми для всех – должны быть сами условия обучения, и прежде всего условия психолого-дидактические.

Коррекционно-развивающее обучение призвано в органическом единстве обеспечить решение задач диагностики и коррекции отклонений, имеющих в поведении, деятельности, общении школьников, их обучении и развитии. Многоцелевая направленность КРО диктует определенные требования к организации учебной деятельности и одновременно открывает возможность систематического изучения индивидуальных особенностей этой деятельности в естественном ходе учебного процесса.

Особенность «детей риска» состоит

в том, что многие из них, поступая в школу, не имеют достаточного уровня зрелости, необходимых для успешного учения предпосылок. У одних учащихся еще не сформирована собственно учебная мотивация (они ведут себя в школе, как в детском саду, не осознают специфики ситуации, не отличают учебную задачу от игры). У других детей недостаточно развиты психофизиологические функции (подвижность зрительного анализатора, точность и дифференцированность слухового восприятия, артикуляция, тонкая моторика руки, ориентация во времени, количестве, пространстве). У ряда школьников недоразвита познавательная деятельность, беден познавательный опыт, что проявляется в узости кругозора, ограниченности словарного запаса, недостаточной сформированности умений анализировать, выделять существенные признаки предметов и явлений, сравнивать, обобщать, классифицировать, устанавливать закономерные связи.

Необходимо, чтобы дети освоили хотя бы минимум государственной программы и чтобы при этом материал был доступен им – ведь дети не должны испытывать страх перед изучением иностранного языка. Учителю придется тщательно продумать, как ему вести со школьниками убедительный разговор в целях формирования у них положительного отношения к предмету, и не забывать, что учащихся убеждают не общие фразы, а конкретные простые примеры из жизни.

Учителям, работающим в классах КРО, нередко приходится сталкиваться с такими фактами: в ученических тетрадях вместо ожидаемых в соответствии с заданием, скажем, трех строчек написания какого-либо знака (цифры, буквы) написана всего одна, зато вся страница украшена рисунками – свидетельством творческой фантазии владельца тетради. Объясняются такие факты однозначно: в ходе работы ученик потерял цель деятельности, не смог удержать учебную задачу, произошло замещение од-

ной деятельности другой. Чтобы избежать этого, в учебную работу коррекционных классов в течение, по крайней мере, первых двух лет необходимо включать специальные коррекционные задания.

Известно, что преобладающая масса информации в процессе обучения поступает к человеку по зрительному каналу, при этом важнейшим способом получения информации является чтение. По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Обучение чтению учащихся в классах КРО ведется в соответствии с программами, учитывающими их психофизические особенности, и направлено на коррекцию и компенсацию имеющихся у школьников нарушений развития. Известно, что успешное усвоение всех учебных предметов возможно только на хорошей языковой базе. Задача педагога, обучающего чтению детей с нарушениями развития, – сформировать у них прочные навыки осознанного, беглого, выразительного чтения, приобщить детей к миру художественной литературы, к работе с книгой, развить у них образное мышление, воспитать нравственные качества.

Одним из факторов, стимулирующих интерес к работе, является ее эффективность – иначе говоря, успех. Помочь учащемуся ощутить свой успех в чтении значительно проще, чем при научении устной иноязычной речи.

Обучение чтению следует рассматривать как обучение общению, вернее как средство приобщения школьников к духовным ценностям своего и других народов.



В последнее время все чаще говорится об интеграции предметов, создаются интегративные, межпредметные курсы. Как это можно соотнести с обучением иностранному языку? Когда в 3–5-м классах на уроках родного языка дети читали сказки, басни, учили стихотворения – мы делали то же самое, но на уроках английского языка. Один из учеников (по очереди) читал вслух на русском языке, а все остальные работали с английским текстом.

Понятно, что речь не идет об активном владении огромным словарем. Достаточно сформировать у детей способность «узнавать с подсказкой» большое количество слов в незнакомом тексте. В результате дети не считают чтение чем-то скучным, у них больше нет страха перед чтением незнакомых текстов, а все чаще возникает вопрос – что же будет дальше? Ведь в учебных пособиях даются только отрывки из произведений. Именно на уроках английского языка дети впервые прочитали многие известные сказки и рассказы. Иногда я пересказываю им содержание дальше, останавливаясь на интересном моменте и предлагаю дочитать текст самим. Через несколько дней, недель, а иногда и через несколько месяцев дети говорят, что прочитали произведение

целиком, а это значит, что у них появился интерес, потребность в чтении. Применяя данную методику изучения иностранного языка к другим предметам, можно повысить заинтересованность и эффективность усвоения таких дисциплин, как литература, история, а позднее – география, мировая художественная культура.

В плане развития познавательного интереса к языку очень эффективным оказывается использование

краеведческого материала. Это помогает воспитывать у учащихся чувство гордости за свой родной край.

Изучение тем «Времена года», «Праздники», «Спорт», «Наш город» обязательно следует дополнять «подтемами». Так, например, можно предложить ученикам рассказать о временах года в нашем крае. Изучение темы «Праздники» дополняется материалами о праздничном убранстве улиц родного города, о том, как обычно выглядит наша школа в праздничные дни.

Таким образом, чем активнее включается учащийся в чтение на иностранном языке, тем большая потребность в чтении у него возникает. При этом очень важно, *что* ученик читает. Нужны интересные и доступные по языку материалы, читая которые школьники смогли бы реализовать свою потребность в чтении, в получении нужной им информации.

Умело подобранные и адаптированные интересные тексты будут способствовать развитию интереса учащихся к данному виду речевой деятельности. Эти тексты должны соответствовать возрастным интересам ребят, отражать межпредметные связи.

К окончанию начальных классов учащиеся овладевают основными составляющими сознательности чтения

(понимают значения слов и словосочетаний, употребляемых в прямом и переносном смысле; понимают значения целых предложений, отдельных частей и всего текста в целом; устанавливают причинно-следственные и временные виды связей, выделяют главную мысль; умеют определить свое отношение к прочитанному).

Как известно, количество учителей иностранного языка, которые имеют специальную подготовку для работы с малышами, невелико. Вместе с тем умение грамотно обучать общению на иностранном языке младших школьников, которые еще не вполне владеют коммуникативными умениями на родном языке, — задача весьма нелегкая и ответственная. Любовь к предмету в данном возрасте очень тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создает учитель на уроке.

Успешное начало обучения иностранному языку способствует созданию высокой мотивации к дальнейшему изучению иностранных языков. Успех обучения и отношение учащихся к предмету во многом зависят от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит уроки.

Основную цель обучения английскому языку в начальной школе учителя видят в речевом, интеллектуальном и эмоциональном развитии и воспитании младших школьников в русле личностно ориентированного подхода к образованию, в формировании у детей умения общаться на английском языке на уровне, соответствующем их возрастным речевым потребностям и возможностям.

Личностно ориентированный



подход находит отражение и в содержании обучения: с одной стороны, отобранная тематика, тексты, песни, рифмовки, иллюстративный материал соответствуют возрастным особенностям младших школьников, их стремлению к игровой деятельности, перевоплощению, с другой — ориентированы на зону их ближайшего развития, стимулируют их познавательную активность: дети побуждаются к наблюдению, сравнению, самостоятельным выводам, рефлексии. Личностная ориентация проявляется и в организации учебно-воспитательного процесса, в опоре на принципы дифференциации и индивидуализации обучения.

Главная задача при обучении иностранному языку — развить творческие способности детей, создать у учащихся внутренние мотивы для положительного отношения к учебной деятельности через развитие творческой активности и самостоятельности, активизацию памяти, внимания, воображения, эмоций.

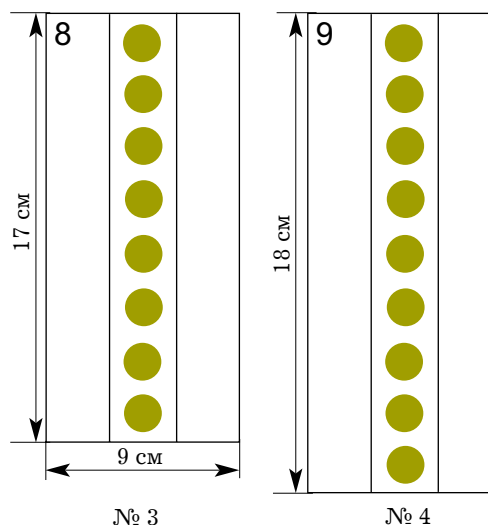
Татьяна Михайловна Гунина — учитель иностранного языка средней школы № 51, г. Рязань.

Наглядные пособия по математике для начальной школы

В.В. Смирнова

I. Решение примеров с переходом через десяток.

Большую трудность для учащихся начальной школы составляет решение примеров с переходом через десяток. При изучении этой темы очень помогает предлагаемое наглядное пособие. Для его изготовления понадобится картон – белый и цветной, скотч и фломастеры. Учитель имеет демонстрационное пособие большего размера, чем у детей. Пособие выглядит так:



6, 7, 8, 9. На карточках № 1–4 кружки красного цвета*.

Изготавливается 20 синих кружочков (с запасом), которые вставляются в кармашки верхней части. Они хранятся в конверте (приклеенном на обратной стороне основного пособия).

Поясним, как с помощью данного пособия легко и удобно решается пример $6 + 5$. В нижнюю часть вставляется карточка № 1. Верхняя часть сгибается («убирается»). Из кармашка (конверта) дети вытаскивают 5 синих кружочков и кладут на парту. Сначала 6 дополняем до 10. Я объясняю детям, что 10 – это забор, через который нужно перелезть и пойти дальше. Для этого берем 4 синих кружочка и вставляем в кармашки нижней части. Получили 10. Осталось вставить еще 1 кружочек – вставляем его и получаем 11. Так же работаем и со всеми остальными случаями.

При решении примеров типа $2 + 9$ используем переместительное свойство сложения.

Это же пособие используется и при обучении вычитанию с переходом через разряд. Допустим, дан пример: $12 - 5$. Вставляем 5 синих кружочков от числа 12 вниз в прозрачные кармашки. Сначала вычитаем 2 (убираем 2 синих кружочка), затем еще осталось вы-

* Приносим автору свои извинения в связи с невозможностью воспроизвести указанные им цвета. – Прим. ред.

честь 3 (убираем 3 синих кружочка) – получается 7. Можно вставить в про-
рези карточку № 2 с числом 7 (с крас-
ными кружочками). Получается за-
пись:

$$12 - 5 = 12 - (2 + 3) = 12 - 2 - 3 = 7$$



Это пособие оказывает большую по-
мощь слабоуспевающим учащимся,
так как они могут сами работать с ним
и в школе, и дома.

Можно сделать другой вариант это-
го же пособия. Вместо карточек № 1–4
нужно приготовить кружочки другого
цвета (красного) и на основном пособии
сделать до конца прозрачные кармаш-
ки, чтобы вставлять в них кружочки.

Например, нужно выполнить дей-
ствие $8 + 5$.

