

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>И.А. Васильев</i> Оценка роли средств массовой информации в учебно-воспитательном процессе	3
<i>А.Ю. Федосов</i> Методические подходы к решению задач социального воспитания в пропедевтическом курсе школьной информатики	7
<i>Е.В. Пчелинцева</i> Психолого-педагогическая поддержка детей, переживших насилие	11
<i>Н.Ю. Науменко</i> Предупреждение насилия в школьной среде как одно из основных направлений профессиональной деятельности социального педагога	16
<i>А.Р. Биккулова</i> Педагогическая культура родителей	20
<i>Г.Р. Шафикова</i> Возможности образовательной среды для развития нравственных отношений у подростков	23
<i>М.Л. Шурыгина</i> Развитие речевой выразительности в пении у младших школьников	26
<i>Л.В. Королёва</i> Социальные компетенции и воспитание успешности	30
<i>Ж.В. Громская</i> Истоки успеха	33

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

<i>О.Н. Романова, Е.В. Пискунова</i> Формирование у школьников учебных действий самоконтроля и самооценки	38
<i>Н.В. Ладыженская</i> Интернет-сайт Образовательной системы «Школа 2100» www.school2100.ru : методическая и информационная поддержка	43

МОЯ КАРЬЕРА

<i>Л.И. Холманская, А.С. Холманский</i> Духовность как творческий потенциал человека	45
---	----

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>О.В. Михайлова</i> Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса	48
<i>Е.Н. Румянцева</i> Взаимодействие классного руководителя с семьёй младшего школьника в контексте современных проблем	50

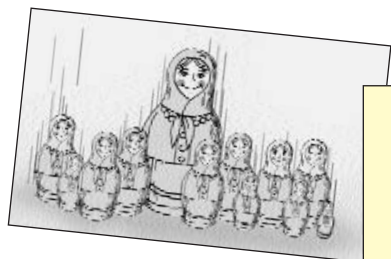
НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>Н.Н. Перетягина</i> Идеи имманентного открытого образования: социально-философский анализ	53
<i>Ю.Н. Ларионова</i> Влияние психофизиологических особенностей на успеваемость	58
<i>Н.Б. Пикатова</i> Педагогическая практика будущих учителей начальных классов	63
<i>М.В. Дубова, С.В. Маслова</i> Компетентностные задачи в начальном курсе математики Образовательной системы «Школа 2100» (Статья 1)	66
<i>Е.И. Пономарёва</i> Приобщение к прекрасному при обучении математике с использованием конструктивных сред	71
<i>В.Г. Яфаева</i> Взаимосвязь речевого и интеллектуального развития дошкольников	74
<i>Е.В. Анисимова</i> Роль семьи в формировании коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста	78

Summary	82
-------------------	----

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2010 году	84
---	----

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



Дорогие коллеги!

Вероятно, вы уже привыкли к тому, что темы, которые мы поднимаем в нашем журнале, важны и серьёзны. Не сомневаемся мы и в важности социализации детей, начиная с раннего, наиболее сензитивного возраста и заканчивая вполне «солидным» подростковым.

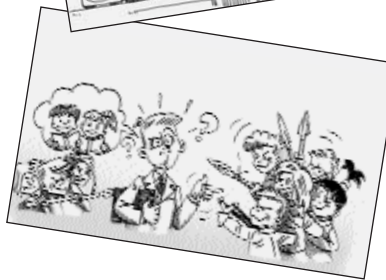
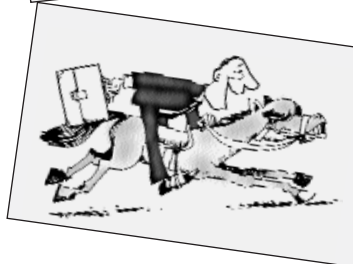
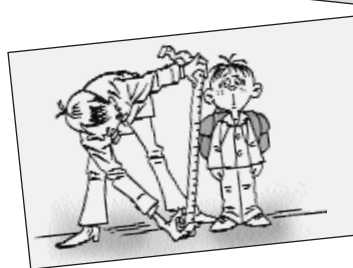
Актуальность этой темы продиктована не только вашими письмами и статьями, но и реалиями современной жизни. Вы узнаете, как ввести дошколят в мир общественных отношений, как помочь детям, в той или иной форме пережившим насилие, случилось это в школе или за её пределами. Проблему насилия, к сожалению, затрагивают нечасто, а она достойна нашего внимания как никогда. Социализация подростка имеет свои особенности, и о них тоже надо говорить открыто. Задумайтесь, почему школьники опасаются тех, кто призван помочь им, – учителей, родителей, психологов? Вопрос для нас с вами!

Мы не ожидали, что тема духовности детей, а шире – человека, интересует вас настолько, что одного номера журнала для её освещения будет явно недостаточно. Мы готовы продолжить разговор на эту тему и будем благодарны за любое высказанное вами мнение. Пишите!

Нельзя, наконец, не сказать об итоговом списке публикаций, который охватывает весь проходящий год. Он призван помочь вам разобраться в потоке материалов и найти в нём нужный. Не забудьте, пожалуйста, заполнить анкету, ваши ответы для нас очень важны.

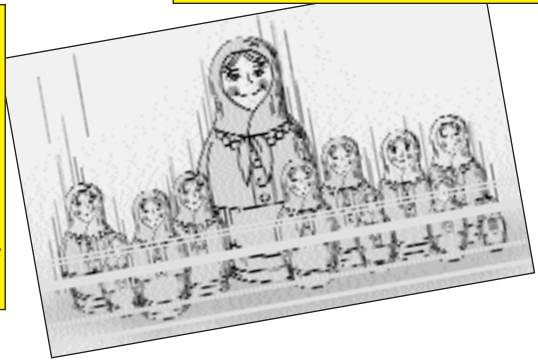
Желаю удачи!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Оценка роли средств массовой информации в учебно-воспитательном процессе

И.А. Васильев



Прежде чем рассказать о том, как основные участники образовательного процесса – учащиеся и учителя школ, студенты и преподаватели московских колледжей, студенты и преподаватели вузов столицы – воспринимают средства массовой информации и коммуникации, а точнее, как они оценивают влияние СМИ на те или иные стороны учебно-воспитательного процесса, необходимо вкратце объяснить, что такое коммуникации вообще и массовые коммуникации в частности.

В научных публикациях можно встретить немало толкований термина «коммуникации». С нашей точки зрения, социологическому пониманию наиболее близко следующее: «Коммуникация есть передача информации, идей, эмоций, навыков и т.п. посредством символов – слов, картин, графиков и др. Коммуникация – это процесс, связывающий отдельные части мира друг с другом. Коммуникация – это процесс, который делает общественным то, что было монополией одного или нескольких. И наконец, коммуникация – это механизм, посредством которого реализуется власть»*.

К **массовым коммуникациям** мы традиционно относим всю печатную продукцию (книги, журналы, газеты, буклеты рекламного характера и т.д.), радио- и телевизионные источники информации, продукцию видео- и киноиндустрии и, конечно, «его высочество» Интернет. В результате их деятельности информация идёт к огромному количеству реципиентов – слушателей, читателей, зрителей.

Мы вправе сказать, что массовая коммуникация по своей сути представляет собой процесс распространения и передачи информации с использованием различных специальных средств связи. В наши дни средства массовой информации и коммуникации пронизывают все стороны жизни социума и оказывают влияние на сознание масс, групп, отдельных индивидов.

Занимаясь изучением этой темы, научные сотрудники лаборатории мониторинговых исследований в системе образования НИИСО МГПУ на протяжении ряда лет, с 2006 по 2009 г., вели **специальные мониторинговые социологические исследования**.

В одном из них, посвящённом анализу состояния воспитания детей и молодёжи в образовательных учреждениях г. Москвы (2006 г.), респондентам был задан вопрос «Какое внимание уделяют проблемам воспитания подрастающего поколения государственные, общественные и другие организации?». Так вот, 47% учителей школ и 53% преподавателей колледжей из 1160 принявших участие в этом исследовании отметили значительное внимание, которое уделяет этой проблеме Департамент образования г. Москвы, и только 6 и 15% соответственно упомянули средства массовой информации и коммуникации. Кроме того, 45% респондентов этих категорий указали на незначительное внимание СМИ к вопросам воспитания детей, подростков и молодёжи, а 27 и 16% соответственно посчитали, что СМИ совсем

* Социология : Основы общей теории : учеб. пос. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичёв, А.В. Кабыща [и др.]; под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичёва. – М. : Аспект Пресс, 1996. – С. 297.

не уделяют внимания этим проблемам. Поэтому в их анкетах в адрес средств массовой информации и коммуникации прозвучали пожелания следующего плана.

Учителя школ:

- «желательно, чтобы СМИ и другие структуры вели пропаганду духовно-нравственных ценностей среди родителей и детей»;

- «СМИ должны освещать не только минусы, но и плюсы российского воспитания и как можно меньше прививать и насаждать чуждые нормы морали на молодёжных каналах»;

- «обратить внимание общественных организаций и СМИ на патриотическое и эстетическое воспитание» и т.п.

Преподаватели колледжей:

- «проанализировать рекламу, молодёжные, новостные программы, фильмы; убрать из эфира "новости с труповозки", негатив, сюжеты, обесценивающие жизнь»;

- «увеличить число общекультурных, познавательных программ, передач на ТВ по основным каналам» и др.

Оценка степени и качества влияния на воспитание подрастающего поколения таких средств массовой информации, как телевидение и радио, журналы и газеты, а также Интернет, современные кинофильмы и художественная литература, неоднозначна. И если многие молодые респонденты – старшеклассники и студенты колледжей – считают деятельность СМИ позитивной, то представители старшего поколения в большинстве своём отмечают её негативный характер.

В других наших исследованиях (2008–2009 гг.), посвящённых изучению состояния и тенденций развития гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи г. Москвы (общая обследованная совокупность – 2455 респондентов), 56% руководителей и учителей общеобразовательных школ, 33% старшеклассников, 30% студентов колледжей, 64% преподавателей учебных заведений среднего профессионального образования, 40% студентов вузов и 52% преподавателей вузов системы Департамента и Правительства г. Моск-

вы указали, что патриотизм в России снижается наряду с другими факторами по причине негативного влияния средств массовой информации и коммуникации.

Кроме того, 75% учащихся школ, 65% студентов колледжей и 65% студентов вузов назвали деятельность СМИ негативной и в плане влияния на гражданское и патриотическое воспитание детей и молодёжи, на формирование их жизненной позиции. Поэтому, кстати, молодые люди предлагают «убрать агрессию с телеэкранов»; «...перестать показывать глупые американские комедии. Снимать свои, в том числе патриотические фильмы. Больше рассказывать о героических моментах из истории страны, о великих деятелях искусства, культуры и науки»; «создать полноценный молодёжный канал на ТВ»; «увеличить доступ в Интернете на исторические серверы»; «больше информировать о достижениях нашей Родины и меньше смотреть на Запад».

По мнению респондентов старшего поколения, наиболее интересно и ярко освещает гражданско-патриотическую тематику в своих программах телеканал «Культура» (54% педагогов школ, 62% преподавателей колледжей, 54% преподавателей вузов). Несколько ниже была оценена деятельность телеканала «Россия».

И наконец, хотелось бы обратить внимание ещё на один аспект деятельности СМИ – формирование у детей, подростков и молодёжи принципов здорового образа жизни, ведение активной антинаркотической пропаганды среди молодых граждан России и, в частности, московского мегаполиса.

В 2009 г. сотрудники лаборатории провели исследования, посвящённые проблемам распространения психоактивных (наркотических) веществ в образовательных учреждениях города, в ходе которых, в частности, поднимался вопрос об эффективности антинаркотической пропаганды в рамках деятельности различных государственных структур и общественных организаций, куда были включены также телевидение и радиовещание, газеты и журналы. Из дан-

ных, приведённых в табл. 1, следует, что средства массовых коммуникаций по критерию «даёт отрицательный эффект» занимают 1-е место!

Кроме того, по мнению 47% учителей образовательных учреждений и 54% преподавателей учреждений среднего профессионального образо-

вания, «негативное влияние СМИ на воспитание подрастающего поколения», наряду с такими факторами, как неблагоприятный морально-психологический климат в семье, отсутствие условий (кружков, секций и т.п.) для проведения досуга детей и др., является причиной, способ-

Таблица 1

Мнение преподавателей колледжей и учителей об эффективности антинаркотической пропаганды в рамках деятельности различных государственных структур и общественных организаций

Органы и организации	Эффективна		Не очень эффективна		Даёт отрицательный эффект		Затруднились ответить	
	Препод.	Учителя	Препод.	Учителя	Препод.	Учителя	Препод.	Учителя
Телевидение и радиовещание	15	14	59	52	19	26	4	6
Газеты, журналы	6	6	62	62	13	12	12	16
Организации культуры и спорта	52	47	26	29	2	2	12	21
Организации по делам семьи и молодёжи	24	22	38	37	3	2	24	35
Образовательные учреждения	42	44	43	48	1	0	7	6
Учреждения органов здравоохранения	21	24	49	46	3	2	17	22
Управление Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков по Москве	19	17	38	40	4	2	31	37
Органы внутренних дел	14	15	40	42	10	7	29	34
Юношеские и молодёжные общественно-политические организации и движения	22	–	37	–	3	–	30	–

Таблица 2

Мнение преподавателей колледжей и учителей общеобразовательных учреждений об основных причинах, способствующих росту наркомании среди детей, подростков и молодёжи

Причины, способствующие росту наркомании	Мнение преподавателей	Мнение учителей
Неблагоприятный морально-психологический климат в семье	62	57
Негативное влияние СМИ на воспитание подрастающего поколения	54	47
Отсутствие условий (кружков, секций и т.п.) для проведения досуга детей	49	30
Социально-экономическая нестабильность в обществе	39	32
Рост антиобщественных явлений в обществе	32	29
Материальная необеспеченность семьи	10	6

ствующей росту наркомании среди детей, подростков и молодёжи (см. табл. 2).

Именно поэтому участники наших исследований поднимают вопросы совершенствования работы средств массовой информации, наглядной агитации и пропаганды в свете борьбы с распространением и употреблением психоактивных (наркотических) веществ. Они выступают за то, чтобы «проводить более эффективную пропаганду против этого зла на телевидении»; «организовывать в школах киносеансы, беседы о последствиях употребления наркотиков»; «расширить пропаганду здорового образа жизни в СМИ и через интернет-сайты»; «в образовательных учреждениях распространять буклеты, брошюры, издавать на высоком художественном уровне материалы по профилактике, доступные для всех школ и лекторов»; «более широко использовать в профилактической работе бывших наркоманов»; «использовать больше наглядности при освещении последствий употребления наркотиков в детской среде»; «доводить до сведения администрации школ информацию о состоящих на учёте в наркодиспансерах учащихся для проведения индивидуальной работы с ними»; «придавать гласности факты наказаний за продажу наркотиков»; «организовать семинары, "круглые столы" для обмена опытом профилактической работы».

Со своей стороны мы, опираясь на результаты наших многолетних, разноплановых и довольно масштабных исследований, имеем основания констатировать, что деятельность средств массовых коммуникаций не удовлетворяет наших респондентов – основных участников образовательного процесса.

По нашему мнению, главные причины малоэффективной деятельности телевидения и радиовещания, газет и журналов, кино- и видеоиндустрии, Интернета кроются в том, что СМИ вышли из-под контроля государственных и общественных институтов и руководствуются своими узкокорпоративными и коммерческими интересами. Вот почему мы полагаем, что назрела на-

стоятельная необходимость более целенаправленного и легитимного воздействия на средства массовой информации и коммуникации со стороны государственных институтов и сформировавшихся институтов гражданского общества в плане совершенствования деятельности СМИ по воспитанию подрастающего поколения.

В связи с вышеизложенным **считаем целесообразным рекомендовать следующее.**

1. Правительству Москвы, Мосгордуме, Департаменту образования г. Москвы, Центру военно-патриотического и гражданского воспитания, Московскому центру физического, военно-патриотического и гражданского воспитания обучающихся и студентов профессионального образования выйти в соответствующие министерства и ведомства с предложением об организации на радио и в первую очередь на телевидении молодёжных каналов. Их основной задачей мог бы стать выпуск для детей, подростков и молодёжи программ военно-патриотического и гражданского содержания, а также передач, пропагандирующих здоровый образ жизни и содержащих информацию антинаркотической, антиалкогольной и антитабачной направленности.

2. Департаменту культуры г. Москвы совместно с вышеперечисленными организациями объявить конкурс на создание специальных программ, художественных, анимационных и документальных фильмов, написание книг, постановку спектаклей и т.п. для детей, подростков и молодёжи на гражданскую, военно-патриотическую и антинаркотическую темы.

3. Центральным телевизионным каналам и городским каналам кабельного телевидения рассмотреть возможность показа в приемлемое для молодёжи, подростков и детей время художественных, анимационных, документальных фильмов и цикла публицистических передач соответствующей тематики.

4. В кинотеатрах перед демонстрацией художественных и анимационных фильмов для детей и юношества организовать показ короткометражных

фильмов, видеороликов о достижениях России в различных областях науки, техники, образования, медицины, искусства и т.д.; о последствиях табакокурения, употребления алкоголя, незаконного распространения и приёма психоактивных (наркотических) веществ.

5. Шире использовать возможности интернет-сообщества по созданию сайтов и интернет-игр для детей и подростков гражданско-патриотической и антинаркотической тематики.

6. Организовать и провести конкурс плакатов, буклетов, рекламных листов и открыток военно-патриотической, гражданской, антинаркотической и иной молодёжной проблематики.

Литература

1. Современное состояние воспитания детей и молодёжи в образовательных учреждениях г. Москвы : мониторинговое исследование / В.В. Рябов, Л.Ф. Холоднова, И.А. Васильев, Г.Г. Москалёв, И.Н. Захарова. – М. : МГПУ, 2008. – 214 с.

2. Социологический анализ состояния и тенденций гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи г. Москвы. Этап I. – М. : Центр «Школьная книга», 2008. – 80 с. – Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве».

3. Социологический анализ состояния тенденций гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи г. Москвы. Этап II. – М. : Центр «Школьная книга», 2008. – 96 с. – Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве».

4. Патриотическое воспитание детей и молодёжи г. Москвы. Этап III. Мониторинг мнений преподавателей и студентов о состоянии патриотического воспитания в высших учебных заведениях / отв. ред. М.Е. Умрихина. – М. : Центр «Школьная книга», 2009. – 96 с. – Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве».

Методические подходы к решению задач социального воспитания в пропедевтическом курсе школьной информатики

А.Ю. Федосов

Повышение эффективности системы воспитательной работы является одной из основных задач, стоящих сегодня перед средней школой, и одним из путей её решения является активное использование в учебно-воспитательном процессе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В этом случае актуальным остаётся вопрос разработки теории, методологии и в особенности соответствующих практических методик применения средств ИКТ для решения воспитательных задач, адекватных целям, содержанию и методам воспитания.

В наши дни внедрение ИКТ в систему воспитательной работы по-прежнему сдерживается недостаточной компетентностью педагогических и управленческих кадров, узким спектром научно обоснованных методик и практических рекомендаций по их применению в воспитательном процессе.

На современном этапе развития школьной информатики пришло понимание необходимости эффективной реализации интегрирующей, социализирующей, культуроформирующей и активизации воспитательной функций пропедевтического курса информатики [1, 4].