Сначала вставляем 8 красных
кружков в нижнюю часть пособия сни-
зу вверх (до 8). Берем 5 синих кружоч-
ков и кладем на парту. Стигаем основ-
ное пособие. Дополняем столбик из 8
красных кружков сначала до 10:
вставляем 2 синих кружочка – полу-
чилось 10. Осталось еще прибавить 3
синих кружочка. Вставляем осталь-
ные 3 кружочка – получается 15:

$$8 + 5 = (8 + 2) + 3 = 15$$

Затем учимся с детьми составлять
такие записи:

11	$\frac{1}{1} \begin{matrix} 2 \\ 9 \end{matrix}$	$\frac{1}{2} \begin{matrix} 3 \\ 8 \end{matrix}$	$\frac{1}{3} \begin{matrix} 4 \\ 7 \end{matrix}$	$\frac{1}{4} \begin{matrix} 5 \\ 6 \end{matrix}$
----	--	--	--	--

12	$\frac{2}{1} \begin{matrix} 3 \\ 9 \end{matrix}$	$\frac{2}{2} \begin{matrix} 4 \\ 8 \end{matrix}$	$\frac{2}{3} \begin{matrix} 5 \\ 7 \end{matrix}$	$\frac{2}{4} \begin{matrix} 6 \\ 6 \end{matrix}$
----	--	--	--	--

13	$\frac{3}{1} \begin{matrix} 4 \\ 9 \end{matrix}$	$\frac{3}{2} \begin{matrix} 5 \\ 8 \end{matrix}$	$\frac{3}{3} \begin{matrix} 6 \\ 7 \end{matrix}$
----	--	--	--

14	$\frac{4}{1} \begin{matrix} 5 \\ 9 \end{matrix}$	$\frac{4}{2} \begin{matrix} 6 \\ 8 \end{matrix}$	$\frac{4}{3} \begin{matrix} 7 \\ 7 \end{matrix}$
----	--	--	--

15	$\frac{5}{1} \begin{matrix} 6 \\ 9 \end{matrix}$	$\frac{5}{2} \begin{matrix} 7 \\ 8 \end{matrix}$
----	--	--

16	$\frac{6}{1} \begin{matrix} 7 \\ 9 \end{matrix}$	$\frac{6}{2} \begin{matrix} 8 \\ 8 \end{matrix}$
----	--	--

17	$\frac{7}{1} \begin{matrix} 8 \\ 9 \end{matrix}$
----	--

18	$\frac{8}{1} \begin{matrix} 9 \\ 9 \end{matrix}$
----	--

Красным цветом обозначен состав
чисел 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18. Си-
ним – способ прибавления. Например:
 $9 + 2 \rightarrow$ Сначала 9 дополняем



до 10, т.е. прибавляем 1. Еще осталось
прибавить $1 : \frac{1}{1}$.

Этот прием позволяет успешно усво-
ить прибавление чисел с переходом че-
рез десяток, развивает у детей логиче-
ское мышление. После того как учитель
познакомит детей с составлением такой
записи, они приступают к самостоя-
тельной работе по данному образцу.

II. В целях развития у детей логиче-
ского мышления я широко использую
упражнение «Особые числа на уроках
математики». Это числа: 0, 1, 2, 8, 9, 10,
11, 12, 90, 98, 99, 100. Почему они «осо-
бые»?

0 – наименьшее однозначное число.

1 – наименьшее натуральное число,
наименьшее нечетное число.

2 – наименьшее четное число.

8 – наибольшее четное однозначное
число.

9 – наибольшее однозначное число.

10 – наименьшее двузначное число,
наименьшее круглое число, наимень-
шее двузначное четное число.

11 – наименьшее двузначное нечет-
ное число.

12 – наименьшее двузначное четное
некруглое число.

90 – наибольшее двузначное круг-
лое число.

98 – наибольшее двузначное не-
круглое четное число.

99 – наибольшее двузначное число.

100 – наименьшее трехзначное
число.

Сначала я знакомлю детей с этими
числами. Они их запоминают. К уроку

заранее готовлю карточки с этими числами. Я показываю карточки вразбивку, дети называют числа. Затем работа постепенно усложняется. Мы составляем уравнения с использованием «особых чисел». Например: 1-е слагаемое – наименьшее двузначное четное некруглое число, сумма – наибольшее двузначное круглое число. Найти 2-е слагаемое: $12 + x = 90$.

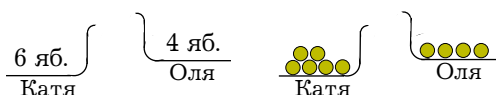
Работу можно еще усложнить. Я показываю карточку с числом 3. Дети говорят, что 3 – это сумма наименьшего натурального числа и наименьшего четного числа: $1 + 2$, или: 3 – это утроенное произведение наименьшего натурального числа: $1 \cdot 3$.

Показываю карточку с числом 7. Дети говорят, что 7 – это разность наибольшего однозначного четного числа и наименьшего натурального числа: $8 - 1 = 7$, и т.д.

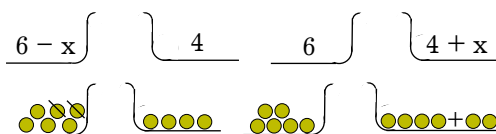
В 1-м классе по системе развивающего обучения Л.В. Занкова при решении задач на разностное сравнение составляем уравнение с помощью весов. Например, дана задача:

У Кати было 6 яблок, у Оли 4 яблока. На сколько яблок у Кати больше, чем у Оли? Яблоки у всех одинаковые.

Сначала мы с детьми рисуем весы с яблоками. Получается вот такой рисунок:



Весы не в равновесии! У кого яблок больше, ту чашку тянет вниз. Ставится вопрос: а как сделать, чтобы весы были в равновесии? В таком случае ребята дают сразу 2 варианта ответа: или убрать Катины лишние яблоки, или Оле дать несколько яблок. Весы принимают такой вид:



Затем решается задача с буквенными данными. Например:

У Лизы A ягод, у Коли B ягод. На сколько ягод у Коли меньше, чем у Лизы?

Также делается рисунок с весами и выясняется, чьи ягоды тянут вниз, а чьи – поднимутся выше:



Дети ставят буквы на весах сами, сравнивая, у кого ягод больше, а у кого меньше, почему у Лизы чашка весов пошла вниз, а у Коли – вверх.

Составляются уравнения:

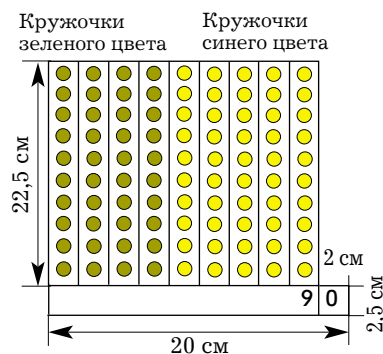
$$A - x = B \quad B + x = A$$

Таким образом у детей заметно развивается логическое мышление, умение решать задачи составлением уравнений.

III. Решение примеров вида $30 + 6$, $36 - 6$, $36 - 30$.

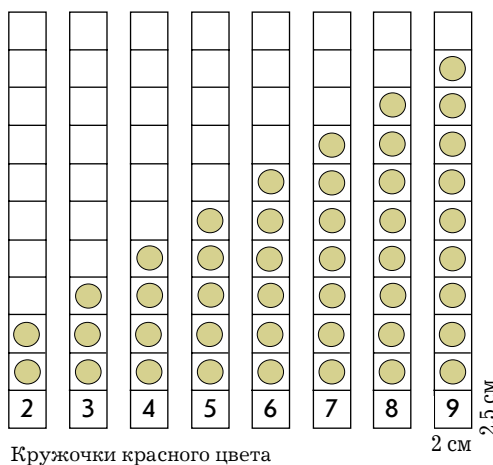
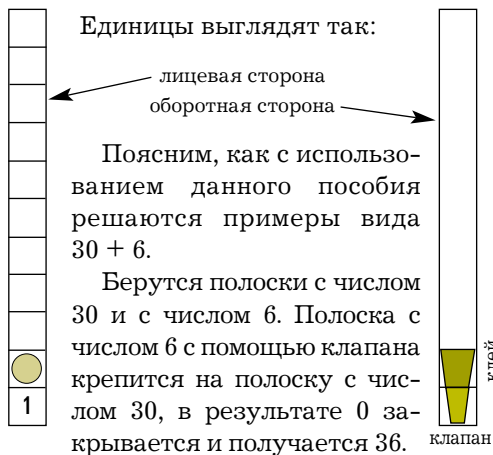
Предлагаемое ниже пособие ценно тем, что с его помощью можно легко и доступно объяснить детям решение примеров этого вида, с разрядами чисел: десятком и единицей, составом числа 10, с заменой числа разрядными слагаемыми, что способствует опережающему обучению.

Это пособие выглядит следующим образом:



Рисуем 9 столбиков по 10 кружочков. Внизу – число 90. Цифра 9 обозначает десятки, 0 – единицы. Так же изготавливаем все карточки с десятками, уменьшая количество столбиков по одному: 80, 70, 60, 50, 40, 30, 20, 10.

У всех карточек, обозначающих единицы, на обратной стороне сделаны клапаны.



Кружочки красного цвета

Если из 36 нужно вычесть 6, полоска вытаскивается – получается 30.

Если из 36 нужно вычесть 30, полоска убирается – остается 6.

На этом пособии удобно показать, как дополнить число до следующего десятка. Например, 36 до 40 не хватает 4.

Дается задание: составить числа 45, 67, 67 и т.п. Дети устанавливают, сколько в числе десятков, единиц. При этом они легко могут заменить число разрядными слагаемыми: 45 – это сумма чисел 40 и 5.

IV. Меры длины.

При изучении мер длины большую помощь окажет такая таблица:

Таблица 1

1 км	000 м	0 дм	0 см	0 мм
------	-------	------	------	------

Например, детям дается следующее задание.

Спиши, заполняя пропуски:

$$100 \text{ мм} = \boxed{10} \text{ см}$$

(переход влево через 1 цифру)

$$184 \text{ дм} = \boxed{18} \text{ м } \boxed{4} \text{ дм}$$

(переход влево через 1 цифру)

$$1190 \text{ см} = \boxed{11} \text{ м } \boxed{9} \text{ дм}$$

$$9006 \text{ м} = \boxed{} \text{ км } \boxed{} \text{ м}$$

(переход влево через 3 цифры)

Можно дать детям такое задание:

Преобразуй данное число во всех единицах измерения длины:

$$86 \text{ км } 573 \text{ м } 2 \text{ дм } 9 \text{ см } 4 \text{ мм} = \\ = \underline{86} \text{ км } \underline{573} \text{ м } \underline{2} \text{ дм } \underline{9} \text{ см } \underline{4} \text{ мм}$$

Параллельно с этой таблицей нужно использовать еще одну, где метровая лента разделена на сантиметры, дециметры и миллиметры:

Таблица 2

1 м	10 дм	100 см	1000 мм
9 дм	90 см	900 мм	
8 дм	80 см	800 мм	
7 дм	70 см	700 мм	
6 дм	60 см	600 мм	
5 дм	50 см	500 мм	
4 дм	40 см	400 мм	
3 дм	30 см	300 мм	
2 дм	20 см	200 мм	
1 дм	10 см	100 мм	

По этой таблице удобно показать 10 см, 15 см, 1 дм, 300 мм, 35 см, 3 дм 5 см, удобно выразить число в дециметрах, сантиметрах, миллиметрах.