Проблематика некоторых частных задач воспитания (например, формирование установки на соблюдение этических и нравственных норм работы с информацией) нашла своё отражение в отдельных авторских программах базового и профильного курсов информатики, но лишь недавно было предложено решение всего комплекса воспитательных задач в методологии и методике обучения ин-

Игорь Аркадьевич Васильев – канд. филос. наук, главный научный сотрудник НИИСО МГПУ, г. Москва.

форматике и ИКТ [4]. Тем не менее крайне актуальной остаётся задача практического осуществления воспитательной работы в курсе информатики и ИКТ, и в особенности в пропедевтическом курсе школьной информатики.

Рассмотрим **основные методические подходы** к решению задач воспитания в пропедевтическом курсе информатики и ИКТ.

Главная задача начального курса информатики заключается в том, чтобы заложить основы навыков и умений к восприятию информации и её адекватной интерпретации, а также основы целенаправленного использования средств информационных и коммуникационных технологий в учебной деятельности, повседневной жизни, социальных коммуникациях. Применение информационных систем, главным образом электронных средств образовательного назначения, по различным предметам, а также сетевых ресурсов позволяет решить задачи не только обучения и развития младшего школьника, но и воспитания в аспекте формирования основ экологической и правовой культуры, основ киберэтики. Элементы проектной деятельности с использованием средств ИКТ во внеклас-

сной и внеурочной деятельности служат становлению начал гражданской ответственности и патриотизма, формируют коммуникативный потенциал личности учащегося.

Обучение информатике и ИКТ автор рассматривает в широком смысле слова как информационную подготовку учащихся не только при изучении курса информатики и ИКТ, но и в рамках изучения других школьных дисциплин на основе интеграции и широкого применения средств ИКТ. В связи с этим решение воспитательных задач методически обеспечивается интеграцией основных содержательных линий курса информатики и ИКТ и совокупностью общеобразовательных учебных предметов (см. табл. 1).

Остановимся на методических аспектах социального (экологического, правового и гражданско-патриотического) воспитания младших школьников в пропедевтическом курсе информатики и в процессе применения ИКТ в других учебных предметах.

Формирование экологической культуры учеников начинается в начальной школе и в основном проходит в рамках дисциплин «Ознакомление с окружающим миром» или

Таблица 1

Методические подходы к решению задач воспитания в пропедевтическом курсе информатики и ИКТ

Виды социального воспитания	Содержательные направления курса информатики	Предметы интеграции	Организационные формы учебной и внеурочной деятельности
Экологическое	Информация и информационные процессы, информационные технологии	Окружающий мир	Использование ИКТ средств поддержки воспитательного процесса, проектная деятельность на уроках и во внеклассной деятельности
Правовое	Информация и информационные процессы, алгоритмизация и программирование, информационные технологии	Естествознание, обществознание, ОБЖ	Использование ИКТ средств поддержки воспитательного процесса, развивающие беседы
Гражданское и патриотическое	Информационные технологии	Изобразительное искусство, технология, музыка, региональная дисциплина, например «Московедение»	Использование ИКТ средств поддержки воспитательного процесса, проектная деятельность на уроках и во внеклассной деятельности, развивающие беседы

«Окружающий мир», «Природоведение», «Естествознание».

Как показывает практика, использование для решения задач экологического воспитания учащихся форм и методов обучения с применением ИКТ, таких как экскурсии на природу или в музеи с видеофотокамерой; экологические викторины, самодеятельные театрализованные постановки, презентации экологических проектов; сочинение рассказов и стихотворений о природе, фотоколлажи, презентации; разгадывание и составление загадок и кроссвордов экологического содержания; ролевые и стратегические игры экологической направленности, позволяет существенно повысить не только эффективность процесса формирования у детей экологической культуры, но и качество формируемой в ходе его осуществления системы экологических знаний и отношений личности.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса в направлении создания оптимальных условий для решения задач воспитания экологической культуры у младших школьников возможно посредством реализации двух взаимосвязанных направлений:

- усиления экологической направленности содержания дисциплины «Информатика и ИКТ», воспитательный потенциал которой сегодня задействован в недостаточной степени;
- широкого внедрения в практику обучения и воспитания соответствующих средств информатизации – системы средств, методов и форм совместной деятельности учителей и учащихся на основе применения ИКТ в рамках дисциплин «Окружающий мир», «Природоведение», «Естествознание».

Однако стоит подчеркнуть, что возможности большинства традиционных дисциплин учебного плана школы в том, что касается содержательно и методического обеспечения решения задач экологического воспитания, ограничены и существенные модификации программ этих дисциплин труднореализуемы. Следовательно, сегодня речь может идти об интеграции курсов экологической направленности с дисциплиной

«Информатика и ИКТ» в части подготовки специальных заданий, проведения лабораторных работ, организации внеклассных мероприятий.

Формы применения информационных и коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса при изучении предметов экологической направленности, а также возможности курса информатики в решении задач экологического воспитания подробно обозначены нами в статье [3].

Содержание правового обучения младших школьников должно быть направлено на формирование

- начальных знаний в области права, связанного с применением информационных и коммуникационных технологий;
- ответственного отношения к соблюдению этических и правовых норм информационной деятельности;
- навыков организованности, нравственности, самостоятельности и смелости в защите своих прав.

На наш взгляд, наиболее эффективно задачу формирования начальной информационно-правовой культуры в пропедевтическом курсе информатики можно решить посредством применения методов активного обучения, в особенности игровых. Они имеют свою специфику, которая выражается в том, что элементы игровых методов можно применять как в урочное, так и во внеурочное время; в роли ведущего может выступать как учитель, так и учащийся; дидактический материал может готовиться как учителем, так и самими школьниками совместно с родителями. Эффективность формирования начал информационно-правовой культуры младшего школьника на уроках информатики определяется формой организации и конкретной целью игры (в конце предполагается получение результата труда, формирование новых знаний, систематизация знаний и т.п.). Важным является приближенность игры к реальным жизненным условиям, степень самостоятельности организации игры, возможность школьников попробовать себя в нескольких ролях, отбор технических средств в зависимости от содержания игры.

Наиболее эффективным видом игры, обладающим значительными обучающими и воспитывающими возможностями при формировании информационно-правовой культуры, является ролевая игра. Она

1) расценивается как самая точная модель общения, ведь она предполагает подражание действительности в наиболее существенных чертах;

2) обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана;

3) предполагает усиление личностной сопричастности школьника ко всему происходящему;

4) способствует формированию сотрудничества и партнёрства у школьников.

Гражданско-патриотическое воспитание средствами школьных дисциплин, интегрированных с курсом информатики и информационных и коммуникационных технологий и с применением средств ИКТ, можно представить на трёх уровнях:

– теоретическая часть определяет социальным заказом общества, потребностями личности; она включает в себя концепции и идеи, положенные в основу курсов общественных дисциплин и решающих задачи гражданско-патриотического воспитания;

– содержательная часть включает в

себя учебные пособия, электронные образовательные ресурсы, разработанные на основе составленных программ и методических рекомендаций по практической реализации содержательной части курсов;

– деятельностная часть предполагает совместную деятельность учителей в рамках интегрированных дисциплин и деятельность учителя информатики по воспитанию гражданских качеств средствами содержания курса и внеурочных занятий, а также деятельность учащихся по созданию себя как гражданина.

Методика гражданского и патриотического воспитания в пропедевтическом курсе информатики и применении информационных и коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса может быть реализована в рамках

– поддержки соответствующей тематики посредством проектной деятельности в пропедевтическом курсе информатики в содержательных линиях «Информация и информационные процессы», «Алгоритмизация и программирование», «Информационные технологии»;

– использования информационных и коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса в преподавании общественных дисциплин, решающих задачи гражданско-

Таблица 2

Применение информационных и коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса в системе гражданского и патриотического воспитания младших школьников

Образовательные области Базисного учебного плана	Предметы, включаемые в расписание в рамках образовательной области, в том числе изучаемые интегративно	Средства обучения	Организационные формы
Окружающий мир	Естествознание. Обществознание. Технология. Литературное чтение. Региональные предметы (например, «Москвоведение»)	Электронные образовательные ресурсы	Ролевые и дидактические игры, участие в проектной деятельности
Искусство, технология	Изобразительное искусство. Технология (ИКТ). Литературное чтение. Музыка	Электронные образовательные ресурсы, простейшие обучающие среды и среды разработки (редакторы, конструкторы)	Ролевые и дидактические игры, участие в проектной деятельности

патриотического воспитания («Обществознание», «Москвоведение» и т.п.);

– применения информационных и коммуникационных средств поддержки воспитательного процесса во внеурочной деятельности, осуществляемой в рамках деятельности школы по гражданскому и патриотическому воспитанию учащихся.

Хочется указать на ещё одну важную компоненту деятельности по гражданскому и патриотическому воспитанию – включение школьников в совместную деятельность с окружающим социумом, так как воспитание не может осуществляться вдалеке от проблем и забот людей. В практическом преодолении этих трудностей у детей и подростков формируется чувство долга, ответственности, сопричастности к делам своего района, города, страны.

Мы рассмотрели основные методические подходы к решению задач экологического, правового и гражданско-патриотического воспитания младших школьников в пропедевтическом курсе информатики и в процессе применения ИКТ в других учебных предметах, что служит базисом целостной системы воспитательной деятельности в курсе информатики и ИКТ в средней школе.

В заключение необходимо отметить, что указанные подходы нашли отражение в авторском курсе «ИКТ в воспитательной деятельности педагога», основной целью которого является формирование теоретических знаний и практических навыков у студентов педагогических специальностей (будущих учителей информатики и магистров) для реализации воспитательной деятельности в рамках обучения информатике и ИКТ и применения средств ИКТ для решения воспитательных задач в образовательном учреждении [2].

Литература

1. Первин, Ю.А. Методика раннего обучения информатике : метод. пос. / Ю.А. Первин. – М. : БИНОМ ; Лаборатория знаний, 2005. – 228 с.
2. Федосов, А.Ю. Подготовка учителей информатики к осуществлению воспитательной работы с применением информационных и коммуникационных технологий ; сб. тр. участников XIX Междунар. конф.-вы-

ставки «Информационные технологии в образовании»; Ч. V. / А.Ю. Федосов. – М. : МИФИ, 2009. – С. 61–62.

3. Федосов, А.Ю. Применение информационно-коммуникационных средств для решения задач экологического воспитания / А.Ю. Федосов // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 7. – С. 7–11.

4. Федосов, А.Ю. Теоретико-методологические и методические подходы к решению задач воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ / А.Ю. Федосов. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 240 с.

Александр Юрьевич Федосов – доктор пед. наук, зам. декана по научной работе факультета информационных технологий, доцент кафедры социальной и педагогической информатики Российского государственного социального университета, г. Москва.

Психолого-педагогическая поддержка детей, переживших насилие

Е.В. Пчелинцева

В статье рассматриваются принципы организации, структура и методическое обеспечение модели психолого-педагогической поддержки детей, переживших насилие. Эта модель образована несколькими блоками и раскрывает ведущие направления в реализации компенсаторных возможностей детей путём вовлечения их в процесс творческой деятельности, который включает в себя не только рисование, лепку и аппликацию, но и сказкотерапию.

Ключевые слова: преодоление детьми последствий насилия, модель психолого-педагогической поддержки ребёнка, творческая деятельность, игровые методы.

В настоящее время в российском обществе отмечается повышенное внимание к проблеме защиты прав и достоинств маленького ребёнка. Это объясняется объективными процессами, хотя и трудно, но развивающимися в обществе гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания при-

оритетности педагогики ненасилия. В связи с этим одной из важнейших задач российского образования выдвигается координация деятельности образовательных учреждений и семьи, направленной на восстановление позитивного восприятия личности социокультурных явлений действительности, культивирования взаимопонимания ребёнком семьи, общества, на повышение педагогической культуры взрослых.

В отечественной теории и практике детской практической психологии и дошкольной педагогики значение преодоления детьми последствий насилия всё более возрастает. Нормативно-правовые документы, раскрывающие ведущие направления образовательной политики в области дошкольного воспитания (Концепция дошкольного воспитания 1989 г., Закон РФ «Об образовании» 1992 г., «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении» 2009 г.), утверждают гуманистическую стратегию, формулируя основные принципы и задачи демократизации, обновления современного образования страны. Именно личностно ориентированная модель взаимоотношений взрослого с ребёнком обеспечивает чувство психологической защищённости, развитие индивидуальности, предупреждая возникновение возможных тупиков личностного развития, т.е. способствуя гуманизации целей и принципов работы с детьми. Создание безопасного педагогического пространства, определение приёмов и методов взаимодействия через понимание, признание и принятие личности ребёнка требуют от взрослого умения встать на позицию воспитуемого, учесть его точку зрения, уважая его права. При этом, защищая ребёнка от насилия, от некомпетентного педагогического воздействия, возведя феномен преодоления последствий насилия над ребёнком в ранг важнейшего принципа государственной политики в данной области, проблема насилия над детьми не стала предметом изучения дошкольной педагогики, детской психологии. Этой проблемой в настоящее время в большей степени занимаются правоведы, криминологи, криминалисты, изучая насилие над детьми в рамках системного

(Л.Л. Ананиан, Д.С. Шестаков), виктимологического (Д. Ривман, С. Франк), криминально-психологического (Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, С.И. Ениколопов, В.Е. Эминов) подходов.

На основании вышеизложенного следует отметить, что на сегодняшний день к ряду дискуссионных, недостаточно разрешённых можно отнести проблемы, связанные с проектированием психолого-педагогических условий, в которых личность получит полноценную помощь в преодолении последствий насилия.

Теоретическим фундаментом при разработке исследования стали идеи интегративно-деятельностного подхода в теории и методике эстетического воспитания (Д.Б. Кабалевский, В.С. Кузин, В.М. Неменский, Б.П. Юсов и др.); положение о роли субъект-субъектных отношений педагогов и детей, сотрудничества в воспитательно-образовательном процессе (Ш.А. Амонашвили, Д.А. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, В.А. Петровский и др.); теория развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.); теория культурно-исторического развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн и др.).

Разрабатывая психолого-педагогические условия, мы выделили две стратегии в их обосновании: *развивающую*, предполагающую создание условий, стимулирующих восстановление и развитие у ребёнка положительного отношения к себе и окружающему миру, формирующие базовых составляющих личности, и *формирующую*, направленную на организацию совместной продуктивной деятельности взрослого с ребёнком, имеющей целью воспитание творческой направленности личности как ведущего средства преодоления последствий насилия.

Первая стратегия направлена на обогащение развивающего потенциала образовательного пространства, вторая – на реализацию специальных программ, в основе которых лежит принцип интеграции различных видов искусства, объединение разнообразной художественной детской дея-

тельности, в процессе которой происходит культивирование собственной ценностной позиции ребёнка, пережившего насилие.

Использование идей, лежащих в основе создания развивающей (Н.Я. Михайленко, Н. Короткова, Л.А. Новосёлова) и адаптивной (И.С. Якиманская, Е. Ямбург и др.) составляющих образовательной среды, позволило определить главные условия для обогащения развивающего потенциала образовательного процесса. В их числе акцентирование внимания на социальных знаниях и умениях, обеспечивающих успешность эмоционально-содержательной деятельности, так как «в игровой, художественно-эстетической и других видах деятельности взрослые выступают как партнёр игрового сюжета» [2], «создавая атмосферу для подражания доброжелательности, честности, правдивости, чуткости» [3]; развитие гуманистической направленности всех составляющих образовательного процесса; уважение к личности, ориентация на создание атмосферы социального доверия, активное использование индивидуальной работы, направленной на проживание травмирующей ситуации, использование эмпатического слушания, диалоговых стратегий во взаимодействии.

На этих принципах была разработана модель психолого-педагогической поддержки детей, переживших насилие.

Представленная модель включает в себя несколько направлений (блоков), содержание которых нацелено на преодоление последствий насилия посредством включения ребёнка в разнообразные виды творческой деятельности (изобразительной, литературной, музыкальной).

Информационно-познавательный блок обеспечивает условия для преодоления последствий насилия, которые лежат как в плоскости личностного уровня организации процессов отражения (когнитивный компонент «Я», обеспечивающий регуляцию потребностей, интересов дошкольников, влияющих на восстановление гармонизации взаимоотношений с окружающими), так и в плос-

кости микросоциального и социального уровней отражения (механизмы рефлексии, учитывающей интересы и возможности детей дошкольного возраста, процессы интериоризации общественных и групповых норм, ценностей).

К общим задачам данного направления относятся:

- расширение представлений о себе с целью построения адекватного образа «Я»;
- формирование и положительное отношение к себе и окружающему миру;
- выявление степени осознания своих особенностей;
- изучение оценки ребёнком самого себя, самоприятие.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: «Давайте познакомимся», беседа «Расскажи о себе», методика «Изучение сформированности образа "Я"» с целью выявления наличия и характера представлений ребёнка о себе, индивидуальная беседа «Кто я? Какой я?», «Семья», «Я и моё настроение».

Личностно-рефлексивный блок обеспечивает создание условий, способствующих анализу собственных действий, поведения, что повышает способность личности к выходу за пределы учебной ситуации, «разрушая инструкцию, что позволяет ребёнку найти творческое, оригинальное решение проблемных задач, преодолевая последствия насилия» [6].

Задачами данного направления являются:

- реализация ребёнком своих интересов и возможностей в разнообразных видах деятельности;
- снятие психологического напряжения и актуализация негативных переживаний в процессе интегрированных занятий, строящихся по принципу усложнения, что позволяет ребёнку плавно перейти от восприятия к сопереживанию, от сопереживания к воображению, от воображения к творчеству.

Фундаментальными исследованиями, положенными в основу содержания наполнения данного направления, являлись работы Л.С. Выготского, А.А. Катаевой, В.И. Лубовско-

го, Е.С. Слепович и других учёных, свидетельствующих, что «для развития компенсаторных механизмов, помогающих ребёнку преодолеть последствия насилия, необходимо организовать продуктивную творческую деятельность» [4]. Рассматривая особенности развития эмоционально-волевой сферы ребёнка дошкольного возраста, пережившего насилие, учитывались исследования Л.С. Выготского, указывающего, что «сензитивным периодом для развития творческих способностей являются первые пять лет жизни ребёнка» [3].

В качестве инструментального обеспечения мы использовали различного вида игры: процессуальные, сюжетно-ролевые, игры-драматизации, а также игровые ситуации и упражнения, включающие мимические и пантомимические этюды, направленные на выражение отдельных качеств характера и эмоциональных состояний.

Достижение целей психолого-педагогической работы осуществлялось посредством включения ребёнка в игровую ситуацию. С помощью игры дети выражали свои чувства и переживания. Если ребёнок самостоятельно выбирал игрушку, то взрослый, поддерживая развёртывание сюжета игры, старался предоставить ребёнку как можно больше самостоятельности. Если ребёнок затруднялся в выборе сюжета игры, то взрослый инициировал её, вовлекая малыша в проживание игровых ситуаций. При этом сюжет игры предоставлял ребёнку возможность проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий. Организуя игровые действия, взрослый приближал их содержание к знакомому, известному для ребёнка сюжету. Так, в игре взрослый часто использовал сказочный сюжет.

Кроме того, в качестве инструмента мы использовали сочинение ребёнком авторских сказок, а также такие упражнения, как «Доскажи сказку», «Дорисуй вместе с взрослым сказку», где главные герои не только наделялись характерными личностными качествами самого ребёнка, но и старались преодолеть трудности,

знакомые ребёнку из реальной жизни, демонстрируя тем самым способы выхода из трудных жизненных ситуаций, пути их решения.

Сочинение ребёнком совместно со взрослым авторской дидактической сказки как эффективное средство преодоления последствий насилия системно раскрывает последовательность травмирующих событий. При этом взрослый предлагает ребёнку найти решение сказочной проблемной ситуации, определить способ решения поставленной задачи. Основную суть значения авторской дидактической сказки в процессе преодоления последствий насилия хорошо сформулировала М.И. Лисина, которая говорила об «упреждающем влиянии сказки, сюжет которой заранее обеспечивает ребёнка арсеналом средств, которые лишь постепенно станут индивидуальными средствами в преодолении последствий его переживаний. Взрослый вплетает сказку со всем присущим ей набором образов и символов в своё эмоциональное непосредственное общение с ребёнком на самом раннем этапе его развития, когда ребёнок ещё не всё понимает из того, что говорит ему взрослый» [1].

Дополняя впечатления от только что прослушанной сказки, можно предложить детям краски. При этом взрослый использует следующие методы:

- дорисовывание цветowych пятен и их озвучивание (детям предлагается воспользоваться изображённым на листе бумаги цветowym пятном и завершить его до воображаемого образа, а затем рассказать об изображаемом);

- изображение своего настроения после прослушивания сказки, используя приём по изобразительной технике «Монотипия».

Межличностный блок в системе психолого-педагогической поддержки ориентирован на расширение сферы социального взаимодействия и в предоставлении маленькому ребёнку возможности свободно проявлять себя, выражая свои желания, интересы.

Основные направления этой работы включают в себя:

– установление доверительных, уважительных субъект-субъектных взаимоотношений между ребёнком и родителями и другими взрослыми, ориентированных на формирование и поддержание в детях системы ценностей на основе добра, красоты, любви, истины, справедливости и милосердия;

– создание психолого-педагогических условий успешности, эмоциональной комфортности в различных видах деятельности, так как, вовлекая детей в творческие продуктивные виды деятельности, взрослый предоставляет им возможность творческой реализации замысла, свободного выбора изобразительных средств, сюжетной линии, цветовой гаммы, образов;

– организацию «безопасного пространства» преодоления последствий насилия, в котором активно осуществляется социализация растущего человека в соответствующих дошкольному возрасту «детских видах деятельности, способствующих становлению позитивной самооценки» [1];

– организацию консультативной работы с родителями, нацеленной на развитие способностей к анализу, сопоставлению, прогнозированию условий и факторов преодоления насилия как основы для конструктивного решения актуальных жизненных проблем.

В рамках данного направления эффективным методом была групповая работа. Вовлечение ребёнка в процесс художественного творчества, включающего не только рисование, лепку, аппликацию, но и свободное сочинительство авторских сказок, использование свободного сочетания всех этих видов художественного творчества, способствовало проживанию травмирующей ситуации, помогало ребёнку выразить свои переживания, чувства, настроение. «Творческая направленность личности ребёнка как индивидуальная характеристика доминирующих мотивов личности способствовала развитию у ребёнка способности выйти за пределы учебной ситуации при этом найти творческое, оригинальное решение проблемных задач, преодолевая последствия насилия» [6].

Моделирование вместе со взрослыми травмирующей ситуации помогало ребёнку строить свою деятельность и отношения, соотнося их с имеющимися условиями, своими интересами и интересами других людей.

Важными на данном этапе работы были групповые занятия, посвящённые созданию проективного рисунка на темы «Наш день», «Мои друзья».

Основная задача проективного рисования состояла в выявлении и осознании трудновербализуемых проблем и переживаний ребёнка, а также в предоставлении ему возможности проживания насилия. Управляя и направляя тематику рисунка, мы диагностировали и корректировали многие психологические проблемы ребёнка, такие как трудности в общении, неуравновешенность, неуверенность в себе и др. При этом создаваемое пространство проективного рисования способствовало проявлению «открытости» ребёнка для совместной групповой работы. Кроме проективного мы использовали коммуникативное рисование на свободную тему «Волшебный мир». Основным мотивом изображения был человек и близкие ему люди. Это свидетельство о формировании «системы Я» как центрального личностного образования, включающего не только сознание «Я», но и отношение к себе. Мы также руководствовались и тем, что ребёнок, рисуя себя, является для себя самой подходящей натурой. Чем лучше ребёнок знает себя в телесном плане, тем легче он ориентируется в пространстве. Получается, что двигательный опыт помогает ребёнку осознать свои возможности, самого себя. Использование ребёнком всего пространства листа, изображение крупных по размеру сюжетных персонажей свидетельствовало о приобретении уверенности в себе.

На заключительном этапе данного направления нами использовалось совместное коммуникативное рисование детей с родителями. Умение договориться о теме, сюжетной линии будущей работы являлось основой для конструктивных решений актуальных жизненных проблем.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что прове-

дённая работа оказала положительное влияние на успешность обучения и организованность детей, их адаптивное поведение в межиндивидуальном и социальном пространстве. Так, у большинства дошкольников отмечалось позитивное изменение в настроении, поведении.

Сформированные навыки общения существенно изменили отношения детей, переживших насилие с семьёй, сверстниками. У большинства детей отмечался рост независимости в суждениях, в личностном выборе игры, вида деятельности. Дети открыто обсуждали свои проблемы и тревоги.

Таким образом, можно заключить, что психолого-педагогические условия, представленные моделью образовательной среды психолого-педагогической поддержки детей, переживших насилие, способствуют преодолению последствий этого насилия.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Социальная биография культурно-исторической психологии // А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. ; Воронеж, 1996.
2. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М., 1974.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991.
4. Григович И.Н. Синдром жестокого обращения с детьми : памятка / И.Н. Григович, Н.Г. Павлова. – Петрозаводск, 1998.
5. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка / А.И. Захаров. – М., 1986.
6. Зими́на, А.Н. Инсценирование песен : учеб.-метод. пос. для муз. руководителей дошкол. учреждений и студентов пед. учеб. заведений / А.Н. Зими́на. – Иваново, 1996.

Евгения Владимировна Пчелинцева – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Института развития образования Ивановской области, г. Иваново.

Предупреждение насилия в школьной среде как одно из основных направлений профессиональной деятельности социального педагога

Н.Ю. Науменко

В условиях ухудшения общей экономической и социальной ситуации как в России в целом, так и в её отдельных регионах проблема насилия над детьми приобретает особую актуальность. Дети подвергаются принудительному воздействию, нарушению личной неприкосновенности в семье и в школе, нередко становятся жертвами национальных и этнических конфликтов.

Известно, что последствия любого насилия – физического, сексуального, психического, экономического – сказываются как на самой жертве, так и на всём обществе. Практически все дети, пострадавшие от жестокого обращения, пережили психическую травму, и их дальнейшее развитие протекает с определёнными личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями, отрицательно влияющими на их жизнь.

Дети, пережившие насилие, испытывают трудности социализации: у них нарушены связи со взрослыми, отсутствуют соответствующие навыки общения со сверстниками; они не обладают достаточным уровнем знаний и эрудицией, чтобы завоевать авторитет в школе и т.д. Часто они сами испытывают гнев, который, как правило, изливают на более слабых (младших по возрасту детей, животных). Нередко агрессивность проявляется у них в игре. При этом вспышки гнева не имеют видимой причины.

Решение своих проблем дети – жертвы насилия нередко находят в криминальной, асоциальной среде, что способствует формированию у них пристрастия к алкоголю и наркотикам. Они начинают воровать и совершать другие уголовно наказуемые действия.

Перенесённое насилие часто становится причиной функциональных расстройств органов сердечно-сосудистой и нервной системы, развития раковых заболеваний, психических расстройств. Нередко жертва теряет интерес к жизни, у такого ребёнка снижается внимание и способность сосредоточения, появляется бессонница, головные боли, повышенная утомляемость. И параллельно возникают страх, подозрительность, эмоциональная и физическая отчуждённость. По мнению психологов, дети, подвергающиеся или наблюдающие насилие, считают, что окружающий их мир опасен и непредсказуем, а их роль в нём несущественна.

Жестокое обращение с детьми способствует воспроизводству жестокости в обществе, тем самым нанося ему социально-экономический и моральный ущерб. А ведь обществу дети нужны здоровые и в физическом, и психическом, и социальном, и моральном отношении, которые со временем смогут передать своим детям лучшие навыки и традиции. Только в этом случае каждое последующее поколение будет лучше предыдущего. Вот почему взрослые должны стараться сделать всё, чтобы ребёнок чувствовал себя личностью, свободной от унижения, оскорбления, злоупотребления и эксплуатации.

Педагогическая характеристика содержания феномена «насилие в школьной среде» выражается в разрушении у ребёнка-жертвы позитивных механизмов реализации естественной потребности «быть благополучным» в результате унижения его достоинства и личности. Впоследствии оно проявляется в сочетании психосоматических расстройств и социальной дезадаптации. Формы и интенсивность насилия в большей степени предопределены духовно-нравственным уровнем развития ближайшего социального окружения ребёнка.

В одной из среднестатистических школ г. Волгограда мы решили провести эксперимент на эту тему. Изучив теоретические основы проблемы исследования, мы осознали, что установление факта насилия – достаточно серьёзная и трудная зада-

ча. Она под силу только опытному специалисту – психологу или социальному педагогу, имеющему определённый авторитет и вотум доверия в конкретном школьном социуме, так как далеко не каждый ребёнок сможет с лёгкостью признаться (даже анонимно!) в том, что он стал жертвой насилия, особенно абсолютно незнакомому человеку. Поэтому мы решили сузить круг задач, надеясь на открытые ответы школьников на вопросы о физическом (не путать с сексуальным!) и психическом насилии.

Мы хотели выяснить, какие виды насилия (физическое или психическое) над школьниками преобладают в различных возрастных группах и какие типы агрессоров чаще встречаются в социуме учащихся (родители, преподаватели, одноклассники, другие люди).

При отборе школьников для исследования в качестве критериев использовались следующие: возраст детей – от 10 до 16 лет; обучение в 3–11-м классах; желание конфиденциально дать информацию.

Участникам опроса предлагалась индивидуальная анкета. В итоге было опрошено 207 учащихся из 10 классов школы 6 возрастных групп. В том числе 55 учащихся начальной школы, 86 – основной и 66 учащихся старших классов.

Как показал эксперимент, осознание актов насилия в школьной среде и острота их переживания детьми определяются двумя факторами: 1) особенностями социокультурной среды, в которой постоянно проживает ребёнок, и 2) психологическим микроклиматом образовательного учреждения.

Мы установили, что из опрошенного контингента школьников насилие по отношению к себе испытывали 47%; при этом оба вида насилия (физическое и психическое) – 23%; не испытывали насилия – 53% учащихся.

Результаты значительно отличались в зависимости от возраста. Младшие школьники чаще подвергались одновременно физическому и психическому насилию (38%). Один из видов насилия испытывали 52% из них, и только 10% отрицали насилие по отношению к себе.

Большинство учащихся 7–8-х классов не испытывали насилия (54%), в то же время 41% испытали на себе оба вида насилия. Как и подростки, большая часть старшеклассников ответила, что не испытывали насилия (56%).

В целом физическое насилие от различных агрессоров испытали до 14% опрошенных, психическое – до 24%. По мнению учащихся, агрессорами физического насилия чаще всего выступают родители (12%) и одноклассники (14%), психического – преподаватели (24%), одноклассники (24%) и родители (19%).

В индивидуальных беседах со школьниками социальный педагог выяснил, что 1) самыми сильными чувствами, которые переживают дети, наблюдая или испытывая насилие, являются злоба, страх, ненависть, ужас – одни из самых выразительных чувств, испытываемых человеком; 2) поделиться переживаниями, связанными с насилием, учащиеся могут в первую очередь с друзьями и только затем с родителями; 3) к специалистам центров психологической реабилитации и поддержки обращалось только 2% детей; 4) учителям доверяют лишь 4% детей.



Кстати, последний факт, с нашей точки зрения, вызывает наибольшее сожаление. Школа должна быть учреждением взрослой справедливости, создавать среду для всестороннего развития ребёнка и максимальной реализации его способностей, однако ребёнок, подвергаемый насилию или давлению, остаётся в школе безгласным, не услышанным.

Системообразующим интегрирующим элементом профилактики насилия в школьной среде является **деятельность социального педагога**. В настоящее время практически в каждом образовательном учреждении работает социальный педагог или психолог. Его задачи непросты. В ситуациях насилия он должен стабилизировать окружение ребёнка, постараться выяснить и устранить причину конфликта. Для этой работы социальному педагогу необходимы такие черты личности, как вежливость, общительность, уважение к личности собеседника, способность преодолевать трудности, умение наладить доброжелательную атмосферу беседы, построить доверительные отношения с семьёй.

Специальная подготовка должна способствовать тому, чтобы социальный педагог овладел широким ассортиментом самых современных методик, умел правильно диагностировать и видеть связь вещей. Решая проблемы плохого обращения с ребёнком, социальный педагог нередко сталкивается с множеством вопросов этического, правового, медицинского и образовательного характера. И поэтому он должен быть готов к осуществлению этого направления профессиональной деятельности.

Эта готовность понимается нами как единство теоретической и практической способности специалиста к осуществлению деятельности по социально-педагогической поддержке позитивных механизмов реализации субъектами образовательного процесса естественной потребности «быть благополучным» и предупреждения ситуаций унижения их достоинства и личности.

Содержание теоретической готовности социального педагога к профилактике насилия в школьной среде проявляется в наличии у него обоб-

щённого умения педагогически мыслить по отношению к ситуациям риска разрушения позитивных механизмов реализации субъектами образовательного процесса потребности «быть благополучным» в результате унижения их достоинства и личности. Это обобщённое умение обнаруживается в аналитических, прогнозистических, проективных, а также рефлексивных умениях. Практическая готовность социального педагога к профилактике насилия в школьной среде включает в себя организаторские и коммуникативные умения.

Для предупреждения ситуаций насилия в школьной среде и минимизации их последствий мы спланировали и осуществили в экспериментальной школе **систему элементарных профилактических мероприятий**. На её **первом этапе** была определена сама система профилактических мероприятий и функциональные обязанности педагогов образовательного учреждения по их реализации.

В качестве информационной поддержки системы профилактических мероприятий мы подготовили публицистические материалы для бесед с учащимися и их родителями, разработали электронную презентацию «Дети и насилие», подготовили буклет «Как не стать жертвой насилия», содержащий адреса и телефоны кризисных центров, методические рекомендации родителям.

На **втором этапе** мы планомерно осуществили предложенную систему мероприятий. Социальный педагог организовал проектную деятельность с учащимися различных возрастных групп, в ходе которой школьники разработали социальные проекты по анализу причин, фактов и последствий различных видов насилия над несовершеннолетними в своей школе, микрорайоне и городе. Кроме того, было проведено заседание педагогического совета, посвящённое проблеме профилактики насилия в школьной среде, и занятие-тренинг с учащимися.

Заседание педагогического совета школы имело как информационную, так и обучающую направленность.

Оно включало в себя информационное сообщение социального

педагога «Насилие в школе»; результаты мониторинга учащихся, проведённого школьным психологом; просмотр презентаций социальных проектов учащихся школы «Насилие: причины, факты, последствия...».

Занятия-тренинги с учащимися «Как не стать жертвой насилия» включали в себя просмотр электронных презентаций «Дети и насилие» и выполнение школьниками специальных упражнений: составление эссе «Когда мне в школе хорошо?» (3–4 классы); «Что такое насилие» (5–8 классы); «Мир без насилия. Каков он?» (9–11 классы); анализ ситуации «Что делать, если...» (предлагались типичные ситуации насилия в соответствии с возрастом школьников); самооценка «Бываю ли я агрессивным?»; анализ социума «Откуда ждать беды?».

В конце занятий все учащиеся получили буклет «Как не стать жертвой насилия», содержащий телефоны школьного психолога и социального педагога, адреса и телефоны кризисных центров, один из которых был создан группой школьников-учащихся старших классов.

На **третьем этапе** были проведены классные часы и родительские собрания, посвящённые профилактике насилия в школьной среде. По нашему мнению, необходимость работы с родителями обусловлена тем, что большинство из них слишком поздно обращается к специалистам в случае проблем, связанных с поведением ребёнка; не осознаёт ситуацию риска, с которой сталкивается ребёнок при взаимодействии с другими учащимися; часто применяет меры наказания в тех случаях, когда уже необходима помощь специалиста; не верит в возможность опасного поведения у собственного ребёнка, полагая, что гиперконтроль, загруженность и отсутствие свободного времени у ребёнка – достаточная гарантия здорового поведения; не осознаёт, что воспитывают не нотации, а личный пример.

Мы выбрали традиционную форму взаимодействия педагога с родителями – родительское собрание, в ходе которого классный руководитель и социальный педагог использовали диагностические материалы, подго-

товленные школьным психологом, презентации проектов учащихся. Отклики родителей подтверждают, что по своему воздействию это были одни из самых проникновенных встреч родителей, педагогов и учащихся.

В беседе с детьми, педагогами и родителями социальный педагог, в частности, касался таких тем, как ненавязчивые советы по предупреждению ситуаций насилия: снижение или снятие своего раздражения, гнева; управление своими чувствами, а не замалчивание их; общение с другими людьми без конфликтов; умение слушать других; доверительное общение; принятие другого человека без оскорблений и критики; осознание и оценка собственного поведения.

В заключение отметим, что в настоящее время опытно-экспериментальная работа продолжается уже четвертый год. Её результаты систематически диагностируются. Анализ данных позволяет говорить о том, что наблюдается неуклонное снижение конфликтных ситуаций как между взрослыми и школьниками, так и между учащимися школы; преобладает ненасильственный выход из конфликтных ситуаций, высокий интерес учащихся к существующей системе защиты интересов школьников (обсуждение проблем с взрослыми в индивидуальных беседах и со сверстниками на классных часах, исследования учащихся, личные встречи с социальным педагогом, участие в разработке локальных школьных актов по защите прав учащихся и педагогов и др.). Хотелось бы подчеркнуть, что даже элементарные профилактические мероприятия по предупреждению насилия в школьной среде, системно проводимые под руководством социального педагога, дают ощутимые положительные результаты.

Надежда Юрьевна Науменко – специалист отдела учебных и производственных практик, аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

Педагогическая культура родителей

А.Р. Биккулова

Щенок, воспитанный пинком,
Не будет преданным щенком.
Ты после грубого пинка
Попробуй подзови щенка.
Где раздают щенкам пинки,
Там воспитатели – пеньки.

С. Михалков

Педагогическая культура родителей – это составная часть общей культуры человека, в которой воплощён накопленный человечеством семейный опыт воспитания детей. Педагогическая культура родителей служит основой педагогической деятельности отца и матери, помогает им избегать традиционных ошибок в семейном воспитании, находить верные решения в нестандартных ситуациях.

Дети взрослеют, становятся умнее, и нам хочется, чтобы проблем в общении с ними становилось меньше, но так не происходит. Почему? Попробую ответить на этот вопрос сейчас, после проведённого родительского собрания, целями которого было:

- актуализировать проблему насилия в семейном воспитании;
- побудить родителей к тому, чтобы они задумались о стиле взаимоотношений со своими детьми;
- убедить их во вреде насилия и в преимуществах ненасильственных методов семейного воспитания.