В верхней строке таблицы получился ряд: 1 м = 10 дм = 100 см = 1000 мм, что приводит к табл. 1.

Обе эти таблицы нужно повесить в классе на видном месте, чтобы дети свободно могли работать по ним.

В 4-м классе по традиционной системе изучается тема «Единицы площади». Учитель на основе таблицы «Меры длины» (табл. 1) подводит детей к такой таблице:

Таблица 3

1 км ²	000000	м ²	0 0	дм ²	0 0	см ²	0 0	мм ²
	д.л. шир.		д.л. ш.		д.л. ш.		д.л. ш.	

Затем к этим единицам добавляются гектары и ары:

Таблица 4

1 км ²	00	га	00	а	00	м ²	00	дм ²	00	см ²	00	мм ²
			000000									

Эти две таблицы сравниваются между собой, и выясняется, почему и как прибавляются нули. Выясняется, что нужно знать, чтобы найти площадь: длину следует умножить на ширину. Это хорошо видно и на табл. 3: 1 км² 000000 м² (3 нуля «принадлежат»

д.л. шир.

длине, 3 нуля – ширине).

При изучении объема еще прибавляются нули, принадлежащие высоте:

Таблица 5

1 км ³	000 000 000	м ³	000	дм ³	000	см ³	000	мм ³
-------------------	-------------	----------------	-----	-----------------	-----	-----------------	-----	-----------------

Такие таблицы запоминаются детям легко и прочно. Поясним, как с ними можно работать. Например, дано следующее задание.

Выразить в гектарах: 3 км², 20 км², 100 км², 1200 а, 3700 а, 45000 а:

3 км² = 300 га (прибавляется 2 нуля справа)

20 км² = 2000 га

100 км² = 10000 га

1200 а = 12 га (переход через 2 нуля влево)

3700 а = 37 га

45 000 а = 450 га

Можно дать детям такое задание: на доске записано большое число, нужно преобразовать его во всех единицах измерения площади. Тут и выясняется, насколько дети знают единицы площади и умеют ли они пользоваться таблицей:

1 км 60 га 54 а 78 м² 30 дм² 40 см² 08 мм²

V. Меры времени.

В результате изучения темы «Время и его измерение» у детей должны быть сформулированы достаточно четкие представления о таких промежутках времени, как минута, час, сут-

ки; учащимися должны быть усвоены соотношения между минутой и часом, часом и сутками, основанные на «десятичных» соотношениях. Учащиеся также должны усвоить соотношение между такими единицами измерения времени, как неделя и месяц, месяц и год. Лучшему усвоению темы «Меры времени» способствует предлагаемая таблица. По ней легко ориентируются и слабоуспевающие ученики.

Таблица 6

1 век	00 лет	12 мес.	4 нед. 7 сут.	24 ч. 60 мин. 60 сек.
			30, 31, 28	
			или 29 сут.	

VI. Меры веса.

Большую трудность для детей младшего школьного возраста представляют преобразования именованных чисел. Таблица мер веса, которая поможет им справиться с данной темой, выглядит так:

Таблица 7

1 т	0 ц	00 кг	000 г
-----	-----	-------	-------

Цифры пишутся красным цветом, а наименования – черным.

Поясним, как пользоваться этой таблицей. Например:

4 т 2 ц 16 кг 481 г = _ т _ ц _ кг _ г

Здесь наименьшая единица измерения веса – грамм, к килограммам переходим влево через 3 цифры, от килограммов к центнерам – через 2 цифры (1 ц = 100 кг), от центнеров к тонне – через 1 цифру.

Выразить 1 т 68 кг в килограммах:

1 т 68 кг = 1068 кг

Здесь появляется 0, так как 1 т = 1000 кг, при переходе от тонны к килограммам должно быть 3 цифры.

Если взять число 7564805 г и преобразовать его во всех единицах измерения веса, то получится:

7 т 5 ц 64 кг 805 г
1 т 0 ц 00 кг 000 г

Валентина Владимировна Смирнова –
учитель начальных классов, д. Хорной,
Республика Чувашия.

Отклик на статью И.И. Тихомировой
«Чему учить,
обучая ребенка чтению?»*

Н.Н. Светловская,
Т.С. Пиче-оол



Необходимость дать некоторые пояснения к названной выше статье уважаемого автора вызвана тем, что эта статья симптоматична. Она подтверждает, что в развитии любой науки, в том числе и науки методической, нацеленной на выявление объективных законов формирования читателя, время от времени повторяются периоды «просветления» и «смуты», причем нередко эти периоды причудливо переплетаются.

Подтверждение тому без труда можно найти в истории методики формирования читателя в России. Достаточно открыть «Журнал Министерства народного просвещения» за июнь 1862 года, где обсуждался план хрестоматии, т.е. тот же вопрос, которым мы озадачены и сейчас, чтобы прочесть слова, рисующие до боли знакомую картину: «Умы педагогов русских сбились сами с толку и других путают. Не знаешь, кому и чему следовать. Безурядица страшная господствует почти во всех статьях, трактующих о преподавании словесности и языка...» А «безурядица» эта закономерна. Основная ее причина состоит в том, что многие за последнее время просто разучились читать, т.е. забыли, что прежде, чем проявлять **свои чувства** и выражать **свое мнение**, надо постараться спокойно и внимательно выслушать, **что тебе говорит** в книге или статье отсутствующий при этом **собеседник**.

Неумение слышать собеседника, оставившего нам свою речь в письмен-

ном виде, и тем не менее оставившего именно речь, которую надо непременно услышать, чтобы согласиться, или изумиться, или рассердиться, или возразить и т.п., — это главная беда современного читателя. В последние 8–10 лет, как показывают систематические наблюдения, эта беда захлестнула школу, особенно начальную. Да и анализируемая нами статья, к сожалению, подтверждает, что, видимо, из-за недостатка времени или по каким-то другим причинам глухота к речи собеседника при чтении проявилась даже у читателя, в квалификации которого трудно сомневаться. Ведь в нашем учебном пособии «Обучение чтению: Практическая методика» на стр. 6 мы действительно выделили жирным шрифтом предложение: «Чтение — это беседа книги с читателем, а не наоборот».

Однако данное высказывание — это никак не определение понятия «чтение» (ведь методика-то **практическая**, и потому все понятия в ней даются описательно — таковы законы жанра!), а **элемент** рассуждения о названном понятии, часть фразы, в состав которой данное высказывание включено.

Вся фраза звучит так: «Теперь, когда вы усвоили, что чтение — это беседа книги с читателем, а не наоборот, вам нетрудно понять, в чем специфика чтения как вида речевой деятельности, чем она вызвана, чем обусловлена». Эта фраза, как видим, завер-

* Начальная школа плюс До и После. 2002, № 8. С. 23–28.

шает рассуждение авторов о понятии «чтение».

А чем же такая фраза вызвана и обусловлена?

Оказывается, если читать и слушать, что и как говорит тебе книга на предыдущей, 5-й странице, то нетрудно будет заметить, что авторы начинают свое рассуждение с утверждения о том, что **чтение – это вид речевого общения** (причем данное предложение тоже выделено жирным шрифтом!), что **чтение – это общение**, в котором **«всегда участвуют только двое»**, что специфика чтения-общения состоит в том, что из двух собеседников «один... говорит, другой – сначала слушает, запоминает сказанное, понимает его смысл (или переспрашивает собеседника, если не понял, т.е. перечитывает, что сказал ему собеседник), а затем **эмоционально реагирует** на то, что слышит, т.е. **переживает смысл** чужой речи, наконец, **оценивает для себя**, полезно ему общение или нет, хочет он слушать собеседника дальше или не хочет...»

Просим извинить нас за столь длинную цитату, но без нее невозможно доказать, насколько правы мы в своем утверждении, что чтение – это прежде всего беседа **книги** с читателем, а читатель, если он читает квалифицированно, вступает в эту беседу с первого слова, с первого звука, но всегда сначала как слушатель. И лишь поняв (услышав!) то, что ему говорит собеседник, он выступает в качестве второго члена диалога, что и превращает процесс изучающего чтения (термин совсем не профессора Н.Н. Светловской), т.е. чтения, в котором первая часть (слушание собеседника) не пропущена, а доведена до возможного данному читателю совершенства, в **чтение-общение, т.е. творческое чтение** (вот это уже термин профессора Н.Н. Светловской).

Сразу поясним, что процесс творчества в чтении-общении заложен уже на этапе **подготовки к нему**, т.е.

на этапе восприятия заглавия или (для более квалифицированного

читателя) названия произведения. Далее этот творческий процесс – чтение-общение – может происходить для неопытного читателя после каждого отдельного предложения, фразы, затем, когда читатель становится более опытным, – на уровне абзаца, нескольких абзацев, частей (глав) и книги в целом. Если же читатель не вслушивается в речь собеседника-книги и не воспринимает ее полноценно, а выражает какие-то свои эмоции и суждения безотносительно к содержанию текста (репродукция которого в это время обязательна!), то он просто галлюцинирует по поводу книги, дублируя себя или чьи-то чужие слова. Конечно же, такое чтение ничего общего с чтением-общением не имеет, так как оно не может быть творческим: для творчества необходим «чужой», новый для чтения материал, который, будучи им (читателем) воспринят, вступит в разнообразные комбинации с тем, что у него, читателя, уже есть, и он (читатель), обдумывая то, что услышал, «творит», т.е. сопереживает сказанному в «чужой» речи, а потому и развивается – как в общем, так и в каком-то специальном смысле, так как благодаря книге-собеседнику приобретает какой-то новый опыт...

На этом мы завершим разъяснение того, как должно было бы быть понято названное чуть ли не криминалом предложение из нашей книги со стр. 6 и чего бы не случилось, если бы наш уважаемый критик внимательно прочитал стр. 5, услышал нас, а затем хотя бы просмотрел и все последующие страницы, если уж наша точка зрения его интересует. Надеемся, что после этих разъяснений у нашего оппонента отпали все его странные претензии к нам, искажающие нашу научную позицию.

То, что произошло, мы воспринимаем как недоразумение и потому не считаем возможным таким же образом разъяснять ошибочное восприятие автором статьи сформулированного нами «закона провоцирования обуче-

нием нежелания читать». Добавим только, что любому из нас, если он серьезно занимается наукой о формировании читателя, надо очень внимательно, способом изучающего чтения-общения воспринимать работы друг друга и помнить, что законы, кем бы они ни были открыты и сформулированы, если на них выстраивается теория, подтвержденная более чем полувековой практикой, – это **объективная истина**. И они действуют и будут действовать (в частности, и противодействовать работе учителя на уроках чтения в начальных классах) независимо от того, нравятся они нам или нет, но с тем более отрицательным эффектом, чем меньше мы их осознаем, а потому не готовы им противостоять или следовать.