В ходе подготовки родительского собрания были проведены беседа с детьми на тему «Кто для нас наши родители?» и индивидуальное анкетирование учащихся для выявления уровня гуманности взаимоотношений с детьми и понимания психологического климата в семьях моих подопечных.

Класс мой – коррекционный, воспитанием шестерых детей занимаются только мамы, так как пап в этих семьях нет. Только одна мама работает на лесозаготовительном участке, остальные мамы – безработные. Два

ребёнка воспитываются в детском социальном приюте. В этих семьях практически не уделяется должного внимания детям, некоторые родители систематически злоупотребляют спиртным. И, разумеется, дети в таких семьях рано сталкиваются с пьянством, скандалами, драками. Если этим впечатлениям противостоят иные, лучшие влияния, это может и не развратить детей. Но если мы ведём дурную жизнь, она отражается и на наших детях.

Когда одного маленького мальчика спросили, что он будет делать, когда вырастет, тот отвечал с достоинством и решительностью: «Я буду напиваться, как мой отец». Хотим мы того или нет, но детей мы воспитываем своим поведением, образом жизни, каждым своим поступком. И этот факт налагает на нас огромную ответственность. Наша жизнь, отражённая в душе ребёнка, перейдёт с ним в будущее – к нашим внукам и правнукам.

На первый вопрос анкеты «Ласкова ли со мной мама?» только двое ребят ответили положительно. Как это страшно! Только один ребёнок на вопрос анкеты «Кричит ли на меня мама?» ответил отрицательно. А на вопрос анкеты «Может ли мама меня шлёпнуть или ударить?» лишь двое детей ответили «Никогда».

Наиболее незащищёнными, как правило, являются дети из трудных семей, которых никто из взрослых не захотел одарить своей дружбой и доверием. Эти дети в раннем детстве могли испытывать так называемый тактильный голод, т.е. голод в прикосновениях. Несостоявшийся эмоциональный контакт с матерью – основа психического неблагополучия. От того, в какой мере удовлетворяется потребность ребёнка в эмоциональном контакте с родителями и педагогами, сверстниками, зависят его интеллектуальные возможности и характер взаимоотношений с окружающими, а затем со своей семьёй и детьми.

Школьники, подвергающиеся физическому насилию в семье, обычно учатся ниже своих возможностей, труднее справляются с проблемами отношений в классе, особо конфликтны. Организовав в начале собрания анкетирование родителей,

удалось установить, что родители не только не уделяют должного внимания ребёнку, но зачастую не знают своих прямых обязанностей. В то же время они могут сделать замечания как своим, так и чужим детям, могут накричать на них, хотя дети по сути своей – это зеркальное отображение их самих.

Родители полагают, что ребёнка можно «шлёпнуть», потому что боль не велика, а польза несомненна: чтобы наставить дитя «на путь истинный», применять средства физического наказания можно и нужно.

Но ведь ребёнок – это Человек! И этот маленький Человек нуждается не в окрике и наказании, а в поддержке и мудром совете родителей, не в злом и жестоком обращении, а в добре, заботе и любви. Но, к сожалению, часто меньше всего любви достаётся нашим самым любимым людям.

Ребёнок ещё не может и не умеет защитить себя от физического насилия и психического давления со стороны взрослого. Но дети учатся у нас поведению, манерам общения: крику, если мы кричим; грубости, если мы грубим; жестокости, если мы её демонстрируем. Ребёнок, который воспитывается в условиях бесправия, никогда не будет уважать права другого человека. И, наоборот, доброе, хорошее поведение наших детей порождается только добром. Ненасилие в значительно большей степени способствует гармоническому росту и всестороннему развитию ребёнка, чем грубое и жестокое обращение.

Наши необдуманные агрессивные действия по отношению к ребёнку порой могут быть вызваны даже не его проступками, а нашей усталостью, неприятностями и неудачами, раздражением и т.д. Гнев, выливаемый в этой ситуации на ребёнка, ничему его не научит, а только унижает, оскорбляет и раздражает.

Наказывая своего ребёнка физически, родители наивно полагают, что самый короткий путь к разуму лежит «через ягодицы», а не через глаза и уши. Добиваясь видимого кратковременного послушания, родители своей жестокостью «воспитывают» фальшь и обман. Жестокое обращение с детьми часто вызывает у них не

раскаяние, а совсем другие реакции: страх и возмущение, протест и обиду, чувство оскорблённости, разрушение «нравственных тормозов», стремление к обману и изворотливость, потерю способности к здравому рассуждению (ребёнок перестаёт видеть границу между «можно» и «нельзя»), агрессивное поведение, снижение самооценки, ненависть к себе и окружающим (если ребёнка часто бьют).

Жестокое обращение с детьми обычно вызывает задержку их психического и социального развития. Но важно помнить, что из любого кошмара всегда есть выход. И первый шаг должен сделать тот, кто сильнее и мудрее. Хорошо, если это будет взрослых. Да, дети не всегда ведут себя как чистые и кроткие ангелы, и воспитывать их – дело нелёгкое. Но из трудных положений, в которые они порой ставят своих родителей, нужно искать выход, не унижая человеческого достоинства детей, без применения оскорблений и тем более телесных наказаний.

Найти достойный выход в подобных ситуациях помогут рекомендации, составленные Б.М. Бим-Бадам в книге для родителей «Мудрость воспитания»:

1. Прислушайтесь к своему ребёнку, постарайтесь услышать и понять его. Вникните в его проблему. Не обязательно соглашаться с точкой зрения ребёнка. Но благодаря родительскому вниманию он почувствует свою значимость и ощутит своё человеческое достоинство.

2. Принимайте решения совместно с ребёнком, дайте и ему право принимать самостоятельные решения; ребёнок охотнее подчиняется тем правилам, которые установил сам. При этом я не отрицаю, что некоторые решения могут принимать только родители. Предоставьте ребёнку право выбора, чтобы он реально почувствовал, что волен сам выбирать из нескольких возможностей.

3. Постарайтесь предупредить ситуацию или изменить её так, чтобы ребёнку не нужно было бы вести себя неправильно.

4. Требуя что-то от ребёнка, давайте ему чёткие и ясные указания. И не возмущайтесь, если ребё-

нок что-то не понял или забыл. Просто снова и снова, без раздражения, терпеливо разъясняйте ему суть своих требований. Ребёнок нуждается в повторении.

5. Избегайте непосильных требований: нельзя от ребёнка ожидать выполнения того, что он сделать не в силах.

6. Не действуйте сгоряча. Остановитесь и подумайте, почему ребёнок ведёт себя так, а не иначе.

Родителям важно быть искренними в отношениях с детьми, правдивыми в словах и чувствах, выполнять обещания. Всё это укрепляет веру детей в искренность отношений. Отсутствие физических наказаний, угроз и жестоких моральных предписаний способно породить чувство доверия к взрослым и их нравственно-этическим ценностям. В этом случае ребёнок не будет бояться быть откровенным, рассказывать о своих проступках и делиться своими переживаниями, заботами, неудачами. Другими словами, он будет испытывать чувство безопасности, уверенности и благодарности за отзывчивость взрослых и умение понять его.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме задержки психического развития, я обнаружила, что все дети с неосложнённой формой задержки психического развития могут быть успевающими учениками массовой школы, но их необходимо вовремя заметить и осуществить по отношению к ним строго индивидуальный подход. Если учителю достался класс с такими особенностями развития, ему необходимо тщательно изучить и проанализировать характер затруднений в изучении и поведении этих детей и создать индивидуальный план работы с ними. Понимание характера отклонений у детей само по себе даёт учителю возможность найти наиболее правильные пути педагогического воздействия.

Альбина Ринатовна Биккулова – учитель начальных классов МБОУ СОШ с. Ургала, Республика Башкортостан.

Возможности образовательной среды для развития нравственных отношений у подростков

Г.Р. Шафикова

Описывается опыт организации развивающей внутришкольной образовательной среды, способствующей формированию нравственных отношений у подростков. Раскрыты показатели высокого уровня развития нравственных отношений у школьников к концу подросткового возраста и основных особенностей социального развития личности.

Ключевые слова: нравственные отношения подростков, социальная личность, показатели возможного возрастного развития, образовательная среда, организация работы.

Одной из ключевых составляющих в структуре основной образовательной программы нового поколения, в формировании всех её разделов является духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Программа должна содержать цель, задачи, планируемые результаты, направления деятельности, модель организации работы, показатели эффективности деятельности образовательного учреждения в части духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся [2]. Но анализ психолого-педагогической литературы показывает, что сегодня данных о возрастных особенностях становления нравственных отношений у современных детей и системы представлений о возможностях организации развивающей внутришкольной среды для формирования такого взаимодействия между субъектами в учебном процессе не хватает.

Сравнительное исследование организации специальных педагогических воздействий по формированию нравственных отношений у школьников в различных видах общеобразовательных учреждений (гимназия, лицей, общеобразовательная школа) показало, что наибольшее внимание в этом вопросе уделяется детям в начальном звене, а школьникам подросткового возраста достаётся недостаточное участие. А ведь это

чувствительный возраст для развития взаимоотношений с людьми, так как ребёнок начинает активно включаться в социальную жизнь школы и региона, расширяет пространство индивидуального взаимодействия, находит своё место в системе межличностных отношений, познаёт правила общественного устройства государства. Результаты наших изысканий подтвердили известное положение о том, что спонтанное становление взаимоотношений у подростков часто не приобретает этического характера. Развитие нравственного отношения требует организации целой системы специальных социально-педагогических воздействий с учётом возрастных и индивидуальных особенностей подростка. Самые высокие результаты получены нами по школе № 9 г. Октябрьский Республики Башкортостан, где выстроена целостная система формирования нравственных отношений у школьников, включающая урочную и внеурочную занятость детей, работу со всеми субъектами образовательной среды, специальную организацию её компонентов. Об опыте такой работы расскажем далее.

В подростковом возрасте духовно-нравственное воспитание осуществляется при высокой степени свободы, активности, общения учеников, при поддержке нравственных ценностей, предприимчивости, энтузиазма, смелости детей. Чтобы обеспечить это, школа пошла на модернизацию пространственно-предметного, социального, индивидуального и организационно-технологического компонентов образовательной среды.

Предметная среда была дополнена необходимым оборудованием. Так, почти в каждом классе появился компьютер, что позволило учителям и ученикам выбирать способ выполнения работы, проявлять свои творческие способности, использовать информационные ресурсы, связывать различные уроки и учебные действия (информатика и русский язык, школьное телевидение и физкультура и т.д.). Кроме того, предметная среда школы была дополнена символами, обеспечивающими идейную среду социума. В частности, появились стенды о символах региона и

государства, об этносах, населяющих регион, его достижения, современных научных деятелях и открывателях, об уголках природы, выставки достижений школьников и их родителей, выпускников, учителей, коллектива, также были вывешены стенды с наглядным представлением правил, законов, требований школы. Этот материал деятельно изучается подростками в русле различных предметов, дополняется и используется во внеклассных мероприятиях. Конечно, при участии подростков в школе активно работает и краеведческий мини-музей, где отражается культурный рост школы, региона, семейные традиции учителей и учащихся.

В социальный компонент среды были максимально внедрены принципы равенства, диалогизма, свободы, единства, принятия. Так, ученики и их родители активно участвуют в организации и управлении образовательным процессом (Попечительский совет и Совет школьного самоуправления). Они как вовлекаются в проведение мероприятий («круглые столы», встречи, проектная деятельность), так и являются инициаторами работы творческих объединений («Патриот», «Отечество», «Экология» и др.), участвуют в регулировании финансовых вопросов школьной жизни и выборе учебных курсов, их содержания и формы обучения.

В формировании нравственных отношений педагогический коллектив делает ставку на демократический стиль руководства и надличностный стиль общения. Основной формой их взаимодействия является организация сотрудничества между субъектами учебно-воспитательного процесса. Чтобы научиться владеть этими стилями, с учителями периодически проводятся тренинги (личностного роста, коммуникативные, технологические и др.). Учителя же вносят данные стратегии в урочный и внеурочный учебный процесс (групповые формы работы, совместная деятельность, дискуссии, диалог, взаимооценки и др.). Кроме того, вместе с социально-психологической службой школы учителя ведут кропотливую работу по развитию межличностных отношений в классных кол-

лективах и созданию в них нравственного климата (классные часы, тренинги, газеты, волонтерская деятельность, праздники, патриотические и экологические мероприятия, тематические встречи, агитбригады и др.).

Системообразующим элементом всей среды является психодидактический компонент, в который входят содержание общественного процесса, осваиваемые подростком способы действий и организация обучения. Так, к содержанию любого урока ставится требование – насыщение нравственными идеями и фактами. В предмет литературы включены сочинения по проблеме самоопределения: «Я и моё будущее», «Мой идеальный день», «Мой идеальный друг» и др. Подростки также в рамках гуманитарного цикла предметов изучают специальный предмет «Уроки жизни». Цель этой дисциплины – накопление поведенческого опыта, операциональных коммуникативных этических умений. Содержание дисциплины построено по аналогии с программой социально-личностного развития ребёнка в рамках Образовательной системы «Школы 2100» в направлениях: познание себя, мира и своего места в нём [1]. Поэтому содержание программы представлено в трёх основных блоках: «Это я», «Я и мир», «Я в мире». В качестве методического обеспечения подростки ведут «Дневники Поступков», где описывают своё этическое поведение, обосновывают его мудростью народного и литературного творчества, получают оценки окружающих и проводят самооценку, выстраивают собственные планы на жизнь. На этих уроках дети получают необходимое в этом возрасте социальное одобрение, решают ситуации, требующие этических поступков, обогащают знания этических понятий и учатся распознавать нравственные ценности в жизни. Полученный опыт подростки интегрируют во внеурочную самостоятельность.

Таким образом организованная комплексная работа всего коллектива школы позволила добиться развития нравственных отношений у 36% детей к концу подросткового возраста до высокого уровня. В сравнении с другими школами это больше в сред-

нем на 20%. Показателями такого отношения являются: ориентация подростка на общественные законы, нормы, ролевые обязательства; действенный характер принятия моральных норм, что проявляется в умении дружить, оказывать поддержку, доверять, понимать стереотипы, позиции, чувства и мотивы других, в наличии постоянных друзей, в готовности всегда прийти на помощь к нуждающемуся, в бескорыстии, честности, доброте, благожелательности. Однако такие гуманистические ценности, как Свобода, Красота, Творчество, Мудрость, принимаются пока только эмоционально, как пассивные. Подросток проявляет устойчивую моральную автономию, занимает интернальную, адекватную условиям рефлексивную позицию оценки моральных норм и возможностей их исполнения в данном обществе. Он устойчив в соблюдении моральных норм и ожидает их соблюдения со стороны других, негативно переживает случаи несправедливости, безответственности, лжи, эгоизма. При этом совесть пока не является основным ориентиром во взаимодействии с окружающими, общественные нормы рассматриваются как средство единения с другими, удовлетворения потребности в субъектном принятии. Нравственные ценности ещё не являются устойчивыми регуляторами взаимодействия, потребностями общения. Личность руководствуется эмоциональной регуляцией и потребностью самоуважения. Её поведение чаще мотивируется стыдом, виной, прагматизмом. Впрочем, в суждениях подросток показывает устойчивую социальную ответственность и нормативность, стремится воплощать их в деятельности, однако не всегда может противостоять внешним и внутренним влияниям. Поэтому альтруизм он проявляет ситуативно, хотя у него есть устойчивое стремление быть добрым и честным. Кроме того, у учащихся наблюдается требовательное, но позитивное дифференцированное оценивание других по нравственным параметрам. Дети показывают чёткое разделение сфер открытости в проявлении своего отношения, при этом сфера «МЫ» меньше, чем

сфера «ТЫ». Поведенческие схемы личности достаточно пластичны, чтобы гармонизировать со схемами других людей, но соотносятся с прочным внутренним ядром. Подросток вступает в смысловой диалог с другими, бесконфликтно совмещает общекультурный и индивидуальный контексты смыслов и требования взрослых выполняет не по параметру авторитета, а по показателю человеческих взаимоотношений, общественного приоритета.

В отношении к себе как носителю норм подросток проявляет устойчивое целостное позитивное дифференцированное упорядоченное принятие себя как самостоятельной нравственной личности. Он проявляет самодисциплину, самостоятельно формулирует для себя обязанности, верит в свои силы, осознаёт потребности развития и самовыражения.

Данные характеристики могут служить ориентиром в разработке показателей эффективности деятельности образовательного учреждения в части развития нравственных отношений у обучающихся к концу подросткового возраста.

Таким образом, необходимо констатировать, что современная школа имеет богатые возможности для духовно-нравственного развития подростков, которые она сможет реализовать при учёте возрастных показателей развития и организации целостной системы воспитания.

Литература

1. Корепанова, М.В. Познаю себя / М.В. Корепанова, Е.В. Харламова. – М., 2007. – 48 с.
2. Проект ФГОС : основное общее образование [Электронный ресурс]//<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.

Гульназ Радмиловна Шафикова – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан.

Развитие речевой выразительности в пении у младших школьников*

М.Л. Шурыгина

Данная статья рассматривает проблемы выразительности пения детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей. Рассмотрены критерии диагностики выявления проблем в речевой выразительности и определены формы и методы поэтапной коррективной и обучения необходимым вокально-хоровым навыкам.

Ключевые слова: младший школьный возраст, дети из неблагополучных семей, фонетические и произносительные критерии, эмоциональное самовыражение (выразительность), вокально-хоровые навыки.

В 2007 г. в стенах общеобразовательной школы села Романовка Шкотовского района Приморского края был создан вокально-хоровой ансамбль из 20 детей, живущих в **неблагополучных сельских семьях**. С началом занятий выяснилось, что в работе с такими детьми существуют многие проблемы, которые связаны не только с их социальным статусом, но и с музыкальным (певческим) развитием. Одной из таких проблем является выразительность пения. Поскольку дети эмоционально не имеют опыта комфортного речевого общения со взрослыми, их пение является мало-эмоциональным, невыразительным. Отсутствие выразительности в пении обусловлено и отставанием в речевом развитии. В свою очередь оно вызвано тем, что ребёнок на этапе общения со взрослыми испытывает недостаток в личном, положительно окрашенном эмоциональном контакте с ним или когда в этом контакте наблюдаются какие-либо дефекты (Н.М. Аксарина, Е.К. Каверина, Ф.И. Фрадкина, Н.М. Щелованов и др.).

Проблема выразительности речи решалась авторами в русле таких наук, как искусствоведение, психология, лингвистика, психолингвисти-

ка. Она также рассматривалась в частных методиках.

Подходы к решению проблемы выразительности, но уже в пении, освещены в работах авторов, занимавшихся вокальной педагогикой и методикой преподавания вокала (Д.Л. Аспелунда, Л.Б. Дмитриева, А.П. Иванова и др.).

Для определения уровня развитости выразительности речи при пении с участниками нашего ансамбля было проведено диагностическое обследование. Мы отказались от диагностики выразительности в пении, так как большинство детей не смогли вспомнить песен, а предложенные нами знакомые детские песни из мультфильмов были просто проговорены. Учащимся предлагалось прочесть наизусть стихотворение; повторить за педагогом несложное четверостишие (желательно было сохранить заданный темп); повторить за педагогом упражнения на подвижность артикуляционного аппарата (губ, языка, нижней челюсти); повторить отдельные слова, произнести звук изолированно для выявления дефектов произношения согласных звуков. Кроме того, каждому участнику были заданы вопросы для выявления степени их заинтересованности вокальной деятельностью, поскольку мы считали, что заинтересованные в пении участники ансамбля могут более осознанно и выразительно произносить тексты вокальных произведений.