Кстати, именно «закон провоцирования обучением нежелания читать» и объяснил, наконец, почему совре-

менные дети читать не хотят и какие условия необходимы, чтобы исправить это положение, т.е. ответил на вопрос, чему и как учить начинающих читателей в начальной школе... Так что сейчас и этот вопрос уже не дискуссионен с научной точки зрения, хотя, разумеется, не исчерпывает других проблем формирования ребенка-читателя, которые надо обсуждать и решать.

Просим опубликовать наш отклик (а точнее, реплику) на названную в заглавии и помещенную в вашем журнале статью, дабы не вводить в заблуждение читателей-учителей.

С уважением

доктор пед. наук, профессор

Н.Н. Светловская,

канд. пед. наук, доцент

Т.С. Пиче-оол.

Внимание!

Авторский коллектив и учебно-методический центр «Школа 2100» объявляют об открытии **сайта «Школа 2100» в Интернете.**

В содержание сайта вошли:

- ◆ подробная информация об авторах Образовательной системы «Школа 2100»;
- ◆ информация об учебниках и методических рекомендациях, выходящих в издательстве «Баласс»;
- ◆ наиболее актуальные статьи из журнала «Начальная школа плюс До и После» («Начальная школа: плюс–минус»);
- ◆ информация о курсах повышения квалификации в Москве и регионах и многое другое.
- ◆ Целый блок посвящен ответам на вопросы, которые адресованы авторам Образовательной системы «Школа 2100».

Содержание сайта будет часто обновляться. Заглядывайте к нам! Мы вам рады.

Адрес сайта: ***www.school2100.ru***



ЮННА МОРИЦ,
 автор знаменитого «Большого секрета
 для маленькой компании»,
 написала новую книгу с большим секретом.
 Книга называется «Ванечка»,
 она написана секретными стихами,
 чудесно проиллюстрирована секретными
 картинками, открывается секретным
 предисловием автора.
 В издание включены собственноручные,
 с авторскими рисунками «Любовные письма»
 Юнны Мориц к ребенку.

Жи-
 ли-были древние греки. Они сочиняли замечательные стихи.
 А иногда они сочиняли стихи с таким Большим секретом
 для маленькой компании, что сверху вниз по заглавным
 буквам строк читалось целое слово, или целое
 предложение, или чье-нибудь имя, или секретное
 сообщение – например, объяснение в любви!
 Для вас, глубокоуважаемые читатели,
 я сочинила стихи с таким же секретом.

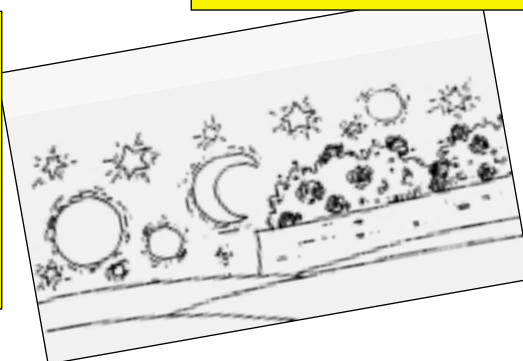
Мороженое

Мечтаю о нем и ночью, и днем,
 Обожаю его, его одного!
 Рагу, курагу так любить не могу,
 Обед или ужин мне вовсе не нужен!
 Желаю мороженое, ребенку положенное!
 Его обожаю – в метели, в постели,
 На карусели, где смех и веселье.
 Однажды я стану Министром Мороженого,
 Если не стану Министром Пирожного!

Книга вышла в конце августа 2002 года в челябинском издательстве «АвтоГраф»,
 о чем оно и сообщает по секрету:
 454113 Челябинск, пл. Революции, 6. Тел./факс (3512) 37-28-76, e-mail: tt@avtgr.chel.su
 Для оптовых покупателей: тел./факс (3512) 37-48-35, e-mail: sales@avtgr.chel.su
 или
 издательство «Урал-ЛТД», тел. (3512) 65-87-01, e-mail: sales@ural-ltd.ru

«Ванечка» Юнны Мориц:
книга для детей,
«которой у нас еще не было»

Д. Богданова



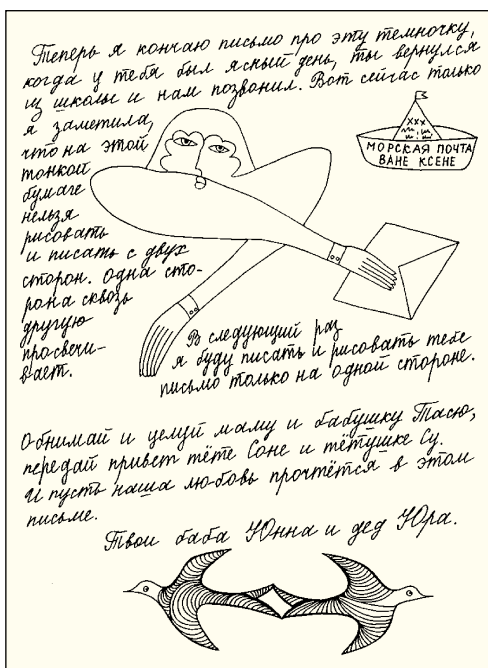
В этом году в Челябинске, в издательстве «АвтоГраф», вышла особая книга Юнны Мориц. Книга, меняющая представление о том, как нужно писать для детей и о детях. Одна из самых важных ее особенностей состоит в том, что содержание книги, ее тематическая и идейная наполненность не замкнуты в пределах текста, они взаимодействуют со словом, с рисунком, создавая особое художественно-поэтическое пространство общения с читателем. Причем вся книга построена в форме «смысловой лестницы», последовательно узнав все ступени которой взрослый по-своему, а ребенок по-своему откроют собственный «большой секрет для маленькой компании». Понять и полюбить «Ванечку» смогут и уже знакомые с творчеством Юнны Мориц читатели, и читатели-«первопроходцы», каждый из которых найдет в книге интересное и важное для себя.

Как уже было отмечено, книга построена как непрерывное двустороннее общение с читателем, которое начинается уже с обложки: с нее на нас из деревянной рамы смотрит улыбающийся мальчик, обнимающий также улыбающегося таинственно-фиолетового кота. Взгляд мальчика обращен к нам (потенциальным читателям), а за ним — звездная ночь и задумчивый слон. Картина увлекающая и интригующая. Далее, увидев форзац, мы узнаём, что «нам письмо», и обнаруживаем остальных персонажей книги, как бы не вписавшихся в обложку. Приоткрывается дверь, и автор дает нам подсказку, ключ к пониманию структуры книги: вся она,

за исключением «Любвных писем», написана акростихом и напоминает шифрограмму, загадку, разгадать которую должен сам ребенок.

Определение акростиха дается в особой, по-детски серьезной манере, напоминающей сказочную: «Жили-были древние греки <...> иногда они сочиняли стихи с таким Большим секретом для маленькой компании, что сверху вниз по заглавным буквам строк читалось целое слово, или целое предложение, или чье-нибудь имя, или секретное сообщение, — например, объяснение в любви. У этого секрета красивое имя — **Акростих**».

Эту поэтическую форму, как известно, очень любили и активно использовали поэты-акмеисты (Н. Гумилев,



В. Брюсов, А. Ахматова) в начале XX века, в то время как шел всеобщий поиск именно в области художественной формы. Акrostих требовал не только четкого следования «начальному слову» – основе, но и сохранения смыслового единства стихотворения. Юнна Мориц нашла применение акrostиху в мире детской поэзии, полагаясь на чутье читателя и стараясь развить у детей чувство языка.

Анализ стихотворений, включенных в «Ванечку», показывает, что они не только написаны акrostихом и языковое восприятие дополняется художественным оформлением, но также и то, что игра со словом, его лексическим значением и, соответственно, с читателем продолжается внутри самого текста. Уже с первого стихотворения «Звездочка» мы ощущаем единство с героями, потому что:

Звездочка светит в окне,

Всем она светит и мне...

А следующие две строчки адресуют нас к известным и любимым героям стихотворений «Резиновый ежик», «Пони», «Ворона», «Это – да! Это – нет»:

Ёжику с дырочкой светит и пони,

Звездочка светит слону и вороне,

Девочке Ксене и мальчику Ване,

Оба они на волшебном диване



Часто ко мне прилетают с приветом!

Книжечка эта – с поэтическим

секретом,

А без секрета поэтического –

нет человечества детского.

Сразу, с первого стихотворения, становится заметна тщательная и мастерская работа поэтессы со словом. Авторское слово «поэтический», являющееся окказиональным неологизмом, сблизено по звучанию со словом «детский» и является емкой и понятной заменой привычного слова «поэтический». Необычен также целый ряд неологизмов, представленный в стихотворении «Феечки»: «фейский» (принадлежащий феям или исходящий от них), «фей» (фея мужского рода) и «феечки» (дочки фея и феи) – все эти слова необходимы для создания особого, волшебного языка, понятного, как правило, только детям, фантазия которых с легкостью изобретает недостающие в языке слова. Таким образом, Юнна Мориц говорит с читателями-детьми на их собственном языке. При этом она намеренно не упрощает слог, а делает детей полноправными участниками совместного творческого процесса.

Поскольку слову в стихах Юнны Мориц отводится важное место, поэтесса не ограничивается «новыми словами», она придумывает также новые, неожиданные сочетания слов, такие, как «каре́та причесок», «композитор пирога», «букет котов», за которыми вырисовываются яркие поэтические образы. Вероятно, благодаря этим сочетаниям метафора становится более выпуклой, так, например, слово «каре́та» в первом случае продолжает смысловой ряд «обилие», «множество», «ворох», и это новое лексическое значение слова дети легко поймут из контекста. Или вот, например, кто такие «композитор пирога» и «композитор компота»? Это герои стихотворений, для которых приготовление компота и пирога – это настоящее высокое искусство, их художественное творчество.

Юнна Мориц легко оперирует разнообразием лексических значений многозначных слов, превращая стихо-

творение в некую филологическую игру. Яркий пример такой игры – стихотворение «Всяк по-своему идет»:

Вот идет большая драка,
Снег идет, идет собака,
Я иду, идут часы,
Королю идут усы!

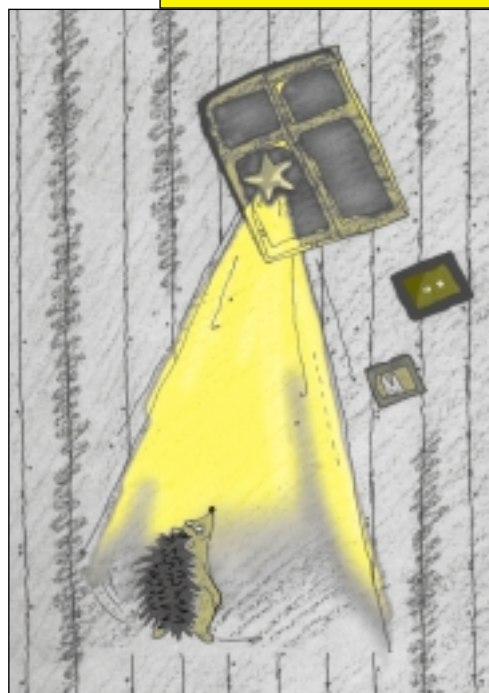
Пароход идет веселый,
Острова идут и села,
Свист идет, идет футбол,
Винегрет идет на стол,
От реки идет прохлада.
Если день идет, как надо,
Мысль идет, идет работа,
Умный мяч идет в ворота.

На этом стихотворении учителю, несомненно, будет проще проиллюстрировать ученикам феномен многозначности, а на примере стихотворения «Сорок пять» – такое понятие, как «омофон»:

Сорок пять соро́к,
Один носорог,
Речка с рукавами,
Ослик хочет в облака,
Клен шумит словами.

Пять соро́к на часах, тик-так,
Я не засну теперь никак,
Тик-так, я не засну, пока
Б – нет слов на мягкий знак!

Каждое стихотворение представляет собой композиционно единое целое со своим сюжетом, смысловым рядом и системой образов, призванное отражать одну из граней «детской действительности». А понятие «Большого секрета» выступает единой, соединяющей сборник смысловой доминантой, так как «Большой секрет» заключен и в цветных карандашных рисунках, похожих на детские, и в языковых играх, и в лирически-трогательном, а также веселом настроении стихотворений. Авторское двоемирие, которое можно охарактеризовать как «простым языком – о сложных вещах», подчеркивается использованием такого приема, как фотография, т.е. в оформлении наряду с рисованными объектами присутствуют объекты «живые», сфотографированные,



как, например, кончик косички в стихотворении «Стрижка» или ботинок в одноименном стихотворении. Пределы рисунка визуальнo расширяются, создавая эффект вторжения живой действительности в придуманный автором мир.

Но, пожалуй, самой запоминающейся частью книги являются «Любовные письма», адресованные внуку поэтессы Ване, «волшебному фейскому мальчику, любимцу феев и фей».

С первого взгляда покажется, что письма – только приложение к книге акростихов, но на самом деле они являются продолжением авторской игры с внуком и другими детьми. Юнна Мориц пишет о себе, о своих «поэтских» делах и событиях, но все они под ее пером и с ее собственноручными рисунками превращаются в увлекательную, нежную и наполненную искренней любовью сказку. Поэтому письма и названы «любовными». В них – творческая энергия любви к детям, к языку и неповторимому миру детской фантазии.

Дина Богданова – филолог, г. Москва.

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2002 году

Дорогие читатели!

Предлагаем вам систематизированный перечень материалов, опубликованных в нашем журнале в 2002 году. Как всегда, мы **группируем публикации по проблемам**, чтобы вам удобнее было найти нужные статьи для подготовки к урокам, родительским собраниям, заседаниям методобъединений, педсоветам, конференциям и т.д. Некоторые публикации упоминаются в перечне несколько раз, так как содержат материал, относящийся к ряду проблем. Надеемся, что наш перечень поможет вам в работе. Напоминаем темы номеров журнала в 2002 году.

«Начальная школа: плюс—минус»

- № 1. Что такое образовательная среда?
- № 2. Эстетическое развитие и воспитание детей.
- № 3. Психолог и психология в школе.
- № 4. О гражданском и патриотическом воспитании.
- № 5. Образование и здоровье детей.
- № 6. Продолжается эксперимент по модернизации содержания и структуры образования.

«Начальная школа плюс До и После»

- № 7. Вопросы преемственности на разных ступенях обучения.
- № 8. Материалы к началу нового учебного года.
- № 9. Развитие речи детей на уроках по разным предметам.
- № 10. Школа, семья и здоровый образ жизни.
- № 11. Групповые формы работы на уроке.
- № 12. «Новые» дети.

Официальные документы и материалы Министерства образования РФ

Российское образование сегодня и завтра.

Интервью с руководителем Департамента общего образования

МО РФ А.В. Баранниковым

№ 8, с. 3–7

Методические рекомендации по проведению «Урока гражданина» в 1-м классе

№ 8, с. 8–9

Государственный эксперимент по обновлению содержания и структуры образования

О.А. Куревина. Наш эксперимент – образованию

№ 4, с. 56–60

С.С. Пичугин. Творческая самореализация учителя

в инновационной деятельности по Образовательной системе

«Школа 2100»

№ 8, с. 64–67

И.А. Шипулина. Базовая модель урока, направленного

на развитие творческих способностей учащихся

№ 8, с. 68–69

О.А. Куревина. Первые результаты эксперимента

№ 10, с. 65–70

Г.В. Бородин. Еще раз о готовности к школе

(Первые результаты эксперимента)

№ 10, с. 71–74

Научно-практические конференции

- VI Всероссийская конференция «"Школа 2100" в рамках эксперимента по модернизации содержания и структуры образования» № 6, с. 4–6
- Материалы конференции:
- О некоторых результатах психологической экспертизы школ – внедренческих площадок Образовательной системы «Школа 2100» № 6, с. 7–11
- Т.П. Арбузова, И.В. Базюлькина, Т.И. Крестьянинова.* Влияние обучения по Образовательной системе «Школа 2100» на состояние здоровья младших школьников № 6, с. 12–15
- Н.П. Лаптева.* О некоторых подходах к вопросу обновления содержания образования в гимназии № 6, с. 16–17
- Н.П. Мурзина.* Деятельность методиста по внедрению новых образовательных программ и технологий в практику школы № 6, с. 18–21
- Л.В. Занина, Е.Н. Маштакова.* Педагогическая мастерская методиста-консультанта Образовательной системы «Школа 2100» в системе непрерывного педагогического образования № 6, с. 22–36

Преемственность и непрерывность образования

- Л.Д. Санина.* Личностная ориентация преемственности процесса образования учащихся начальной и средней школы № 1, с. 24–33
- Д.Д. Данилов.* Проблема преемственности преподавания историко-обществоведческих курсов в начальной и основной школе № 2, с. 75–78
- А.В. Белошистая.* Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования № 7, с. 3–10
- Е.А. Головина.* «У нас хорошо». К вопросу о преемственности между детским садом и школой № 7, с. 11–14
- И.А. Шипулина.* Программа действий по осуществлению преемственности по схеме: прогимназическое – начальное гимназическое – общегимназическое образование № 7, с. 15–16
- Н.В. Григорян и др.* О проблеме преемственности в обучении математике между начальной и основной школой № 7, с. 17–21
- С.К. Георгиева.* Тесты по учебнику литературы «Шаг за горизонт», 5-й класс, ч. 1 № 8, с. 33–36
- Л.Ю. Комиссарова.* Планирование уроков русского языка в 7-м классе № 8, с. 50–57

Образовательная среда школы

- И.М. Улановская.* Что такое образовательная среда школы? № 1, с. 3–6
- И.М. Улановская.* Какие бывают образовательные среды? № 1, с. 7–9
- И.М. Улановская.* Диагностика образовательной среды школы № 1, с. 10–13
- Т.А. Чичканова, Н.П. Макарова.* Детский музей: уникальная образовательная среда для младших школьников № 1, с. 14–23

Личностно ориентированное образование

- Л.Д. Санина.* Личностная ориентация преемственности процесса образования учащихся начальной и средней школы № 1, с. 24–33

<i>Т.Е. Демидова. Общеучебные умения как ключ к решению актуальных проблем образовательной политики</i>	№ 5, с. 41–46
<i>А.А. Леонтьев. Психология коллективной деятельности в учении</i>	№ 11, с. 3–6

Организация работы по Образовательной системе «Школа 2100»

<i>Т.Д. Журавлева, Н.Н. Молоканова, Н.Ф. Фролова. Творческая группа учителей начальных классов</i>	№ 2, с. 55–58
<i>С.С. Пичугин. Интеграция учебно-воспитательного процесса в начальных классах Образовательной системы «Школа 2100»</i>	№ 2, с. 68–71
<i>О.А. Куревина. Наш эксперимент – образованию</i>	№ 4, с. 56–60
<i>Г.В. Бородкина. Учиться будет легче, если...</i>	№ 4, с. 61–67
<i>С.С. Пичугин. Творческая самореализация учителя в инновационной деятельности по Образовательной системе «Школа 2100»</i>	№ 8, с. 64–67
<i>И.А. Шипулина. Базовая модель урока, направленная на развитие творческих способностей учащихся</i>	№ 8, с. 68–69
<i>М.Н. Рыбак. Развитие Образовательной системы «Школа 2100» в Клинском районе</i>	№ 8, с. 70–71
<i>Е.В. Борзова. О работе межшкольного объединения учителей «Школа 2100»</i>	№ 8, с. 72–74
<i>Л.А. Филиппова. Сложный путь от традиционного обучения к проблемному (Организация методической работы в начальных классах)</i>	№ 8, с. 75–77
<i>Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, И.В. Ривина. Психологические особенности организации взаимодействия учителя и учащихся на уроках по системе «Школа 2100»</i>	№ 12, с. 23–26

Психолог и психология в школе

<i>И.В. Дубровина. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства</i>	№ 3, с. 3–8
<i>М.И. Лукьянова. Взаимодействие школьного психолога с учителями – основа развития их компетентности</i>	№ 3, с. 9–15
<i>К.Н. Поливанова. Возрастные кризисы глазами психолога и педагога</i>	№ 3, с. 16–20
<i>Е.И. Данилова. Схема психологического мониторинга учащихся в период обучения</i>	№ 3, с. 21–31
<i>Г.Г. Микулина, О.В. Савельева. К психологической оценке качества знаний у младших школьников</i>	№ 3, с. 32–35
<i>Е.Н. Денисова. От формулы «Диагностика – коррекция» к анализу конфликтов...</i>	№ 3, с. 36–44
<i>И.В. Базюлькина. Поиск пути и резервов оказания учебной помощи первокласснику</i>	№ 3, с. 45–49
<i>О.В. Соболева, С.А. Дыбленко. Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя</i>	№ 8, с. 18–22
<i>А.А. Леонтьев. Психология коллективной деятельности в учении</i>	№ 11, с. 3–8
<i>Н.И. Поливанова, И.В. Ривина. Особенности развития системности мышления младших школьников в разных технологиях обучения</i>	№ 11, с. 7–15
<i>Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, И.В. Ривина. Психологические особенности организации взаимодействия учителя и учащихся на уроках по системе «Школа 2100»</i>	№ 12, с. 23–26