При обследовании мы ориентировались на следующие **критерии**:

1) **фонетические** – предусматривают овладение учениками всеми звуками и звуко сочетаниями русского языка, ударением и основными интонационными моделями. Без гласных звуков речь немелодична. Без точных согласных звуков речь непонятна, бесформенна. Поэтому мы измеряли точность произношения согласных, ибо именно они обеспечивают ясность и разборчивость речевого потока. Степень развития речевого слуха отвечает за непрерывность всего речевого потока, за его общий звуко-

* Тема диссертации «Формирование речевой выразительности в пении у младших школьников на хоровых занятиях». Научный руководитель – доктор пед. наук Н.Г. Тагильцева.

вой тонус. Память играет первостепенную роль при овладении речью;

2) *произносительные* – умение дикционно ясно артикулировать звуки, звуко сочетания, умение слушать звучащую речь. Определялась степень активности артикуляционных органов. Главным оценочным критерием произношения является правильность – неправильность. Устное воспроизведение слова, отвечающее эталону, едино для всех носителей русского языка;

3) *эмоциональное самовыражение* (чувствование) – осмысленный отклик на исполняемое вокальное произведение. Проверялся уровень способности воспринимать, переживать, понимать и выразительно воплощать смысл текста в пении.

По результатам исследования речевой выразительности мы обнаружили искажение фонетической интонационной конструкции слова; у 6 детей отмечено нарушение свистящих звуков; у 7 детей – нарушения шипящих звуков (пропускают [ж], [ш'], [ч]; заменяют шипящие [ш], [ж] на свистящие [с], [з]); у 10 детей – нарушение сонорных звуков; обнаружено отсутствие звука [р], его замена на [р'], [л'] и [л]; у 5 детей отсутствуют нарушения звукопроизношения. В целом сформированность звукопроизношения у детей соответствует среднему уровню (по М.Ф. Фомичёвой).

По второму критерию зафиксировано, что у многих учащихся низкая степень раскрытия рта, зажата нижняя челюсть, что свидетельствует о вялом режиме работы мышц артикуляционного аппарата.

По третьему критерию мы обнаружили, что у детей отсутствует опыт вокальной деятельности (это, в частности, связано и с тем, что в местных детских садах нет музыкального работника). Эмоционально дети были напряжены, зажаты. Многие пели отвлечённо, не задумываясь над содержанием песни. Певческий диапазон мал, не превышал 1–5 звуков, поэтому в целом пение было невыразительным, монотонным.

Полученные результаты способствовали включению в процесс обучения ряда методов и приёмов,

обеспечивающих развитие у детей выразительности пения.

Занятия начинались с использования приёма пропевания приветствий. Некоторые из них встречались в изученной детьми песне «Музыка, здравствуй» (музыка и слова М.М. Лазарева). Данный приём был включён в занятия ансамблем в связи с тем, что многие дети были не научены и не приучены здороваться, говорить слова «спасибо» и «пожалуйста» друг другу.

Нами использовался и такой приём, как «Пропой своё имя» (автор Н.Г. Тагильцева). Сначала дети, пропевая своё имя, зарисовывают его в воздухе волнистой линией, а потом определяют цвет этой линии. В зависимости от выбранного цвета каждый ребёнок ещё раз, но уже индивидуально пропевает своё имя с определённой эмоцией. Например, красный цвет пропевается весело, розовый или жёлтый – ласково, синий – грустно. Мы заметили, что дети из неблагополучных семей стесняются пропевать свои имена. После занятий выяснилось, что родители в общении часто употребляли их имена в грубой форме, например *Сашка, Ванька, Наташка* и т.п.

Для воспитания внеречевого и речевого дыхания применялся следующий приём. Дети глубоко вдыхали и плавно, протяжно выдыхали воздух без произнесения звуков (внеречевое дыхание). Затем они выдыхали в процессе фонации звуков при произнесении слов и фраз (речевое дыхание).

Для умения производить долгий выдох, столь необходимый для пения, дети выполняли задания «Сдуй с руки снежинки», «Погрей дыханием ладошки», «Подуй на подвешенных бумажных бабочек» и т.д.

На наших занятиях мы использовали «артикуляционные разминки» (Л.Д. Алфёрова), фонетические упражнения (В.В. Емельянов), которые позволяли снимать эмоциональную зажатость детей, голосовые игры (В.В. Емельянов), игру «Подражание звукам окружающего мира» (О.В. Карцер). Упражнения звукоподражательного характера помогают сопоставлять и воспроизводить интонации различной высоты и звуковысотной направленности.

При изучении литературы мы обнаружили, что существует органическая связь между выразительным чтением и пением. Поэтому, взяв приём «Хоровое чтение» из предмета «Литературное чтение» (О.С. Армянова, В.А. Лазарева, Л.Д. Мали, М.А. Рыбникова), мы использовали его на занятиях нашего ансамбля. Применение этого приёма мы считаем целесообразным на начальном этапе обучения пению, когда недостаточно развит речевой, вокальный слух, чувство ритма, а множество недостатков речевого воспитания при отсутствии активной, чёткой артикуляции отодвигает на второй план интонирование мелодии.

Начинать практику применения хорового чтения следует от простого произведения к сложному. Начните, например, со сказки К.И. Чуковского «Телефон». Распределившись по ролям, дети с удовольствием изображают диалог между героями и стараются передать разные оттенки психологических переживаний в голосе (просьба, требование, раздражение, недоумение, усталость, мольба и т.п.). Совершенно по-иному будет звучать более сложное произведение, например «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина. После знакомства с текстом и прочтения его преподавателем можно предложить прочитать его вслух с помощью многоголосного чтения: первые 4 строки «Царь с царицею...» читает 1-я группа, следующие 5 строк «Ждёт-пождёт с утра...» – 2-я группа, следующие 3 строки, меняя интонацию на более тревожную, «Только видит: вьётся вьюга...» – 3-я группа и т.д. Диалог царицы с волшебным зеркальцем читается отдельными голосами.

Процесс многоголосного чтения управляется с помощью дирижирования. Необходимо следить, чтобы речь была певучей, непрерывной, спокойной, для чего читать надо на одном дыхании. Выразительность в речи возникает только тогда, когда ребёнок проявляет своё отношение к исполняемому, понимает смысл текста. До конца сказка будет прочитана только при регулярном чтении дома.

Использование метода речевого хора позволяет повысить разборчивость разговорной речи, улучшить произношение. Выразительное хоровое чтение окажет существенное положительное влияние на выразительность индивидуального чтения и культуру речи учащихся.

Игра «Угадай, как надо делать» предназначена для развития речевого слуха, слухового внимания детей. Произнося в разном темпе фразы «Мелет мельница зерно», «Дети в море плавали» и др., дети выполняют подражательные движения. Фраза «К кому пришёл, от кого ушёл волк?» произносится с различной интонацией: с испугом, радостью, удивлением. Дети определяют того персонажа, которому по эмоции соответствует сказанная фраза. Это могут быть козлята, волчата или охотник.

Следующий приём – речевые каноны (Т.Э. Тютюнникова). Мелодекламация внеладогармонических правил, когда текст ритмично декламируется, позволяет эмоционально открыто переживать содержание текста. Для этого мы брали стихотворение, которое разучивается предварительно со всеми детьми, а затем исполняется канонем два раза. Петь надо негромко, чтобы слышать переплетение голосов. Четверостишие «Журавлики-журавли» В. Данько повторяется несколько раз, пока дети не выучат текст, причём, чтобы его украсить, подключаются лёгкие, пластичные движения. Затем делим детей на две группы, потом на три. Мелодекламация и движения взаимно подкрепляют и усиливают друг друга. Они помогают детям научиться ощущать музыку как процесс эмоционально-телесно-мышечного чувствования.

Журавлики-журавли
(дети сидят на корточках)

Оторвались от земли
(встают),

Крылья к небу вскинули
(поднимают руки вверх и вниз),
Милый край покинули
(начинают движение по классу).

Закурлыкали вдали
(отдаляются)

Журавлики-журавли
(сажаются на корточки).

Театрализация (музыкальные сказки) (Э.Г. Чурилова) является одним из необходимых приёмов для раскрытия эмоционального воображения ребёнка. На первых занятиях предлагаются небольшие задания, например озвучить голоса игрушек. Для детей с низким звучанием голоса полезно задание изобразить писклявого персонажа, и наоборот, если ребёнок поёт высоко, с целью развития нижнего диапазона ему даётся роль медвежонка, ворчливой вороны. Ребёнок вживается в создаваемый образ, развивается его эмоциональное воображение. Любое движение приносит при этом чувство освобождения, создаёт психологический комфорт. Театрализация позволяет изучить возможности голоса и артикуляционного аппарата: говорение, шипение, крик, свист, шёпот, скандирование, глиссандирование, пение вырабатывает умение вокализовать бытовую речь. Необходимо уметь всё это показывать практически и использовать в озвучивании стихов и сказок. От детей требуется интерпретировать текст, декламируя его в разных темпах, тембрах, с разной динамикой, с ускорением и замедлением. Если музыкальный образ понимается на уровне эмоционального переживания характера этого образа и соответственно исполняется, мы можем говорить о выразительности исполнения.

Постановка детьми мюзикла «Волк и семеро козлят на новый лад» композитора А. Ермолова позволила детям почувствовать, как ведут себя и что чувствуют герои в разных ситуациях, выразительно передать в пении их характер и эмоциональные состояния.

Для формирования выразительности пения мы использовали приём вокализации. Например, перед разучиванием песни «Про меня и муравья» (музыка Л. Абелян, слова В. Степанова) совместно с детьми анализируется содержание текста. При повторном исполнении песни хористы поют вместе с преподавателем, но по заранее обговорённым правилам. Учащимся предлагается выразить разные эмоциональные состояния героя, его переживания (ра-

дость, тревогу, заботу и т.д.), вокализируя с помощью гласных звуков мелодию, изменяя их под воздействием соответствующего состояния. Открытая гласная [а] – это радость, [у] – тревога, [ю] – наставление и т.д.

Выразительность вокального исполнения является признаком вокальной культуры. В ней проявляется субъективное отношение ребёнка к окружающему миру через исполнение и передачу определённого художественного образа. До тех пор пока у детей не произошло формирование вокально-хоровых навыков, трудно говорить об эмоциональном и выразительном исполнении произведения. Тем не менее и в процессе его формирования считаем необходимым развивать выразительность детского пения. Следует отметить, что артикуляционный аппарат каждого человека с детства привыкает к определённым движениям. Сложившиеся навыки восприятия и произношения звуков речи, сформированных в пении, переносятся детьми в речевую деятельность.

Литература

1. Бакшеева, Г.Ф. Сценическая речь : учеб. пос. / Г.Ф. Бакшеева. – Владивосток : РИО ДВГАИ, 2008. – 263 с.
2. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
3. Емельянов, В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования : метод. реком. для учителей музыки / В.В. Емельянов. – Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1991. – 41 с.
4. Кацер, О.В. Игровая методика обучения детей пению : учеб.-метод. пос. / О.В. Кацер. – СПб. : Музыкальная палитра, 2005. – 50 с.
5. Найдёнов, Б.С. Методика выразительного чтения / Б.С. Найдёнов. – М. : Просвещение, 1977. – 176 с.
6. Озаровский, Ю.Э. Музыка живого слова : пос. для чтецов, певцов, драматических и оперных артистов, ораторов, педагогов / Ю.Э. Озаровский. – СПб. : Изд-во О.Н. Поповой, 1914. – 319 с.
7. Тагильцева, Н.Г. Звуки музыки. Звуки жизни : учеб. пос. / Н.Г. Тагильцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. – 70 с.

Мария Леонидовна Шурыгина – преподаватель детской школы искусств № 4, г. Владивосток, Приморский край.

Социальные компетенции и воспитание успешности

Л.В. Королёва

Главная задача современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно способствовать личному росту, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, уметь реагировать на различные жизненные ситуации. Для этого современные школьники уже в начальных классах должны привыкать к самостоятельности и ответственности и постепенно добиваться хотя бы небольших успехов в школе и за её пределами.

Личный успех и поощрение инициативы каждого ученика, быстрая адаптация к постоянно меняющемуся миру и социуму позволят современным школьникам занять достойное место в российском обществе.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» зафиксировано положение о том, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество образования».

Введение компетенций в нормативную и практическую канву образования позволяет совместить теоретические знания и их практическое применение учащимися, причём для решения не только конкретных жизненных задач, но и проблемных ситуаций.

Существует немало определений понятия «компетенции». В международных стандартах под этим термином понимаются умения, необходимые для того, чтобы добиться успеха на работе, в учёбе, жизни. Г.К. Селевко определяет компетенцию

как готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. А в переводе с латинского «компетенция» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом.

Очевидно, что это понятие определяет личность, обладающую познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизни. Вот здесь и происходит соединение компетенции с социальной успешностью учащегося. Следовательно, компетентностный подход предполагает чёткую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности ученика выстроить собственное образование с учётом успешности в личной и профессиональной деятельности.

Современное отечественное образование выделяет такие группы ключевых компетенций, как ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые. Все они базируются на главных целях общего обучения личности, основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом и получить навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Но современному обществу нужны не только работники, которые хорошо ориентируются в своём профессиональном пространстве, но и те, кому их образовательный потенциал позволит обрести общественное признание и быть востребованными в социуме. Поэтому формирование социальных компетенций в школьном возрасте напрямую позволяет школьнику включиться в процесс воспитания себя как успешной личности.

В западном обществе на указанную связь обратили внимание ещё в 1970–1980 гг. Не случайно европейский вариант ключевых компетенций содержит явные указания, побуждающие школьников к самовыражению своих способностей, которые ориентированы на умение изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться.

В российской общественной традиции ставка всегда делалась на нравственные основы личности, а не на правовой статус человека. Но если человек не ощущает себя личностью, если считает себя «винтиком», от которого ничего не зависит, если не знает и не желает знать свои права, тогда о каком воспитании успешности может идти речь?!

Современная российская школа постепенно приходит к мысли, что школьная (и прежде всего учебная) успешность является важным условием благополучного развития ребёнка. Школа должна вернуть себе звание «второго дома», куда хочется придти снова и снова.

Работа экспериментальной площадки «Социальная успешность учащихся как результат формирования у них социальных компетенций», открытой в 2009/2010 учебном году на базе ГОУ СОШ № 735 г. Москвы, может, на наш взгляд, способствовать выявлению социально-педагогических условий и построению образовательной среды, в которой будет возможна самореализация учащихся и достижение ими социального успеха.

Школа № 735 – это обычная, неспециализированная школа, где основная масса учащихся – из семей со скромным достатком. Здесь разная этническая и религиозная среда. Возможно, именно поэтому директор школы Ольга Николаевна Бурыкина и зам. директора Варвара Сергеевна Алмазова и сделали выбор новой темы экспериментальной площадки в пользу воспитания социальной успешности учащихся через формирование у них социальных компетенций.

Над проблемой достижения поставленных целей через формирование у учащихся ключевых социальных компетенций трудится вся школа, все педагоги. Но в качестве примера мы остановимся только на двух учителях.

В рамках указанного эксперимента учитель информатики Нина Николаевна Смирнова работает над темой «Использование информационных технологий с целью формирования коммуникативных компетенций учащихся как условие их соци-

альной успешности». Целью её экспериментальной деятельности является формирование у учащихся коммуникативных компетенций, навыков начального программирования и подготовка выпускников, владеющих современными информационными технологиями, способных самостоятельно адаптироваться в быстро меняющемся мире.

Вся деятельность, ориентированная на достижение данной цели, направлена на то, чтобы научить детей представлять себя на сайте школы, в школьной электронной газете, на собственном сайте и в школьной рекламе; помочь учащимся представлять свой класс и школу в ситуациях межкультурного общения и в режиме диалога культур; способствовать взаимодействию с окружающими людьми через выступления с сообщениями в школьной газете, на различных сайтах, форумах; научить школьников умению работать в команде; сформировать у учащихся позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом, многоконфессиональном мире.

Реализовать указанные цели и задачи учитель может самыми разнообразными способами. Коммуникативные компетенции предполагают выработку умения общаться со сверстниками и взрослыми, работать как самостоятельно и индивидуально, так и в группе, где дети учатся распределять обязанности, нести ответственность за определённый фронт работы, осуществлять самоконтроль, защищать свои проекты, творческие работы. Н.Н. Смирнова, формируя эти компетенции, использует на уроках информатики технологию проблемного обучения и проектную технологию.

К примеру, решение задач прикладного характера, способствующих формированию связей «человек – человек», «человек – компьютер», достигается путём выпуска школьной газеты «Большая перемена», разработкой и ведением базы данных учеников и учителей в программе «Школьный офис», созданием программы тестирования и разработкой учениками презентаций для сопровождения своих докладов.

Некоторые уроки ведутся в форме «деловой игры» (пример: деловая игра «Путешествие в мир профессий»). Параллельно проводится разработка и участие в творческих проектах с привлечением знаний из других предметов. Именно посредством таких методов происходит формирование коммуникативных связей «человек – человек», «человек – компьютер», «человек – компьютер – человек».

Результаты экспериментальной работы учителя Нины Николаевны Смирновой – наглядный пример того, как использование информационных технологий на уроках и во внеурочное время способствует формированию у учащихся коммуникативной компетенции. Это положительно влияет на качество образования по предмету «Информатика и информационные технологии», предопределяет выбор будущей профессии учащихся, укрепляет их самооценку и авторитет среди сверстников. Так, реализация компетентностного подхода становится ещё одним шагом на пути учеников к собственному успеху.

Учитель географии Надежда Ефимовна Яцук работает по теме «Экологическое исследование микрорайона школы с целью улучшения его экологии для обеспечения здорового образа жизни». Цель данной работы заключается в формировании географического и экологического мышления школьников, опыта восприятия ими целостной картины мира, осуществлении поисковой деятельности, воспитании внутренней экологической культуры у каждого ученика. Учитель стремится на уроках и во внеклассной работе решить следующие задачи: помочь учащимся в составлении, написании и защите экзаменационных проектов по выбранной теме; обеспечить осуществление межпредметных связей (география и экология, краеведение); исследовать экологию района Лефортово; организовать экскурсионную деятельность с целью ознакомления учащихся со средой проживания, развития их кругозора; провести профориентационную работу среди учащихся старших классов с целью помочь им в выборе будущей профессии; организовать кружковую работу с

учениками по повышению у них учебно-познавательной мотивации.

Для реализации этих задач Н.Е. Яцук использует модульное обучение, урок-игру, проектный метод, самостоятельную работу с книгой и картой, тематические экскурсии, групповые формы работы с учётом здоровьесберегающих технологий, проектную деятельность.

Большое внимание учитель уделяет формированию ценностно-смысловых компетенций через работу школьного кружка «Геология в школе» и многочисленные экскурсии на предприятия г. Москвы и района Лефортово, в природные парки, в научно-исследовательские институты. Ежегодно учащиеся школы принимают участие в городских научно-практических конференциях и конкурсах.

В 2003 г. вокруг школы, потом и в окрестностях Лефортова была намечена экологическая тропа, существующая и в настоящее время. Ведётся разноплановая экологическая работа, регулярно проводится мониторинг движения автотранспорта по ул. Авиамоторная. Ежегодно совместно с учащимися 6–10-го классов готовится выставка постоянно обновляемой школьной коллекции горных пород и минералов. Для учеников начальной школы подготовлена экскурсия-сказка «Хозяйка Медной горы».