Здоровье детей и учителей, здоровый образ жизни

<i>Е.М. Александрова.</i> Профилактика и лечение нарушения осанки в подготовительной группе. Открытое занятие	№ 2, с. 40–43
<i>И.П. Самбунова, И.М. Разживина, А.В. Самбунов.</i> Состояние системы дыхания у детей младшего школьного возраста, часто болеющих ОРЗ	№ 5, с. 11–13
<i>С.Б. Шарманова, А.И. Федоров, Г.К. Калугина.</i> Формирование навыка правильной осанки у детей дошкольного и младшего школьного возраста	№ 5, с. 14–19
<i>В.Н. Пугач.</i> Возможности психолого-педагогической коррекции в обучении детей с расстройствами внимания и поведения	№ 5, с. 20–24
<i>Г.М. Архипенко.</i> Мобилизация сохранных анализаторов как средство развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения	№ 5, с. 25–31
<i>М.А. Яцкая.</i> «Медленное чтение» картин как средство пропедевтики нарушений психологического здоровья школьников	№ 5, с. 32–37
<i>Е.И. Руднянская и др.</i> Роль семьи в формировании у младших школьников здорового образа жизни	№ 10, с. 14–16
<i>Т.Ф. Орехова.</i> Влияние современного образовательного процесса на здоровье учащихся и учителей	№ 10, с. 17–26
<i>А.М. Харисова.</i> Организация учебной деятельности в коррекционных классах начальной школы	№ 10, с. 31–33
<i>С.В. Бутова.</i> Формирование навыков здорового образа жизни	№ 10, с. 46–51
<i>Л.П. Цараева.</i> Гигиеническое обучение и воспитание младших школьников	№ 10, с. 52–56
<i>Л.С. Новоселова.</i> Групповая сказкотерапия (Развивающие занятия для 2–3-го классов)	№ 10, с. 57–59
<i>С.Б. Шарманова, А.И. Федоров.</i> Укрепление мышечного корсета у детей в процессе формирования правильной осанки	№ 10, с. 60–64
<i>Е.Г. Новолодская.</i> Организация валеологической деятельности младших школьников	№ 11, с. 27–35
<i>Л.М. Когут.</i> Родительское собрание-практикум «Гармония общения – залог психоземotionalного здоровья ребенка»	№ 11, с. 45–48
<i>О.А. Степанова.</i> Игровые оздоровительные технологии в начальной школе	№ 12, с. 27–35

Дошкольная подготовка

<i>Н.Н. Исаева.</i> Дети познают тайны природы. Занятия с дошкольниками по ручному труду	№ 2, с. 36–39
<i>Е.М. Александрова.</i> Профилактика и лечение нарушения осанки в подготовительной группе. Открытое занятие	№ 2, с. 40–43
<i>Н.М. Метенова.</i> Родительское собрание «Помочь учиться». Подготовительная группа	№ 2, с. 66–76
<i>Г.В. Бородкина.</i> Учиться будет легче, если...	№ 4, с. 61–67
<i>Г.В. Бородкина.</i> Готов ли ребенок к школе?	№ 5, с. 4–10
<i>С.Б. Шарманова, А.И. Федоров.</i> Организация активного отдыха во второй младшей группе детского сада	№ 6, с. 63–67
<i>З.И. Курцева.</i> «Что такое хорошо и что такое плохо» с точки зрения современных дошкольников	№ 12, с. 7–10
<i>Е.Е. Рослякова.</i> Влияние воображения на развитие личности ребенка дошкольного возраста	№ 12, с. 11–14

Обучение грамоте

- Л.С. Сильченкова. Графические ориентиры как лингвистическая основа обучения грамоте* № 8, с. 10–17
Т.Н. Ирзина. Удивительные друзья, или Ожившие образы (Из опыта работы по учебнику «Моя любимая Азбука») № 12, с. 36–41

Обучение русскому языку

- Л.С. Бушуева. Учебные задания на развитие мыслительных операций на уроках русского языка* № 2, с. 44–49
Л.А. Эргашева. Игры и игровые моменты в работе над словами с непроверяемыми написаниями № 2, с. 50–54
С.Б. Соколова. Местоимение как часть речи. Урок русского языка в 3–м классе (1–3) № 2, с. 59–61
О.Е. Вороничев. Методы изучения разнотипной устаревшей лексики на начальном этапе лингвистического анализа историко-художественных произведений № 4, с. 44–47
Н.И. Политова. Современные подходы к решению практических задач по развитию речи младших школьников в условиях активного использования фольклорного материала № 4, с. 48–53
Т.Н. Пятницyna. Интегрированные уроки с элементами краеведения № 4, с. 54–55
И.Г. Овчинникова. Лингвистическая теория на уроках русского языка в современной школе № 6, с. 37–44;
 № 7, с. 40–46
Т.В. Голубева. Исследовательская работа детей на уроках русского языка № 6, с. 52–53
В.В. Смирнова. Опорные схемы по русскому языку в начальной школе № 6, с. 47–51;
 № 7, с. 47–51;
 № 8, с. 43–46;
 № 9, с. 17–20
Л.А. Кузьмина. Опыт интеллектуального развития детей на уроках русского языка № 8, с. 37–42
М.И. Классин, В.Е. Лебедева. Изучение отдельных проблемных вопросов в процессе преподавания русского языка по системе «Школа 2100» № 8, с. 47–49
Л.Ю. Комиссарова. Планирование уроков русского языка в 7–м классе № 8, с. 50–57
Трудные вопросы работы с текстом на уроках русского языка (подборка материалов):
И.В. Николаева, А.П. Павлова, И.Б. Мерзлякова, Е.А. Алейникова. Разработки уроков русского языка в 3–м классе № 6, с. 54–60
Свободный диктант и изложение в системе работы по развитию связной речи на уроках русского языка (подборка материалов). Разработки уроков:
О.А. Корунец (творческое списывание в 1–м классе) № 9, с. 8–10;
Е.С. Киселева (свободный диктант во 2–м классе) № 9, с. 10–12;

<i>Т.В. Манохина</i> (свободный диктант в 3-м классе)	№ 9, с. 12–14;
<i>Н.В. Серикова</i> (изложение в 4-м классе)	№ 9, с. 14–16

<i>И.А. Малая.</i> Познакомимся с междометием. Урок русского языка во 2-м классе	№ 9, с. 31–34
<i>Е.А. Стрелкова.</i> Письменные игровые диалоги на уроке развития речи в 4-м классе	№ 9, с. 35–38
<i>Л.М. Чекушкина.</i> Цвет на уроках рисования и русского языка	№ 9, с. 39–41
<i>Л.В. Болотник, Е.В. Бунеева.</i> Мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся 4-х классов	№ 9, с. 49–55
<i>Н.А. Морозова.</i> Учебная деятельность как универсальный метод обучения (Из опыта обучения русскому языку по системе Эльконина – Давыдова)	№ 12, с. 42–49

Обучение чтению и литературе

<i>Е.Н. Жаркова, Г.В. Стюхина.</i> Урок чтения как урок искусства	№ 2, с. 9–11
<i>Г.А. Калугина.</i> Путевой очерк. Урок чтения в 4-м классе	№ 2, с. 62–64
<i>О.В. Соболева, С.А. Дыбленко.</i> Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя	№ 8, с. 18–22
<i>И.И. Тихомирова.</i> Чему учить, обучая ребенка чтению?	№ 8, с. 23–28
<i>С.А. Сейфулина.</i> Развитие литературных способностей детей младшего школьного возраста	№ 8, с. 29–32
<i>С.К. Георгиева.</i> Тесты по учебнику литературы «Шаг за горизонт», 5-й класс, ч. 1	№ 8, с. 33–36
<i>М.И. Классин, В.Е. Лебедева, Н.В. Левенец.</i> Урок-турнир по литературе (4-й класс)	№ 11, с. 36–39
<i>Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол.</i> Отклик на статью И.И. Тихомировой в № 8	№ 12, с. 63–65

Детское чтение.

Статьи о писателях и книгах, рецензии, интервью

<i>Д.Р. Богданова.</i> «Недетская повесть для детей» (И. Дик «В дебрях Кара-Бумбы»)	№ 2, с. 65–67
О детях, о чтении, о театре... Интервью Д.Р. Богдановой с Ксенией Драгунской, автором рассказов и пьес для детей и взрослых	№ 3, с. 77–79
<i>И.И. Тихомирова.</i> Растить детей в любви к Отечеству (По материалам энциклопедии «Что и как читать вашему ребенку...»)	№ 4, с. 18–24
<i>Ю.У. Каскина.</i> Бродяга и путешественник по странам и временам (Детство Н.С. Гумилева)	№ 4, с. 68–74
<i>Д.Р. Богданова.</i> Сказочник В.Ф. Одоевский. Традиция и новаторство	№ 4, с. 75–77
Путь из архитекторов в драматурги. Интервью Д.Р. Богдановой с Михаилом Бартеневым	№ 6, с. 71–74
<i>Д.Р. Богданова.</i> «Ванечка» Юнны Мориц: книга для детей, «которой у нас еще не было»	№ 12, с. 67–69

Поэты — детям

Из новых стихов Н.В. Пикулевой	№ 9, с. 73–77
--------------------------------	---------------

Уроки риторики

<i>Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская.</i> Риторика и развитие речи в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 9, с. 3–7
<i>Н.В. Лопатина.</i> Занятие по риторике во 2-м классе	№ 9, с. 21–23
<i>С.А. Циттель.</i> Игра «Здравствуй!» как средство педагогического общения в образовательном процессе	№ 9, с. 24–30

История в начальной школе

<i>Д.Д. Данилов.</i> Проблема преемственности преподавания историко-обществоведческих курсов в начальной и основной школе	№ 2, с. 75–78
<i>З.Н. Кулакова, О.Р. Газизова.</i> Без знания отечественной истории нет гражданственности	№ 4, с. 14–17
<i>С.П. Докшина.</i> Содержание и результаты обучения по учебнику «Мое Отечество» (3-й класс). Опыт работы школы № 4 г. Котласа	№ 11, с. 44–52
Уроки по учебнику «Мое Отечество» в рамках курса «Окружающий мир»:	
<i>Н.К. Аглиуллина.</i> «В каком государстве мы живем?» (3-й класс)	№ 11, с. 53–56
<i>Е.И. Калугина.</i> «Власть народа» (3-й класс)	№ 11, с. 56–57

«Окружающий мир» и природоведение в начальной школе

<i>Т.П. Богданец.</i> Очень простая тема начального естествознания. На первый взгляд	№ 3, с. 50–58
<i>Т.П. Богданец.</i> Самая скучная тема начального естествознания. На первый взгляд	№ 5, с. 72–76
<i>Т.П. Богданец.</i> Специфика уроков естествознания на примере изучения темы «Природа. Природа живая и неживая»	№ 7, с. 52–57
<i>И.В. Егорова.</i> Некоторые методические рекомендации по проведению внеклассных занятий по экологии в начальной школе	№ 7, с. 58–63; № 8, с. 58–63
<i>Г.В. Ведерникова, С.П. Докшина.</i> Два варианта урока окружающего мира на тему «Обмен веществ»	№ 7, с. 64–68
<i>Т.П. Богданец.</i> Экологический подход и развивающие возможности начального естествознания	№ 9, с. 66–69
<i>Т.В. Гусева.</i> О некоторых видах работы с моделями-схемами	№ 9, с. 70–72