В своей работе Н.Е. Яцук пытается соединить теоретические знания и практику, стремится прививать школьникам любовь к Отечеству и нашему общему дому – планете Земля, к своему городу, разбудить в детях уважение к научным исследованиям и образованию.

На примерах работы педагогов средней общеобразовательной школы № 735 г. Москвы мы хотели показать, какая существует взаимосвязь между формированием социальных компетенций и воспитанием в подростковом возрасте стремления к успеху. Известно, что именно учебная деятельность является наиболее значимой сферой жизнедеятельности для учащегося. Одновременно она и социально значима, так как отражает задачи общества, поставленные перед каждым её членом в соответствующем возрасте. Поэтому формирова-

ние социальных компетенций в школе закладывает основы успешности учащихся, которые могут в будущем, получив хорошее школьное образование, претендовать на высокий статус и достойное место в нашем обществе.

Литература

1. Леушкина, Н. Как помочь подростку стать успешным в школе / Н. Леушкина // Учитель. – 2008. – № 5. – С. 38–41.
2. Медведев, Д.А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. 15 ноября 2009 г.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Лариса Владимировна Королёва – канд. полит. наук, научный руководитель экспериментальной площадки ГОУ СОШ № 735 г. Москвы, ст. преподаватель кафедры социологии, политологии и экономики МГПУ, г. Москва.

Истоки успеха

Ж.В. Громская

Сохрани, судьба, им детство в целости,
Дольше им сердечки не студи,
Пусть на много лет им хватит смелости
Рваться из уюта под дожди...

Л. Сирота

В последние годы всё острее встаёт вопрос о том, что школа должна выпускать не отвлечённо образованных выпускников, а таких, кто мог бы гармонично вписаться в социум, востребованных и успешных. Наличие медали не гарантирует дальнейшего признания, не коррелирует с умением человека выстраивать отношения в коллективе или создать счастливую семью.

В своё время на базе ГОУ СОШ № 735 г. Москвы была создана городская экспериментальная площадка «Социальная успешность учащихся как результат формирования у них социальных компетенций».

Одна из целей её работы – построение образовательной среды, способствующей социальной успешности школьника, и приобретение учеником опыта социального успеха через создание соответствующего образовательного пространства.

Откуда берутся успешные люди? Что необходимо для их выращивания? Ответ известен всем: «Всё начинается с детства» – семьи, школы, первых подбадриваний и похвалы за достигнутые результаты, радостного осознания, что ты справился с чем-то, казавшимся тебе недостижимым. Эти первые уроки успеха может и должна дать ребёнку школа.

Сначала мы решили узнать, что волнует, интересует сегодняшних четвероклассников, и попросили их написать мини-сочинения. Приведём их работы без изменений (исключая орфографию). Никакая художественная литература не сравнится с этим живым, взволнованным детским творчеством, проникнутым искренностью.

ЧТО ВОЛНУЕТ, ИНТЕРЕСУЕТ ТЕБЯ, КОГДА ТЫ ДУМАЕШЬ О СЕБЕ?

Когда я думаю о себе, то меня интересует то, что я хорошо катаюсь на роликах, коньках, велосипеде. Меня волнует то, что учусь я плохо, не отвечаю на уроках. Учитель меня поднимает, и я стою, как статуя. Меня интересует здоровье. Я пью горячий чай, делаю зарядку, ем всё полезное.

Меня волнует то, что я хочу получать пятёрки, но не получать двойки. Когда я получаю двойку, мне становится печально на душе. А когда я получаю пятёрку, мне весело. И ещё меня волнует, когда я болею, потому что у меня температура, кашель и болит голова.

Меня волнует то, что у меня что-то не получается прыгать на скакалках. И тогда я волнуюсь, что кто-то надо мной засмеётся. Меня интересует больше всех уроков математика, окружающий мир и классный час.

Меня волнует – ничего. Мне 10 лет, мне не до волнений. Рабочие дни – учёба, а выходные – рыбалка. Но рыбалка волнует, потому что мы с Димой никак

не можем поймать карпа. Папа говорит, что карп весит целый килограмм.

Меня волнует оценка, когда я написала контрольную работу по математике или по русскому языку, вдруг я получу два. В этот момент я очень сильно волнуюсь. А интересует меня, когда в нашем классе будут экскурсии или каникулы. А ещё меня интересует, когда начинаются какие-нибудь праздники, например, День учителей, Новый год, День Победы.

Меня волнует то, что я мог потерять лучшего друга. Волнуюсь о том, как я закончу школу – отлично или плохо. Я не могу представить своё будущее. Кем я буду, как проживу жизнь, чем я представляю. Свои интересы я не раскрываю кому попало, я понимаю, что я должен дружить, понимать других. Интересно, какая у меня будет семья: дружная или нет. На чью моя жизнь будет похожа.

Когда я думаю о себе, меня волнует моё здоровье. Мне одновременно страшно и интересно, что происходит внутри меня. А ещё меня интересует, что меня ждёт во взрослой жизни, что будет, когда я умру. А ещё меня волнует моя учёба и будущая профессия. А ещё меня волнует, что будет с землёй через какой-то промежуток времени.

Меня волнует, как я закончу эту четверть и все остальные на «4» и «5». Потому что я возмущён, когда мне ставят «3». Волнуюсь, когда после контрольной работы говорят оценки и думаешь «вот бы «4» или «5».

Интересует тогда, когда учительница говорит домашнее задание, потому что интересно даже литературное чтение. Там очень интересные рассказы, былины, басни, мифы, легенды, повести, сказки. Интересно, когда сидишь на уроке, и иногда, когда Татьяна Николаевна читает, я смотрю на красоту природы.

Меня волнует то, чтобы у меня не было в четверти ни одних троек, потому что если у меня будут тройки, то мне мама запретит чего-нибудь на месяц. Ещё меня волнует то, чтобы мне мама отдала компьютер 3 октября, а то месяц уже пройдёт, а она не отдаст. Ещё меня интересует, поеду ли я во Дворец культуры.

Меня ещё интересует, когда я вырасту, я буду как крёстный?

Меня волнует, что будет со мною впереди, как я буду учиться, как я буду слушать родителей, каких, может, друзей найду. Какое будет у меня здоровье и какая у меня будет учёба.

Милые, наивные ученические мини-сочинения проникнуты детским желанием быть «хорошими» – успешными в учёбе, любимыми родителями, учителем, одноклассниками. Общая тревога: боязнь оценки, страх быть неуспешным или наказанным за плохую оценку по предмету или поведению. Учёба, обучение – ведущая деятельность младшего школьного возраста. В подростковом ведущей деятельностью станет общение со сверстниками, а сейчас именно учитель – главный арбитр, и ещё авторитет родителей. Пока их мнения для ребёнка достаточно, чтобы знать, что он успешен. Поэтому от нас, взрослых, сейчас зависит оптимизация настроения ребёнка, во многом наше мнение будет влиять на их выбор. А кто-то из нас станет для него образцом для подражания – «Я буду как крёстный!»

Нам, взрослым, обязательно надо высказать слова поддержки и ободрения, предложить помощь или варианты решения возникающей проблемы. Ведь порой ребёнок даже не знает, какими путями ему выйти из этого дремучего леса. Нам следует не столько бранить его, сколько предложить несколько путей решения на выбор. Потому что, не получив поддержки и помощи и разуверившись, ребёнок может уйти на улицу, к таким же «неудачникам», которые нашли сферу, где они успешны: драка, наркотики, сомнительные хобби.

Менее разнообразными были мини-сочинения о семье «Что тебе больше всего нравится в твоей семье?» Кстати, в теме «Что тебе дороже всего в жизни?» семья также занимала важное место. Чтобы не повторяться, мы сразу предложим читателям комментарий к сочинениям на обе темы, иллюстрируя его наиболее яркими детскими цитатами.

Большинство ребят отмечают особую радость в семье оттого, что у них есть братья или сестры. И нет этой

привычной проблемы – борьбы за любовь родителей, извечных драк и нездоровой соревновательности.

ЧТО ТЕБЕ БОЛЬШЕ ВСЕГО ПРАВИТСЯ В ТВОЕЙ СЕМЬЕ?

Мне нравится в моей семье то, что у меня есть братик, с ним можно поиграть. В моей семье очень много членов семьи: у меня есть сестра, её зовут Юля, есть бабушка, крёстная, крёстный и много других. Мне очень нравится моя семья, она очень веселая, мы всегда ходим гулять все вместе. Мы с бабушкой иногда вместе ходим за Артёмой в детский садик. Я иногда на выходных занимаюсь со своим братом. Он уже умеет писать по слогам, читает.

Я всегда за помощью обращаюсь к своей сестре, когда не могу сделать заданье или когда надо убратсья в доме или на кухне. Я всегда благодарен ей за помощь. Когда я выхожу на улицу, мы соревнуемся в беге. И друзья меня поддерживают, и я побеждаю и радуюсь.

В семье мне больше всего нравится то, что у меня есть такой умный, воспитанный, красивый брат. Он мне нравится, потому что каждый раз уступает мне: его попросить куда-нибудь отвести меня – он отведёт, и самое главное – он мой брат. А ещё мне нравится то, что у меня такие замечательные родители. Они самые главные в семье, но для меня на первом месте мой брат Гурген, я его очень люблю.

Мне нравится то, что мы очень дружная семья. Жизнь – очень хорошо, но семья лучше. Одно только слово или жест уже означает, что мне нравится моя семья. И то, как мне нужна она, как дорога. Мой брат очень сильно похож на меня. Но характер другой, а я всё равно его очень люблю. Мне он нравится, потому что он напоминает меня в детстве.

Мне нравится в моей семье больше всего, что моя сестра по имени Ольга – моя самая любимая сестра. То, что в моей семье все добрые, в том числе и моя крёстная, мой дядя и моя тетя. То, что они весёлые и любят шутки. Мой дедушка раньше пел песни, играл со мной, но я сожалею, что он умер. На первый мой день рождения, когда

мне исполнился 1 год, он мне спел песню, но я не знаю, правда ли это, или нет – это мне рассказала моя бабушка. Он умер в 1998 г., но всё равно я его люблю!

Мне нравится в семье, как я с сестрой делаю уроки, особенно окружающий мир. Мне ещё нравится, как я ухаживаю за кошкой.

Иногда роль родителей второстепенна, очевидно, это связано с их занятостью. В этих семьях на первый план выступают бабушки и дедушки. Дедушки особенно любимы, так как меньше предъявляют требований к ребёнку и попросту балуют его, покупая всё, что тот ни попросит.

Мне нравится в моей семье то, что обо мне заботятся и помогают делать домашнюю работу. Они меня любят, и я их люблю. Папа устанавливает игры на PSP. Мама во всём помогает и готовит вкусную еду. Бабушка смотрит за мной, чтобы ничего не случилось. Дедушка покупает мне всё, что я захочу. Поэтому мне нравится моя семья.

Мне нравится в моей семье то, что у меня добрая мама и добрый папа, и то, что у меня маленький братик, его зовут Андрюша. У меня был дедушка, звали его Иван, он был добрый, и то, что я хотела, он покупал. Я любила дедушку, но он умер. У меня есть бабушка, она очень добрая, я её люблю и очень рада, что она моя бабушка, её зовут Валя.

Папы и бабушки – на втором месте, они скрашивают досуг и вкусно кормят.

Мне в моей семье нравится бабушка, потому что с ней можно обсудить свои дела. Свои плохие дни! И ещё потому, что бабушка вкусно готовит и делает вкусный квас, который нужно держать в холодильнике! И мне нравится моя сестра, потому что она хранит секреты и потому что с ней весело.

Мне нравится в моей семье то, что они очень редко ссорятся и всегда мне помогают, в частности, по школе. Дедушка со мной играет во всякие увлекательные игры, мама со мной занимается английским. Всё равно никакого толку нету. Папа всегда катает меня по зоопаркам, театрам, выступлениям. Вот это наша семья.

Мне нравится в моей семье то, что мама мне помогает с уроками, папа покупает что-то такое неожиданное с бабушкой. Ещё мне нравится, как папа или мама или я играем во что-нибудь, например, в прятки. Папа «вóда» с мамой, а мы с сестрой прячемся. Мне ещё нравится в бабушке, папе и маме их характер.

Мамы чаще всего заняты образовательной стороной воспитания ребёнка, помогают разобраться в заданных уроках и, конечно, бывают требовательны. Поэтому дети чаще упоминают о приятном времяпрепровождении с другими членами семьи.

Мне нравится в моей семье то, что у меня добрая мама, она мне помогает с домашним заданием. Она покупает мне компьютерные игры и разрешает мне во время наказания смотреть телевизор.

Я ещё обращаюсь за помощью к маме, она там чертит, а я говорю что-нибудь, например, я тогда не понял задачу на движение и оставил её. Когда мама пришла с работы, мы начали делать задачу, она начертила там в черновике, и мы начали делать.

К маме я могу обратиться за помощью по книге в чтении, когда мне тяжело. Я могу обратиться к маме за советом по учёбе, уборке, книгам, ведь она всегда мне поможет и никогда не откажет.

Главное, дети осознают, что семья – это самое тёплое и надёжное место, где можно укрыться от житейских бурь и невзгод, найти участие, сострадание, где тебя пожалеют. Ну и подарки – их нравится получать всем детям, и больше всего они ждут их от родных людей. Радует то, что многие семьи представлены не только тремя поколениями, но и дядями, тётями, крёстными.

Мне нравится в моей семье то, что все родные, все добрые, что есть папа, мама, сестра, бабушка, дедушка, крёстный, крёстная, а самые мои любимые – это троюродный брат и троюродная сестра. Семья – это мой любимый дом.

Мне в семье дороже мама и папа, мой брат, тётя и бабушка. У меня семья хорошая. У меня в семье весело.

У меня мама весёлая, папа, брат веселый, мне с ним не скучно. Мне тётя дарит много подарков. Моя бабушка хорошо готовит.

В этих семьях ребёнок с детства учится понимать запросы разных поколений, учится подстраиваться под различные характеры, требования и, как результат, более готов приспособиться к социуму в будущем, легче преодолевает барьеры в общении, чем ребёнок, выросший в семье, где есть лишь папа с мамой или только один родитель. Он лучше знает свою родословную, легко перенимает традиции, которые для него не архаичный обряд, потерявший связь с современностью, а привычный уклад жизни, оправданный способ общения, основанный на вековой мудрости.

Некоторые называют родных, которых даже не помнят, но они для них очень значимы и существуют уже как семейная легенда. Это тоже способ воспитания уважения и любви к старшему поколению. Если родители смогут воспитать уважение к предкам, то и к ним, можно не сомневаться, будет проявлено такое же уважительное и бережное отношение, когда они вступят в пору старости. Поэтому стоит воспитывать в своём ребёнке заботу о бабушках и дедушках, а не иронизировать по адресу тёщи или свёкра, если мы хотим, чтобы наши внуки любили нас. Дети этого класса в большинстве своём любят своих прапрадителей (следует отметить, что большая часть учащихся – представители различных национальностей, где традиционен культ семьи, уважительное отношение не только к бабушкам и дедушкам, но и к старшим братьям и сёстрам).

Мы желаем счастья нашим детям, чтобы они чувствовали себя интересными, нужными, успешными. Мы непременно поможем им поделиться своим успехом с одноклассниками. Родителям посоветуем чаще выслушивать своего ребёнка и поддерживать его. Даже когда он по незнанию поступает плохо, не следует говорить «ты плохой, ты не достоин любви», лучше сказать «я по-прежнему люблю тебя, но осуждаю твой поступок. Давай подумаем вместе, как испра-

вить сложившуюся ситуацию». Такая доверительная беседа даст гораздо больший эффект, чем самое строгое наказание, результатом которого становится ложь, желание скрыть правду, чтобы не быть наказанным.

Их уже волнуют вопросы дружбы и то, как относятся к ним одноклассники. Они потихоньку вступают в подростковый возраст, где наше влияние уменьшится, они будут завоёвывать авторитет у сверстников, а не у нас.

К КОМУ ТЫ ОБРАЩАЕШЬСЯ ЗА ПОМОЩЬЮ, СОВЕТОМ, ПОДДЕРЖКОЙ?

Я обращаюсь за советом к Артёму, потому что я могу положиться на его подсказку или совет, как бы попросить у него помощи в каком-то деле или что-нибудь разузнать о других, и он мне скажет правду. За советом я могу обратиться к Владу или Яшару, они всегда поддержат в трудную минуту, как, например, сегодня. Мы играли на физре в пионербол, и я так кидал, каждый гол забивал. Яшар и Влад меня поддерживали, и я был надеян в себе.

За поддержкой я всегда могу положиться на Женю Р. Он всегда мне поможет в трудную минуту или поддержит. К нему я обращаюсь, потому что он открытый человек и добрый, весёлый и немножко даже смешной. Если он не прав, он всегда извинится.

Я обращаюсь за помощью к моим друзьям, например к Кате, – что делать, когда моя сестра болеет, когда родителей нету дома, какие лекарства давать. Я обращаюсь за советом к моей маме и бабушке. Бабушка и мама мне объясняют, что мне делать. Я обращаюсь за поддержкой к маме, сестре, бабушке и к друзьям, чтобы они меня поддержали на соревнованиях по футболу, теннису, волейболу.

Я обращаюсь к моему любимому другу, и к маме, и к папе, бабушке и дедушке. Моего друга зовут Ваня, я к нему обращаюсь за помощью. Когда ему нужна помощь, я ему тоже помогаю. Мы с ним неотрывные друзья. А ещё у меня есть подруга, зовут её Аня. Мы с ней катаемся на великах. Мы помогаем друг другу.

Я обращаюсь за помощью к друзьям – к Артёму, Жене, Али, Владу и т.д. больше всего меня поддерживает Мать или Артём. Советы мне даёт отец или другому папа, он мудрый, как старик. Когда мне грустно, Артём, Женя, Влад, Диана веселят меня и поддерживают, я им благодарен. Помощь мне оказывают друзья, родители, особенно папа. Друзья – они лучшие на свете, я не могу их променять на других. Родители дают мне совет, и я их слушаю, делаю. Я благодарю тех, кто меня вылечил от гриппа и от сильного кашля. Они ещё удалили аденоиды. Я не мог днями и ночами дышать носом, спасибо. Друзья, спасибо.

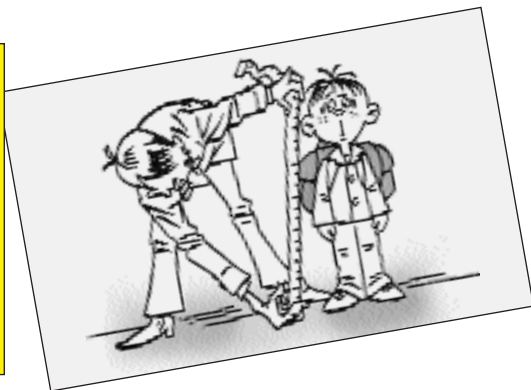
За помощью я обращаюсь к родителям и друзьям. Мой папа всё знает. Мама помогает что-нибудь нарисовать. К друзьям я обращаюсь за помощью, если что-нибудь не сделал. За советами я обращаюсь только к родителям, потому что они никогда не врут. За поддержкой я обращаюсь к друзьям, потому что когда я стою у доски, они меня поддерживают.

Семья, друзья, учёба в школе – вот первые круги успешности, первый опыт социализации ребёнка. От того, как он будет в них принят, получит ли поддержку и похвалу, зависит его настрой на свершения, победы или на избегание неудач. Ощущение собственной успешности поможет ребятам преодолеть сложности этого возрастного периода, как помогает оно всем нам. Успех всегда победит депрессию, поможет справиться с самыми сложными ситуациями в дальнейшей жизни. Пусть они мечтают о великом, пусть верят в себя, в свой успех. И на вопрос «Каким я буду?» или «Как сложится моя жизнь?» смело отвечают: «Успешным, счастливым».

Жаннета Владимировна Громская – педагог-психолог экспериментальной площадки ГОУ СОШ № 735, психолог Центра наставничества МГПИ, г. Москва.

Формирование у школьников учебных действий самоконтроля и самооценки

О.Н. Романова,
Е.В. Пискунова



В сентябре 2011 г. каждое образовательное учреждение в обязательном порядке переходит на новый образовательный стандарт. Он предлагает более расширенные представления об образовательном результате, подразумевая под этим как познавательные (учебные) результаты, так и те, что касаются других сторон личности школьников, сформированных в процессе образования. Целью и смыслом образования признаётся развитие личности обучающегося.

В соответствии с новым образовательным стандартом ученик признаётся субъектом учебной деятельности. При этом контроль, т.е. определение оценок и отметок, осуществляет учитель. Как это ни странно, но целенаправленное формирование данной функции методически не прописано. Это противоречит одному из основных принципов обучения. Дело в том, что самоконтроль и самооценка – неотъемлемый атрибут любой зрелой деятельности. Без этого невозможно осознать, достигнут результат или нет и что нужно изменить, чтобы его достичь. Полноценный субъект учебной деятельности должен владеть соответствующими умениями.

В связи с этим можно выделить два противоречия:

1) необходимость формирования общеучебных умений школьников и невозможность решить эту задачу традиционными средствами;

2) необходимость оценки уровня сформированности общеучебных умений школьников и отсутствие диагностического инструментария.

В нашем образовании накоплен колоссальный опыт в преодолении многих пороков традицион-

ной системы оценивания. На эту тему есть блестящие исследования, представленные в работах Г.А. Цукерман, Ш.А. Амонашвили, А.Б. Воронцова, Д.Д. Данилова. На их основе мы разработали модель формирования умений самоконтроля и самооценки.

Результаты общего образования делятся на три группы: предметные, метапредметные и личностные. К метапредметным относятся общеучебные умения, или универсальные учебные действия, которые рассматриваются как новый образовательный результат.

В составе основных видов универсальных учебных действий (общеучебных умений), диктуемом ключевыми целями общего образования, выделяют три блока: 1) организационные или регулятивные (включающие также действия саморегуляции); 2) познавательные (включая знаково-символические); 3) коммуникативные.

Предметом нашей статьи являются результативные универсальные учебные действия, которые обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся:

– *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно;

– *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения его временных характеристик;

– *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с за-

данным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

– *волевая саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Для оценки уровня развития организационных умений у учащихся было проведено тестирование большой группы выпускников начальной школы, обучавшихся по программе «Школа 2100». Результаты показали довольно низкий уровень их развития у детей: в среднем 62 балла по 100-балльной шкале. У учащихся экспериментального класса он равен в среднем 55 баллам. В развёрнутом виде эти результаты представлены в табл. 1.

Как видим, наибольшую трудность для учащихся экспериментального класса представляют умения прове-

Таблица 1

Уровень сформированности организационных умений у выпускников начальной школы

Перечень организационных умений	Средний балл по возрастной группе	Средний балл учащихся эксперимент. класса
Самостоятельно выбирать цель деятельности	89	80
Действовать по плану	80	73
Сверять действия с целью, находить и исправлять ошибки	73	68
Проверять и оценивать результаты работы	51	43
Составлять план действий	43	45

рять и оценивать результаты работы (43 балла). Повторная диагностика (через год) показала, что результаты практически не изменились. Это говорит о необходимости целенаправленного формирования действий контроля и оценки.

Для более качественного выявления уровня сформированности действия контроля у учащихся экспериментального класса мы разработали **диагностическую методику**, включающую следующие процедуры.

1. После выполнения самостоятельной работы дети обмениваются тетрадями (кто с кем сидит) и проверяют работы друг у друга, исправляя ошибки карандашом. Проверяющий карандашом пишет свою фамилию. Учитель, проверяя работу, определяет количество ошибок, допущенных учениками, выполнявшими работу, и проверяющим.

2. После выполнения самостоятельной работы учитель проверяет тетради и делает неправильное исправление ошибок в одном из заданий с целью определить, согласится ли ученик с исправлением и выполнит работу над ошибками или заметит ошибку учителя.

3. После выполнения самостоятельной работы учитель проверяет тетради, отмечая упражнения, выполненные ошибочно, но ошибку не исправляет, просто ставит на полях «галочку». Ученики должны исправить ошибки и ответить на вопросы:

Почему ты допустил ошибку?

Что ты сделал неправильно?

Ученик записывает ответы.

По результатам анализа выполненных заданий определяется уровень сформированности действия контроля у каждого ученика.

Первый уровень – отсутствие контроля (24% учащихся). Совершаемые учеником действия и операции никак им не контролируются, часто оказываются неправильными, а допущенные ошибки не замечаются и не исправляются.

Второй уровень – контроль на уровне непроизвольного внимания (16% учащихся). Контроль осуществляется нерегулярно и неосознанно.

Третий уровень – потенциальный контроль на уровне произвольного

внимания (52% учащихся). Выполняя новое задание, ученик может допустить ошибку, однако, если учитель просит его проверить свои действия или найти и исправить ошибку, ученик, как правило, находит её и исправляет. При этом он может объяснить свои действия.

Четвёртый уровень – актуальный контроль на уровне произвольного внимания (4% учащихся). В процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщённую схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи. Ученик, владеющий действием контроля на четвёртом уровне, всего один в классе.

Пятый уровень – потенциальный рефлексивный контроль (4% учащихся). Столкнувшись с новой задачей, внешне похожей на решавшиеся ранее, ученик точно выполняет действия в соответствии с прежней схемой, не замечая того, что эта схема оказывается неадекватной новым условиям.

Шестой уровень – актуальный рефлексивный контроль – не выявлен.

Мы считаем, что процесс формирования общеучебных умений школьников будет более результативным при соблюдении следующих условий:

- изменение взаимоотношений субъектов образовательного процесса (субъект-субъектные отношения между учителем и учеником, учеником и учеником);

- использование технологии оценивания образовательных достижений учащихся;

- мониторинг сформированности умений самоконтроля и самооценки.

Формирующий эксперимент имеет структуру, указанную в табл. 2 (см. с. 41).

Рассмотрим каждый этап более подробно.

I этап – 1-я четверть 5-го класса. Вводятся только правила, которые составляют основу технологии.

Правило 1 (отличие оценки и отметки). Учитель и ученики привыкают различать оценку любых действий и отметку за решение учебной задачи. Оцениваться может всё.

Отметкой фиксируется только демонстрация умения по применению знания (решение задачи).

Правило 2 (самооценка). Дети учатся оценивать свои действия по алгоритму (сначала без разделения на уровни успешности). Для реализации этого правила ученик должен овладеть порядком действий по самооцениванию.

Алгоритм самооценки (вопросы, на которые отвечает ученик):

1-й шаг. Что нужно было сделать в этой задаче (задании)? Какая была цель, что нужно было получить?

2-й шаг. Удалось ли получить результат? Найдено ли решение, ответ?

3-й шаг. Справился полностью правильно или с незначительной ошибкой (какой, в чём)?

4-й шаг. Справился полностью самостоятельно или с небольшой помощью (кто помогал, в чём)?

Начиная с II этапа, после обучения детей использованию таблицы требований (см. правило 5), к этому алгоритму может быть добавлен новый пункт:

5-й шаг. Какое умение отрабатывали при выполнении данного задания?

Начиная с II этапа, после введения правила уровней успешности (см. далее), к этому алгоритму могут добавляться новые пункты для графирования учеником своих успехов и определения своей цифровой отметки:

6-й шаг. Каков был уровень задачи (задания)?

Такие задачи мы решали уже много раз, понадобились только давно условные знания? (Необходимый уровень)

В этой задаче мы столкнулись с необычной ситуацией (либо нам нужны «старые» знания в новой ситуации, либо нам нужны новые, только сейчас осваиваемые знания)? (Программный уровень)

Такие задачи мы никогда не учились решать или же использован материал, который мы вместе на уроке никогда не изучали? (Максимальный уровень)

7-й шаг. Определи уровень успешности, на котором ты решил задачу.

8-й шаг. Исходя из продемонстрированного уровня успешности, определи отметку, которую ты можешь себе поставить.

Таблица 2

Содержание этапов	Исполнитель	Содержание работы
<p>I этап. 1-я четверть 5-го класса – введение модели контроля и оценивания в учебный процесс, освоение учениками новых школьных правил.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ознакомление с итогами тестирования учащихся 4-х классов. 2. Входное психологическое тестирование учеников экспериментальной и контрольной групп (тревожность, самооценка, мыслительные операции). 3. Знакомство учеников с новой системой контроля и оценивания и её постепенное усвоение в течение четверти (вводятся правило 1 – различие оценки и отметки; правило 2 (самооценка) – дети учатся оценивать свои действия по алгоритму (1–4 шага); правило 3 (отметка за самостоятельное решение учебной задачи) – учитель и ученики привыкают оценивать каждую решенную задачу в отдельности, а не урок в целом, правило 4 отказа и правило пересдачи. 	<p>Администрация школы</p> <p>Психолог</p> <p>Учитель</p>	<p>Психолого-педагогическая характеристика учащихся 5-го класса</p> <p>Усвоение учениками новых школьных правил</p>
<p>II этап. 2-я четверть 5-го класса.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Использование модели контроля и оценивания (правила 1–4). 2. По итогам <ul style="list-style-type: none"> – анкетирование учеников и учителей, участвующих в эксперименте. 	<p>Учитель</p> <p>Администрация</p>	<p>Информация об эмоциональной реакции участников образовательного процесса на новую систему работы</p>
<p>III этап. 3-я четверть 5-го класса – корректировка.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Введение новых правил: правило 5 – таблица требований, правило 6 – уровни успешности. 2. В начале этапа ученикам предлагаются скорректированные «правила игры», и они в дальнейшем используют модель контроля и оценивания, модернизированную их учителем. 3. Проведение итоговых контрольных работ. 4. По итогам четверти – анкетирование учеников и учителей, участвующих в эксперименте. 	<p>Учитель</p> <p>Учитель, администрация</p>	<p>Усвоение учениками новых школьных правил</p> <p>Оценка предметных результатов</p> <p>Информация об эмоциональной реакции участников образовательного процесса на новую систему работы</p>

Алгоритм самооценки можно использовать при решении учебных задач. При выполнении учебной задачи ученик кратко отвечает на вопросы 1-го шага алгоритма самооценки, но в будущем времени, т.е. что нужно будет сделать в этой задаче (задании)? Какая будет цель? Что нужно будет получить? Что ты будешь для этого делать? На первых этапах ребёнок должен отвечать на эти вопросы подробно и письменно, до тех пор пока он не научится быстро формулировать цель работы и примерный план её достижения.

Правило 3 (одна задача – одна оценка). Учитель и ученики привыкают оценивать каждую решённую задачу в отдельности, а не

урок в целом. При этом исчезает понятие поурочного балла.

Правило 4 (право отказа и право пересдач). За задачи, решённые при изучении новой темы, отметка ставится только по желанию ученика, поскольку он ещё овладевает умениями и знаниями темы и имеет право на ошибку. За проверочную (контрольную) работу по итогам темы отметка ставится всем ученикам, так как каждый должен показать, как он овладел умениями и знаниями по теме. Ученик не может отказаться от выставления этой отметки, но имеет право пересдать хотя бы один раз.

II этап – начиная со 2-й четверти 5-го класса – использование модели

контроля и оценивания (правила 1–4).

III этап – на протяжении 6-го класса.

Вводится в полном объёме **правило 5** (таблицы требований). Не только учитель, но и дети учатся определять, какое умение потребовалось от них в ходе решения задачи. В таблицу требований можно уже выставлять не только отметки за задания проверочных работ, но и за задачи, решённые в ходе текущего контроля на уроках по изучению данной темы.

Дополнительно вводится **правило 6** (уровни успешности). Учитель и дети учатся определять уровень задания через уровни успешности, где каждый уровень – это сложность решаемых задач. Главными критериями повышения уровня является степень новизны решаемой задачи и степень самостоятельности в её решении.

Необходимый уровень – это решение стандартной задачи, для которой нужны только умения и знания, ориентированные на уровень требований государственного стандарта.

Программный уровень – это решение нестандартной задачи, для которой нужны только сейчас полученные знания и умения или же нужно знания и умения «по стандарту» применить в новой, необычной ситуации.

Максимальный уровень – задача, для решения которой были использованы знания и умения, превышающие требования школьной программы.

Приведём примеры заданий, соответствующих использованию правила 6.

1. Необходимый уровень.

Вычислите значения выражений.

$$A = \left(9 - 3\frac{4}{5}\right) \cdot \left(1\frac{5}{6} + \frac{1}{9}\right) - \frac{2}{3};$$

$$B = 12\frac{1}{4} - \left(8 + 4\frac{3}{8}\right) \cdot \left(3\frac{2}{9} - 2\frac{5}{11}\right) - \frac{2}{3}.$$

2. Программный уровень.

Найдите, какую часть число А составляет от числа В.

3. Максимальный уровень.

На координатном луче найдите такую точку, которая разделит отрезок между точками с координатами А

и В в отношении 2 : 1, начиная от точки с меньшей координатой.

О заключительных результатах говорить ещё рано. Но промежуточный контроль эмоционального отношения учащихся и их родителей к новой системе оценивания позволяет констатировать, что это отношение носит положительный характер. Ученики 5-х классов отмечают, что им легко (78%) и интересно (95%) пользоваться новыми правилами оценивания, которые в большинстве понятны (68%). Их родители солидарны в том, что новые правила понятны и стоит продолжать работу по апробированию данной модели.

Нашей дальнейшей задачей является продолжение работы по апробации модели, проведение промежуточных и контрольных срезов по оценке сформированности общеучебных умений самоконтроля и самооценки, анализ динамики полученных результатов. Представленная нами модель является педагогической, носит метапредметный характер, универсальна и может быть использована на любом учебном материале.

Литература

1. Данилов, Д.Д. Программа эксперимента по проверке модели контроля и оценивания / Д.Д. Данилов, А.А. Николаев // «Школа 2100» как образовательная система ; сб. матер. ; вып.8. – М. : Баласс, Изд. Дом РАО, 2005. – С. 90–96.
2. Леонтьев, А.А. Развитие мышления в процессе обучения / А.А. Леонтьев // «Школа 2100» как образовательная система; сб. матер. ; вып. 8. – М. : Баласс, Изд. Дом РАО, 2005. – С. 90–96.
3. Мурзина, Н.П. Деятельность методиста системы повышения квалификации по внедрению инновационного содержания образования в школьную практику : дисс. ... канд. пед. наук / Н.П. Мурзина. – Омск, 2004.

Ольга Николаевна Романова – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева»;
Елена Васильевна Пискунова – учитель математики МОУ «Лицей № 4», г. Саранск.

**Интернет-сайт Образовательной
системы «Школа 2100»
www.school2100.ru: методическая
и информационная поддержка**

Н.В. Ладыженская

Живём в настоящем, думаем о будущем.

Эпиграф сайта

Современные средства интернет-технологий позволяют организовать более тесное общение разных специалистов, в том числе педагогов, работающих в русле Образовательной системы «Школа 2100».

Тщательно продуманные материалы, охватывающие разные аспекты Образовательной системы «Школа 2100», удачный дизайн сайта делают его важным помощником преподавателей и других работников в сфере образования.

Ценно и важно то, что программы по учебным предметам для начальной школы изложены с учётом принятого стандарта, его особенностей (в том числе требований к метапредметным, предметным и личностным результатам, развитию универсальных действий и т.д.).

Ознакомимся более подробно с содержанием и структурой сайта.

Удачный интерфейс первой странички, содержащий весёлые графические иконки, позволяет сразу получить необходимую информацию об изданных учебных и методических пособиях, о концепции, программах учебных предметов, журнале «Начальная школа плюс До и После», марафоне для школьников и т.д.

При анализе содержания сайта также можно воспользоваться вкладками (горизонтальной строкой), многие из них представлены в виде раскрывающегося меню:

О «Школе 2100» – концепция, особенности содержания, технологии, партнёры и т.д.;

Всё для уроков – программы по учебным предметам по всем ступеням обучения – от дошкольников до 11-го класса, подготовка к ЕГЭ и т.д.;

Педагогам – о новых стандартах – соответствие УМК требованиям нового стандарта; учителям, начинающим работу по Образовательной системе «Школа 2100», и т.д.;

Семье – куда пойти учиться детям, родителям;

Издания – каталог учебной и методической литературы по всем предметам для всех уровней обучения, журнал «Начальная школа плюс До и После» и т.д.;

Курсы и семинары – информация о системе повышения квалификации в рамках «Школы 2100», реализации системы обучения в текущем году в разных регионах и т.д.;

Скачать – получение копии программ и планирования по предметам, научно-методических сборников Образовательной системы «Школа 2100», материалов по предметам.

Нетрудно заметить, что при знакомстве с содержанием, представленным с помощью первых трёх вкладок, можно получить достаточно полные и подробные сведения о теоретических положениях Концепции Образовательной системы «Школы 2100», технологиях преподавания, практической реализации этих положений в учебниках и методических пособиях с учётом требований нового стандарта и т.д. Особенно актуальным для школ сейчас будет текст Примерной основной образовательной программы, разработанной авторами «Школы 2100» и также размещённой на сайте.

Возможность задать вопрос и получить квалифицированный, исчерпывающий ответ способствует полноценному профессиональному общению педагогов с авторами учебников, с методистами «Школы 2100», что особенно важно для педагогов, живущих в разных регионах России.

Важно также, что при презентации учебников («Наши книжки») по различным предметам по гиперссылке «Посмотреть разворот учебника» можно ознакомиться с содержанием некоторых страниц данного учебника.

ка, с авторскими методическими комментариями, раскрывающими особенности технологии преподавания предмета.

Хорошим подарком, который будет способствовать экономии времени учителей и освобождению их от рутинной работы, является возможность скопировать материалы сайта для использования в своей практике.

Таким образом, сайт www.school2100.ru помогает реализовать полноценную методическую поддержку всех специалистов, которые уже работают в русле ОС «Школы 2100» и всех тех, кто интересуется инновационными идеями и их реализацией.

Безусловно, на сайте осуществляется и информационная поддержка: представлены каталог учебников, методических пособий, сведения о проводимых курсах и консультациях, интеллектуально-личностном марфоне «Твои возможности» для школьников и т.д.

Необходимо отметить, что в наполнении сайта информационными материалами и разработке дизайна участвовали авторы учебников

Р.Н. Бунеев, Е.Н. Бунеева, А.А. Вахрушев, А.В. Горячев, С.А. Козлова, О.В. Чиндилова, Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, программисты, дизайнеры.