Обучение математике

<i>А.В. Белошистая.</i> Наглядная геометрия как средство развития мышления младшего школьника	№ 1, с. 34–47
<i>Т.Б. Кипяткова.</i> Выполнение учащимися регионального стандарта математического образования по геометрии	№ 1, с. 48–53
<i>А.П. Тонких.</i> Метод моделирования в курсе математики факультетов подготовки учителей начальных классов	№ 1, с. 54–63
<i>Л.И. Чернова.</i> Подготовительный этап в работе над простой задачей	№ 1, с. 64–67
<i>Н.А. Матвеева.</i> Комбинированная вспомогательная модель задачи	№ 1, с. 68–69
<i>Е.А. Серекурова.</i> Модульные уроки в начальной школе	№ 1, с. 70–72

А.П. Тонких. Теоретические основы решения нестандартных и занимательных задач в курсе математики начальных классов	№ 5, с. 47–57; № 7, с. 69–73; № 9, с. 56–65
Н.В. Григорян и др. О проблеме преемственности в обучении математике между начальной и основной школой	№ 7, с. 17–21
Н.Н. Веселова. Построение заданий на развитие у младших школьников учебной деятельности	№ 7, с. 22–25
В.А. Лаптева. Математика... Это песня, которая всегда с тобой	№ 7, с. 26–33
Н.А. Матвеева. Обучение учащихся составлению текстовых задач	№ 7, с. 34–36
Л.В. Латыпова. Три последовательно проведенных урока по системе РО Эльконина –Давыдова (в помощь начинающим учителям)	№ 7, с. 37–39
А.В. Белошистая. Вопросы обучения решению задач. Методический семинар	№ 11, с. 64–67
В.В. Смирнова. Из опыта работы по математике в начальной школе	№ 12, с. 58–62

Уроки физкультуры

Г.В. Буценко. Урок физкультуры, посвященный Олимпийским играм 2002 года (подготовительный класс)	№ 5, с. 38–40
О.Е. Веннецкая. Физическое воспитание: взаимодействие подколледжа с детскими образовательными учреждениями	№ 10, с. 27–30

Эстетическое образование и развитие

С.В. Паршина. Творчество – источник доброты, истины и красоты. Об уроках ИЗО	№ 2, с. 3–8
Е.Н. Жаркова, Г.В. Стюхина. Урок чтения как урок искусства	№ 2, с. 9–11
В.А. Томнюк. Изобразительное искусство и художественный труд. Итоговый урок в 3-м классе	№ 2, с. 12–15
О.А. Куревина. В поисках прекрасного	№ 2, с. 16–20
Н.М. Метенова. Открытие нового дня	№ 2, с. 21–29
А.П. Березовская. Русская народная игрушка. Урок национальной культуры во 2-м классе	№ 2, с. 30–32

Различные формы урока

Е.А. Серекурова. Модульные уроки в начальной школе	№ 1, с. 70–72
А.А. Леонтьев. Психология коллективной деятельности в учении	№ 11, с. 3–6
И.В. Кузнецова. Почему нужно работать в группах?	№ 11, с. 16–21
О.В. Чиханова. Групповая работа на уроках и деятельностный подход в обучении (Опыт работы школы № 4 г. Ликино-Дулево Московской обл.)	№ 11, с. 22–26
М.И. Классин, В.Е. Лебедева, Н.В. Левенец. Урок-турнир по литературе (4-й класс)	№ 11, с. 36–39
Н.Н. Веселова. Как организовать работу учащихся на уроке	№ 11, с. 58–61

Интегрированные уроки

Т.Н. Пятницына. Интегрированные уроки с элементами краеведения	№ 4, с. 54–55
--	---------------

<i>Е.И. Руднянская.</i> Интегрирование природоведческих знаний в общеобразовательные дисциплины – один из принципов развивающего образования в начальной школе	№ 5, с. 58–59
<i>Т.Р. Маркарова.</i> Интегрированный урок по русскому языку, природоведению и изобразительному искусству (3-й класс)	№ 5, с. 60–61
<i>М.П. Терехина.</i> Интегрированный урок по русскому языку и природоведению	№ 5, с. 62–64
<i>О.Н. Кравченко.</i> Интегрированный урок по математике и природоведению	№ 5, с. 65–71
<i>Л.М. Чекушкина.</i> Цвет на уроках рисования и русского языка	№ 9, с. 39–41
<i>С.И. Кравченко, Т.И. Гайдук.</i> Интегрированный урок как форма активизации познавательной деятельности ученика	№ 9, с. 42–48

Гимназическое образование

<i>Е.М. Самусенко.</i> О курсе «Славянская культура»	№ 2, с. 33–35
<i>И.А. Шипулина.</i> Программа действий по осуществлению преемственности по схеме: прогимназическое – начальное гимназическое – общегимназическое образование	№ 7, с. 15–16

Проблемы воспитания

<i>А.А. Леонтьев.</i> Патриотическое воспитание и «национальное образование»	№ 4, с. 4–6
<i>Д.Г. Левитес.</i> Школа и безопасность страны: что между ними	№ 4, с. 7–13
<i>З.Н. Кулакова, О.Р. Газизова.</i> Без знания отечественной истории нет гражданственности	№ 4, с. 14–17
<i>И.И. Тихомирова.</i> Растить детей в любви к Отечеству (По материалам энциклопедии «Что и как читать вашему ребенку...»)	№ 4, с. 18–24
<i>А.Ф. Тягачев.</i> Уроки гражданственности (Из опыта работы школьного музея истории г. Дмитрова)	№ 4, с. 25–29
<i>О.В. Захарова, О.В. Гринь, М.В. Бодренкова.</i> Гражданско-патриотическое воспитание в нашей школе	№ 4, с. 30–40
<i>И.М. Неретина.</i> «Не потому ли я живу, что умерли они?» (Литературно-музыкальная композиция)	№ 4, с. 41–43
<i>С.В. Мезенцева.</i> «Хлеб – всему голова». Внеклассное занятие для детей и родителей	№ 10, с. 41–45
<i>М.А. Андрианов.</i> Философия для детей, или Культурно-нравственное образование в начальной школе и в семье	№ 6, с. 75–78
<i>М.В. Телегин.</i> Воспитательный диалог как средство социализации детей	№ 12, с. 17–22

Работа с родителями

<i>Н.М. Метенова.</i> Родительское собрание «Помочь учиться». Подготовительная группа	№ 3, с. 66–76
<i>Т.В. Кружилина.</i> Педагогизация сознания родителей учащихся общеобразовательной школы	№ 10, с. 3–9
<i>Т.Г. Неретина.</i> Особенности семейного воспитания младших школьников с проблемами в развитии	№ 10, с. 10–13
<i>Е.И. Руднянская, Е.Н. Орлова, Т.Р. Маркарова.</i> Роль семьи в формировании у младших школьников здорового образа жизни	№ 10, с. 14–16

<i>Н.А. Серегина. Успех обучения ребенка – в сотрудничестве учителей и родителей</i>	№ 10, с. 34–37
<i>Г.В. Скворцова. Совместная деятельность классного руководителя и родителей по формированию детского коллектива</i>	№ 10, с. 38–40
<i>С.В. Мезенцева. «Хлеб – всему голова». Внеклассное занятие для детей и родителей</i>	№ 10, с. 41–45
<i>Г.Ш. Гараева. Разрешение конфликтных ситуаций. (Родительское собрание)</i>	№ 11, с. 40–44
<i>Л.М. Когут. Родительское собрание-практикум «Гармония общения – залог психоэмоционального здоровья ребенка»</i>	№ 11, с. 45–48

Материалы в помощь завучу

<i>Л.М. Денякина. Новое в планировании программы развития образовательного учреждения</i>	№ 1, с. 73–76; № 2, с. 72–74; № 3, с. 59–65
<i>С.А. Туаева. Деловая игра «Творческий поиск» для заместителей директоров школ по воспитательной работе</i>	№ 6, с. 68–70
<i>И.В. Панькова. Перспективные таблицы как способ планирования учебного материала</i>	№ 11, с. 62–63

Работа в группе продленного дня, внеклассная работа

<i>О.А. Куликова. Викторина. Занимательный час в группе продленного дня</i>	№ 1, с. 77–79
<i>Л.С. Песняева. Заседание клуба знатоков по теме «Наречие»</i>	№ 6, с. 61–62

Работа со студентами педвузов и педколледжей

<i>А.П. Тонких. Метод моделирования в курсе математики факультетов подготовки учителей начальных классов</i>	№ 1, с. 54–63
<i>Л.И. Чернова. Подготовка будущего учителя к формированию алгоритмической деятельности учащихся на уроках математики</i>	№ 7, с. 74–78
<i>О.Е. Веннецкая. Физическое воспитание: взаимодействие педколледжа с детскими образовательными учреждениями</i>	№ 10, с. 27–30
<i>О.А. Козырева. Моральная компетентность педагога-дефектолога</i>	№ 10, с. 75–77
<i>А.В. Таушканова. Подготовка учителей начальной школы для работы в малочисленном классе</i>	№ 11, с. 68–72
<i>А.В. Белошистая. Вопросы обучения решению задач. Методический семинар</i>	№ 11, с. 64–67

Учительская судьба

<i>Л.А. Фролова. Магнитогорские жемчужины</i>	№ 5, с. 77–79
<i>З.Н. Кулакова. Из воспоминаний учителя</i>	№ 11, с. 73–76

Уважаемые читатели!

В конце года принято подводить итоги проделанной работы. Нам хотелось бы опереться на ваше мнение и оценку: удовлетворяют ли вас материалы, публикуемые в журнале? Интересны ли вам поднятые нами вопросы? Это и многое другое нам хотелось бы узнать от вас самих. Просим вас ответить на вопросы нашей анкеты, вырезать ее и послать нам по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Начальная школа плюс До и После».

Заранее благодарим вас за ответы и надеемся, что с вашей помощью журнал станет содержательнее и интереснее.

1. Ваш возраст: 18–30, 31–50, старше 50 _____

2. Где вы живете? Подчеркните.

Поселок, деревня, город, столица.

3. Место работы/учебы: _____

4. Занимаемая должность: _____

5. Регулярно ли Вы читаете журнал? Подчеркните.

Каждый номер, выборочно, другое.

6. Где Вы берете журнал? Подчеркните.

Получаю по подписке, беру в библиотеке, другое.

7. С какой рубрики (рубрик) Вы начинаете читать журнал? _____

8. Какую рубрику не читаете никогда? _____

9. Какие новые рубрики Вы хотели бы предложить? _____

10. Какую проблему Вы считаете нужным обсудить на страницах журнала?

11. Самая удачная, на Ваш взгляд, публикация 2002 года по разделам:

статья ученого _____

статья методиста _____

статья учителя _____

другое _____

12. Оцените по 10-балльной системе:

содержание журнала _____

оформление журнала _____



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» принимает участие в курсах повышения квалификации, проводимых Академией повышения квалификации и пере-

подготовки работников образования РФ в 2002/2003 уч. году, по следующим проблемам:

I. Углубленные курсы.

1. Углубленные курсы подготовки методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» для **начальной школы** с правом распространения методики на региональном уровне, 144 ч., **две сессии**. Группы набираются по рекомендации авторов учебников **по итогам конкурса**. Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, выпуск не менее одного класса по программе «Школа 2100», прослушивание ознакомительных курсов (подробнее об условиях набора см. с. 60–61 этого номера журнала).

1-я сессия (новый набор) – весенние каникулы 2003 г. «Новые модели развивающего образования в начальной школе». Занятия проводятся по образовательным областям «Филология», «Окружающий мир», «Информатика», 72 ч.

2. Весенние каникулы 2003 г. Углубленные курсы подготовки методистов-консультантов по пособиям Образовательной системы «Школа 2100» **«Обновление содержания дошкольного образования и новые технологии развития личности» для работников дошкольного образования** с правом распространения методики на региональном уровне, 72 ч.

II. Предметные курсы.

1. 13–18 января 2003 г. Курсы по программе эстетического цикла **«Синтез искусств»** для дошкольников, 1 и 2 классов начальной школы (автор – О.А. Куревина), 72 ч., для преподавательского состава ИПК, ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной школы, старших воспитателей, музыкальных руководителей ДОУ.

2. 24–29 марта 2003 г. «Развивающее образование в основной школе: продолжение непрерывных курсов. Преемственность начальной и основной школы. Теория и практика преподавания», 72 ч.

Запланированы группы:

№ 1 – русский язык, 5–8 кл., литература, 5–8 кл., риторика, 5–10 кл. (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.);

№ 2 – история, 5–8 кл. (Д.Д. Данилов и др.);

№ 3 – естествознание, биология, география, 5–7 кл. (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.);

№ 4 – информатика, 5–6 кл. (А.В. Горячев и др.).

III. Ознакомительные курсы.

3–13 июня 2003 г. «Ведущие направления в реализации преемственности дошкольного и начального образования в Образовательной системе «Школа 2100» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 ч., для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

Запланированы группы: № 0 – дошкольники; № 1 – 1 класс; № 2 – 2 класс; № 3 – 3 класс; № 4 – 4 класс; № 5 – методисты, администрация школ.

IV. В марте 2003 г. состоится VII Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

V. Ежемесячные лекции-консультации для воспитателей ДОУ и учителей начальных классов по гуманитарному циклу, окружающему миру и истории.

Все курсы проводятся на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Обучение на всех курсах **бесплатное**. Оргвзнос составляет 200 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

**На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу):
(095) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»).**

<http://www.school2100.ru/balass>

[e-mail:school@2100.ru](mailto:school@2100.ru)

Уважаемые коллеги!

В 2002/2003 уч. году курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» будут проходить во многих городах РФ. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

Город	Название организации	Контактные телефоны
Брянск	ИПК РО	(0832) 463-66-12
Великий Новгород	Ин-т образ-го маркетинга...	(81622) 3-81-66
Владикавказ	Отдел образ. учреждений	(8672) 33-40-92
Волгоград	«Учебная и деловая книга»	(8442) 33-64-87; 33-78-41
В. Волочек	Шк. № 15	(08233) 17-87-3
Екатеринбург	ООО «Алис» МОУ-гимназия 47	(3432) 70-44-23 41-08-01, 41-52-03
Иваново	Ивановский обл. ИПК и ИПК	(0932) 38-63-44; 29-38-53
Ижевск	НОУ «Дом учителя»	(3412) 78-69-81; 78-47-75
Иркутск	Лицей № 3	(3952) 27-87-12; 27-70-41
Йошкар-Ола	Марийский и-т образования	(8362) 45-08-67
Казань	Мет.-образ. центр «ВИТС»	(8432) 57-18-02
Кемерово	Гимназия	(3842) 36-91-45
Киров	Фирма «Книги – детям»	(8332) 51-30-90; 52-78-79
Кострома	Гор. метод. центр	(0942) 54-64-73
Котлас	Городской отдел образования	(81837) 3-67-77
Краснодар	Фирма «Школьник»	(8612) 52-58-79
Красноярск	ИПК	(3912) 36-17-10 (доб. 111)
Красный Кут	Отдел образования	(84560) 2-10-34
Курск	Департамент образования	(0712) 22-60-53
Магнитогорск	Управление образования	(3511) 37-70-09
Минск (Беларусь)	Национальный и-т образ-я	(1037517) 239-39-82
Мурманск	Мурманский областной ИПК	(8152) 31-34-74
Набережные Челны	Ин-т непрер. пед. образования	(8552) 42-20-69; 42-50-38
Нерюнгри	Муницип. управл. образования	(41147) 6-58-02
Новоуральск	УМЦ «Развитие образования»	(34370) 6-01-34
Омск	ИПК	(3812) 24-41-76
Пенза	Управление образования	(8412) 63-60-69
Пермь	Гор. центр развития обр-ния	(3422) 34-25-06
Салехард	Окружной ИУУ	(34922) 4-99-26; 4-33-29
Самара	Фирма «Учебник»	(8462) 97-21-16; 97-21-34
Санкт-Петербург	Фирма «Школьная книга»	(812) 529-91-56; 528-06-52
Сатка, Челяб. обл.	Шк. № 11	(351-61) 5-99-19
Смоленск	ИУУ	(8212) 39351
Старый Оскол	Городской ИУУ	(0725) 22-58-93
Таганрог	Школа № 26	(86344) 4-15-20
Тамбов	ИПК	(0752) 72-05-52
Усть-Илимск	Гимназия № 1	(39535) 7-15-50; 7-15-00
Уфа	УМЦ «Эдвис»	(3472) 25-83-92; 25-52-01
Челябинск	Инновационный центр «РОСТ»	(3512) 75-31-32
Элиста	Республиканский ИПК	(847-22) 2-45-36; 2-16-41
Ярославль	ИРО	(0852) 21-45-96

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях

принимается подписка на 2003 г.

Подписные индексы журнала «Начальная школа плюс До и После»
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать»:

для подписчиков РФ – **48990**;

для подписчиков других государств – **48991**.

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После» Количество комплектов

на 2003 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ	место	литер

на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После»

Стои- мость	подписки	_____ руб. _____ коп.	Количество комплектов
	пере- адресовки	_____ руб. _____ коп.	

на 2003 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

Внимание! Важная информация!

Просим наших читателей оформлять подписку
только через отделения связи.

Подписка через отделения Сбербанка не производится.

Внимание! Новинки!

Издательство «Баласс» выпустило комплект пособий по программе **«Синтез искусств» для 1-го и 2-го классов** – продолжение непрерывного курса по эстетическому циклу и трудовому обучению.

Авторы – О.А. Куревина, Е.А. Лутцева

В комплект входят:

- 1. Учебники для 1-го и 2-го классов** по курсу «Синтез искусств» – «Прекрасное рядом с тобой».
- 2. Рабочие тетради** к учебникам «Прекрасное рядом с тобой», 1-й и 2-й классы.
- 3. Методические рекомендации** для учителя.

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

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

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило новое пособие по русскому языку:

Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.А. Фролова

«Орфографическая тетрадь», 2-й класс

к учебнику «Русский язык»

Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной.

В тетрадь на печатной основе включены слова с непроверяемыми написаниями из курса русского языка 2-го класса.

К каждому слову предложена система лексических и орфографических упражнений.

Заявки принимаются по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

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

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

ВНИМАНИЕ! ВАЖНОЕ ОБЪЯВЛЕНИЕ!

Учебно-методический центр «Школа 2100»

проводит совместно с Академией ПК и ПРО РФ
углубленные курсы по Образовательной системе «Школа 2100»

для учителей начальных классов и методистов:

- по гуманитарному циклу (обучение грамоте, чтение, русский язык, риторика);
- по окружающему миру (естествознание и обществознание).

Время проведения – весенние (1-я сессия) и осенние каникулы (2-я сессия), 144 ч.

Целью углубленных курсов является подготовка региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100», которые:

- владеют всем комплексом содержательных и методических особенностей работы по программе,
- знают теорию и практику проблемного обучения,
- умеют давать ответы на вопросы административного контроля, мониторинга и диагностики, уметь дать квалифицированный урок, в том числе на «тугих» детей, и проанализи-

Уважаемые читатели!

Как вы уже, должно быть, заметили,



Студентам
предложили написать
реферат по проблемам
воспитания в различных
образовательных систе-
мах. Студентка спраши-
вает научного руководи-
теля:

– Можно я напишу по
системе «Школа 2100»?

– Надюша, ну куда ты
на такую перспективу?!
Ну напиши по системе

ровать его,

- осуществляют мониторинг обученности и развития учащихся.

Методисты-консультанты выступают перед учителями своего региона с сообщениями об Образовательной системе, ее концепции, учебниках, входящих в комплект, проводят семинары и консультации для учителей, выезжают в города региона для чтения лекций, организуют и проводят краткосрочные курсы по Образовательной системе «Школа 2100».

На углубленные курсы приглашаются

учителя начальных классов, прослушавшие ознакомительные или предметные курсы, сделавшие выпуск по комплекту учебников «Школа 2100», а также методисты, прослушавшие ознакомительные или предметные курсы.

Слушатели набираются на конкурсной основе. Для участия в конкурсе:

– **учитель** присылает краткое резюме о себе и видеокассету с записью одного урока чтения (работа с новым текстом в технологии формирования правильного типа читательской деятельности) и одного урока либо русского языка, либо риторики (вариант: сдвоенный урок обучения грамоте, включающий работу с текстом);

– **методист** присылает резюме и подробный анализ урока чтения и урока русского языка по Образовательной системе «Школа 2100».

Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста).

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
2. Возраст (полных лет).
3. Место работы, должность.
4. Домашний адрес с индексом, телефоны домашний и служебный.
5. Сколько лет работаете по учебникам «Школы 2100», по комплекту или отдельному учебнику, в каком году был выпуск по системе «Школа 2100».
6. Какие ознакомительные курсы закончили, где и когда.
7. Какие результаты своей работы по учебникам «Школы 2100» считаете наиболее значимыми.
8. Какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах.
9. Дата, личная подпись.

Материалы на конкурс для желающих обучаться на углубленных курсах принимаются с 1 марта по 1 декабря текущего года. Прошедшие конкурс получают вызов на углубленные курсы.

Обучение на углубленных курсах для прошедших по конкурсу бесплатное.

Учителя и методисты, не приславшие свои заявки на конкурс или не прошедшие по конкурсу, имеют возможность пройти углубленные курсы на платной основе и получить удостоверение о повышении квалификации.

Прошедшие обучение на бесплатных углубленных курсах в течение 2-х сессий и защитившие творческие работы выпускники получают

сертификаты

с присвоением им квалификации «методист-консультант по Образовательной системе "Школа 2100"» и

удостоверения о повышении квалификации государственного образца.

Материалы на конкурс просьба высылать по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Школа 2100», с пометкой «Углубленные курсы».

Справки по тел. (факсу): (095) 368-42-86 по будням с 11 до 18 часов.