Подводя итог сказанному, хочется вернуться к эпиграфу сайта и статьи. Содержание и структура сайта Образовательной системы «Школа 2100» показывают, что идеи её авторов соответствуют настоящему времени, происходящим в стране изменениям в системе образования и в то же время направлены в будущее, на достижение новых, значимых для общества результатов в образовании.

Наталья Вениаминовна Ладыженская – канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник Российской академии образования, автор учебников по курсу школьной риторики, г. Москва.



В ИЗДАТЕЛЬСТВЕ «БАЛАСС»

ПОДГОТОВЛЕНЫ НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ПО ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ:

1. «Организация проектной деятельности младших школьников» (автор М.В. Дубова)
2. Проектная деятельность на уроках русского языка в 5–9 классах (автор Г.В. Александрова)

В пособиях педагоги найдут материалы

о работе над интегрированным проектом во внеурочной деятельности; о рас-средоточенной работе над проектами на уроках русского языка; о выборе темы проекта; о конструировании проектных заданий; о подготовке презентации, а также банк проектных заданий; тексты устных презентаций; дополнительный дидактический материал для учителя.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Духовность как творческий потенциал человека

Л.И. Холманская,
А.С. Холманский



Эволюция человека и человечества имеет свои закономерности и объективные показатели, в рамках которых менялись и меняются культурные особенности цивилизаций. Главными показателями являются число людей на Земле и уровень сложности продуктов разумной деятельности человека, используемых во благо.

Созидательная деятельность человечества лежит в основе процесса формирования и развития ноосферы, определяя его направленность от простого к сложному [2]. Одновременно совершенствуются умственные способности человека разумного (*homo sapiens*) и возрастает продуктивность его эвристической деятельности, определяющей скорость процесса сапиентации человечества. Поскольку число людей, обладающих творческими способностями в той или иной области культуры (наука, техника, искусство), напрямую не зависит от общего числа людей и существенно различается в разных культурах, ход эволюции или сапиентации имеет скачкообразный характер. В работе [2] показано, что в течение XX в. сапиентация человечества замедлилась, в то время как рост его численности резко ускорился, что характеризует человечество как биологическую систему, не способную контролировать свою репродуктивную функцию.

Любая система живых организмов, живя за счёт энергии Солнца, вносит свой вклад в энергетику биосферы. В системе человечества в процессе эволюции развилась уникальная способность расходовать жизненную энергию не только на продление своего физического существования, но и на созидание нового смысла (информации). Данной способности отвечает внутренняя потребность человека в творчестве и физиологический механизм перехода организма в

состояние вдохновения: когда потребности толкают человека изнутри, а ценности, напротив, притягивают его извне, по словам Д.А. Леонтьева [6].

Продуктивность созидательного процесса определяется мерой таланта творца, суммирующей в себе природные задатки, знания, интуицию и целевую мотивацию умственной работы. Весь комплекс психофизических процессов, отвечающий за творческую активность ума, можно определить как **духовность человека**.

Данное определение духовности обобщает существующее в психологии представление о «духовных способностях» [4, 9]. Они рассматриваются как высшая степень проявления творческих способностей в контексте развития оригинальных качеств личности. При этом под сферой духовной деятельности человека понимается прежде всего познание человеком своей сущности, смысла и цели жизни, законов бытия и путей его совершенствования. Духовные творения – это главным образом творения, относящиеся к самому человеку и осмыслению его роли в эволюции мира. В процессе познавательно-созидательной деятельности людей выстраивается духовная вертикаль человеческого бытия и координаты духовных способностей творческих личностей определяют границы пространства сознания и меру его духовной свободы.

Такая формализация духовности и духовных способностей позволяет адекватно оценивать степень разумности человека и меру зрелости его как личности. Человек духовный «перестаёт быть изолированным индивидуумом, решающим эгоцентрические задачи эффективной адаптации к сре-

де, и подключается к созидательной энергии надындивидуальных общностей или высших сил, выходя за свои собственные пределы и открываясь взаимодействию с миром на новом уровне» [6].

Суммарная активность творцов-созидателей на каждый момент времени и их вклад в развитие культуры олицетворяют действие духовно-интеллектуального потенциала культуры (ДИП). История показывает, что число и активность творцов, а значит, и величина ДИП были различными в разных культурах и существенно влияли на уровень развития цивилизаций и время их жизни. А. Тойнби считал, что для рождения цивилизации, обладающей уникальной культурой, необходимо присутствие в данном обществе творческого меньшинства [8]. По А. Тойнби, активные действия данного меньшинства инициирует энергетический импульс, исходящий от окружающей среды и направленный ко всему человечеству.

Очевидно, что «энергетический импульс, исходящий от окружающей среды» А. Тойнби, и «созидательная энергия высших сил» Д.А. Леонтьева подразумевают зависимость ДИП от внешних социальных и физических факторов различной природы [3, 7]. Учитывая роль Солнца в жизни биосферы, можно полагать, что на динамике и величине ДИП сказываются изменения солнечной активности (СА), уровень которой определяется числом пятен на Солнце (числа Вольфа). При повышенной СА возмущается магнитное поле Земли, наблюдается северное сияние в Европе южнее Северного полярного круга (диаграммы 1, 2) [1]. Механизм влияния физических факторов на человека до сих пор не ясен, однако накоплено много данных о зависимости поведения живых организмов и различных биосистем от СА [1, 8].

Статистический анализ ритма работы 120 поэтов, писателей и композиторов показал наличие подъёмов и спадов, причём подъём творческой активности приходится в основном на максимумы СА [5].

Таким образом, можно предположить, что ход мировой истории в значительной степени определя-

Диаграмма 1

Число полярных сияний в Европе южнее Полярного круга

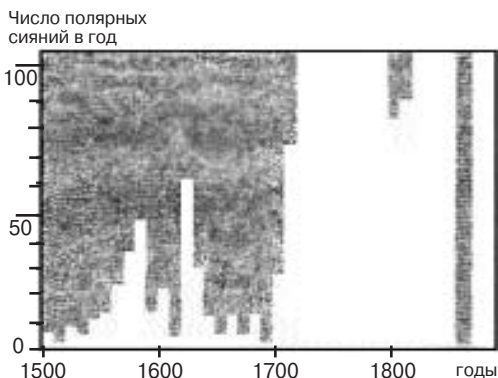
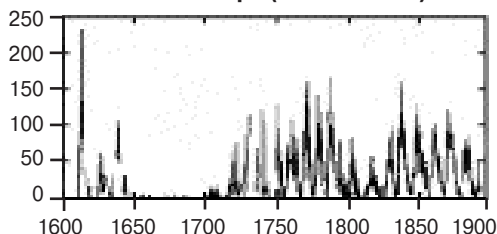


Диаграмма 2

Солнечная активность, выраженная в числе Вольфа (число пятен)



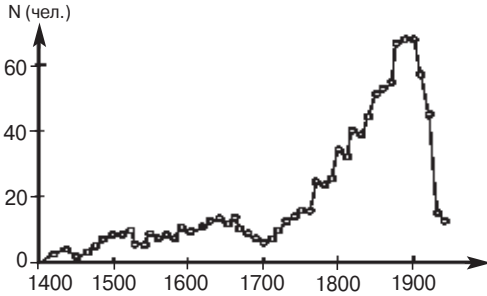
ется динамикой и уровнем ДИП отдельных цивилизаций и всего человечества в целом. В этом можно убедиться на примере истории Европы. Для адекватного представления динамики уровня ДИП европейской культуры оценили суммарную творческую активность выдающихся деятелей в трёх областях – в физике, живописи и музыке. Данный выбор учитывал преобладание невербального (образного) типа мышления у физиков, художников и композиторов. При таком типе мышления ключевую роль в творческом процессе играет правое полушарие мозга, повышенная чувствительность которого к изменениям внешних социальных и физических факторов [4] может лежать в основе влияния данных факторов на уровень ДИП.

Сначала мы построили график распределения по временной шкале отрезков жизни творцов, по которому оценили, какое их число жило в каждый момент времени в период 1450–1950 гг. При этом за время активного творчества принимали отрез-

ки жизни от двадцатилетнего возраста до кончины. Распределения физиков, художников и композиторов во времени оказались подобны (их суммарный график показан на диаграмме 3).

Диаграмма 3

Распределение по времени суммарного числа великих физиков, художников и композиторов



Из анализа графиков на диаграммах 1–3 следует, что

- формирование ДИП европейской культуры началось с 1450–1500 гг. одновременно с Реформацией, освободившей духовность человека от опеки церкви;

- ДИП незначительно снижался примерно на 20% в конце 30-летней войны (1618–1648 гг.) и на 10% в ходе Наполеоновских войн (1800–1815 гг.);

- снижение ДИП в районе 1700 г. и после 1900-х гг. при монотонности роста численности населения Европы указывают на отсутствие прямой зависимости ДИП от общего числа людей;

- при отсутствии явного соответствия между величиной ДИП и СА наблюдается хорошая корреляция между изменениями во времени ДИП и числа солнечных сияний в Европе южнее Полярного круга.

Таким образом, можно заключить, что динамика уровня ДИП сложным образом зависит от СА и на неё отрицательно влияют клерикализация науки и системы образования, войны и бесконтрольный рост численности населения. Резкий спад ДИП в начале XX в., очевидно, связан с зарождением научно-технического прогресса, обусловившим демографический взрыв и деградацию человека-духа до уровня человека-потребителя. Издержки развития общества потребления

уже во второй половине XX столетия обернулись глобальными экологическими проблемами, главной из которых является разрушение природных экосистем на огромных территориях суши, а также в акваториях полузамкнутых морей и прибрежной океанической зоны. Бедственное состояние экологии и неограниченное потребление мировых ресурсов ведущими странами Запада породили глобальную проблему выживания человечества в целом. Нет сомнений, что единственным способом решения данной проблемы может быть только **актуализация духовности человека**, которая требует переориентации всей системы народного образования на формирование и развитие творческой личности.

Литература

1. Борисенков, Е.П. Тысячелетняя летопись необычайных явлений природы / Е.П. Борисенков, В.М. Пасецкий. – М.: Мысль, 1988. – 524 с.
2. Вернадский, В.И. Химическое строение биосферы Земли и её окружения / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1965. – 374 с.
3. Владимирский, Б.М. Космическая погода и глобальные всплески творческой активности / Б.М. Владимирский // Ноосферология: наука, образование, практика. – Симферополь: Феникс, 2008. – С. 306 – 341.
4. Дашинская, Т.Н. Социология и физиология духовности [Электронный ресурс] / Т.Н. Дашинская, А.С. Холманский // <http://sgma.alpha-design.ru/MMORPH/N-20-html/kholmanskiy/kholmanskiy.htm>
5. Куприянович, Л.И. Биологические ритмы и сон / Л.И. Куприянович. – М., 1976. – 120 с.
6. Леонтьев, Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев // <http://institut.smysl.ru/article/spirit.php>
7. Холманский, А.С. Физические факторы духовной эволюции [Электронный ресурс] / А.С. Холманский // <http://www.smolensk.ru/user/sgma/MMORPH/N-21-html/holmansky-2/holmansky-2.htm>
8. Чижевский, А.Л. Земное эхо солнечных бурь / А.Л. Чижевский. – М., 1976. – 376 с.
9. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1996. – 102 с.

Людмила Ивановна Холманская – учитель истории и обществознания, гимназия № 201, г. Москва;
Александр Сергеевич Холманский – доктор хим. наук, доцент, г. Москва.

Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса

О.В. Михайлова



Тысячекратно цитируется применительно к школе древняя мудрость: можно привести коня на водопой, но заставить его напиться нельзя. Да, мы можем усадить детей за парты и добиться идеальной дисциплины. Но, не пробуждая у них интереса к обучению, не создавая внутренней мотивации, мы получим лишь видимость учебной деятельности.

Важна совокупность мотивов, которые определяют высокий уровень развития учебной мотивации школьников: познавательные, социальные и мотивы, направленные на достижение успеха.

Формировать мотивацию — это не значит заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося. Надо поставить его в такие условия, создать для него такую ситуацию развёртывания активности, чтобы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учётом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого обучающегося.

Рассмотрим процесс формирования мотивации на отдельных этапах урока более детально.

Этап вызывания исходной мотивации.

На начальном этапе урока учитель актуализирует мотивы предыдущих достижений («Мы хорошо поработали над предыдущей темой...»); вызывает мотивы относительной неудовлетворённости («...но не усвоили ещё одну важную сторону этой темы...»); усиливает мотивы ориентации на предстоящую работу («...а между тем для вашей будущей жизни это будет необходимо: например, в таких-то ситуациях») и произвольные мотивы удивления, любознательности.

Этап подкрепления и усиления возникшей мотивации.

На этом этапе учитель ориентируется на познавательные и социальные мотивы, стремясь вызвать у школьника интерес к нескольким способам решения задач и их сопоставлению (познавательные мотивы), к разным способам сотрудничества с другим человеком (социальные мотивы). Этот этап имеет значение и потому, что учитель, вызвав мотивацию на первом этапе урока, иногда перестаёт о ней думать, сосредоточиваясь на предметном содержании урока.

Этап завершения урока.

На этом этапе важно, чтобы каждый ученик вышел из деятельности с личным положительным опытом и чтобы в конце урока у него возникла положительная установка на дальнейшее учение. Главным здесь является усиление оценочной деятельности самих учащихся в сочетании с отметкой учителя. Иной раз бывает необходимо показать ученикам их слабые места, чтобы сформировать у них представление о своих возможностях. Тогда это сделает их мотивацию более адекватной и действенной. На уроках усвоения нового материала эти выводы могут касаться степени освоения новых знаний и умений.

Каждый этап урока учителю следует наполнять психологическим содержанием. Для того чтобы выстроить психологически грамотную структуру урока, педагогу необходимо владеть умением планировать развивающие и воспитательные задачи, связанные с мотивацией и реальным состоянием умения учиться школьников. Но обычно учителю легче спланировать обучающие зада-

Таблица 1

Этапы урока	Приёмы формирования мотивации
Начало урока	Интеллектуальный марафон, «Удивляй», «Да – нетка», театрализация, игра в случайность, «Фантастическая добавка», дидактическая игра
Объяснение нового материала	Привлекательная цель, проблемная ситуация, прогнозирование, вопрос к тексту, «Лови ошибку»
Закрепление, развитие умений	Игры-тренинги, дидактические игры, кроссворды, загадки, ребусы, сочинение сказок, составление заданий, самопроверка, взаимопроверка
Повторение	«Да – нетка», «Игра в случайность», дидактические игры, творческие задания
Домашнее задание	Три уровня, необычная обычность
Конец урока	Отсроченная загадка

Таблица 2

Преодоление страха	«Ничего страшного... Бывает, что люди боятся...»
Скрытая инструкция	«Ты же помнишь, что...»
Авансирование	«У тебя получится...»
Персональная исключительность	«Только у тебя может получиться...»
Усиление мотивации	«Нам это нужно для...»
Высокая оценка детали	«Вот эта часть у тебя замечательна...»

чи (обучить решению такого-то класса задач) и труднее намечать развивающие задачи (нередко они сводятся к формированию умения учиться в самом общем виде). Ещё реже учитель планирует **этапы формирования мотивации и её видов** как особые развивающие задачи.

Повышение уровня учебной мотивации – процесс длительный, кропотливый и целенаправленный. Устойчивый интерес к учебной деятельности у младших школьников формируется во время проведения уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, уроков-исследований, уроков-встреч, сюжетных уроков, уроков защиты творческих заданий, через привлечение сказочных персонажей, игровую деятельность, внеклассную работу и использование различных приёмов.

Своевременное чередование и применение на разных этапах урока разнообразных форм и приёмов

формирования мотивации укрепляет желание детей учиться.

Приведу примеры наиболее часто используемых приёмов (см. табл. 1).

«Фантастическая добавка». Учащимся, например, предлагается представить себя прутиком, при помощи которого путешествовала лягушка из сказки В.М. Гаршина «Лягушка-путешественница», и попытаться пересказать эту историю с позиции прутика.

«Удивляй». Например, учитель сообщает, что в Юго-Восточной Азии на острове Шри-Ланка растут пальмы из рода корифа. Пластинки веерообразных листьев корифы достигают 8 м в длину и 6 м в ширину. Одним таким листом можно накрыть половину волейбольной площадки. Из них делают красивые и прочные зонты, расписные веера (см. табл. 2).

Иногда удивительное не просто привлекает внимание, но и удерживает интерес в течение длительного

отрезка времени. Добиться этого позволяет приём «Отсроченная отгадка». Загадка (удивительный факт) даётся в конце урока, чтобы начать с неё следующее занятие, например: «А на следующем уроке мы познакомимся с самым тяжёлым корнем и самой большой почкой, которые растут у нас на огороде».

Одним из эффективных способов формирования и сохранения мотивации у младших школьников является *создание ситуации успеха*. Чтобы каждый ребёнок смог стать успешным, необходимо подчёркивать, что даже самый небольшой его успех есть продвижение вперёд (см. табл. 2).

Формирование мотивации – это процесс, и педагогу надо постоянно сравнивать полученные результаты с исходным уровнем, предшествовавшим формированию, а также с теми планами, которые были намечены.

Ольга Владимировна Михайлова – учитель начальных классов МАОУ СОШ № 1, г. Боровичи, Новгородская обл.

**Взаимодействие
классного руководителя с семьёй
младшего школьника
в контексте современных проблем**

Е.Н. Румянцева

Успешное решение задач воспитания возможно только при условии взаимодействия семьи и школы, и в наши дни подобное сотрудничество становится всё более актуальным и востребованным. В существующих социально-экономических условиях семья переживает кризис, что негативно отражается на её основных функциях, особенно воспита-

тельной. Вследствие этого снижается уровень нравственного поведения подрастающего поколения, меняются мотивы его деятельности.

Многим семьям трудно приспособиться к новым условиям, рушатся сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада, нарастает конфликтность в отношениях между супругами, родителями и детьми. Кроме того, в обществе наблюдается социальная тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка.

Понятно, что современная семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. И никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Потому основной целью деятельности школы в современных условиях является создание благоприятных условий для обеспечения взаимопонимания и однонаправленности стремлений школы и семьи в развитии личности ребёнка.

Реализацию этой цели обеспечивают разнообразные задачи: *просветительская, консультативная, коммуникативная*. По моему мнению, для осуществления взаимодействия семьи и школы целесообразно использовать следующие направления и формы работы.

1. Изучение условий семейного воспитания.

Информация о семье необходима для решения следующих оперативных педагогических задач: точного целеполагания, адекватного образовательным потребностям семьи; понимания истоков и причин развития личности учащихся, в том числе и в случае отклонений в развитии; выработки индивидуальной тактики взаимодействия с родителями.

Для изучения семьи учащегося я использую такие методы, как наблюдение; подключённое наблюдение (подключение родителей, актива класса, инспектора по делам несовершеннолетних, социального педагога); индивидуальные беседы; тестирова-

ние; анкетирование; диагностика; деловые игры; анализ детских рассказов и рисунков.

Полученные сведения о ребёнке и его семье я фиксирую в разделах «Психологическое и социальное сопровождение воспитательного процесса» и «Работа с родителями» в Дневнике классного руководителя и в рабочих материалах «Изучение психолого-педагогических особенностей учащихся».

2. Информирование родителей о содержании учебно-воспитательного процесса и результатах деятельности.

Отношения с родителями я стараюсь выстраивать, ориентируясь на взаимное доверие, подчёркивая заинтересованность школы во взаимодействии с семьёй, демонстрируя желание оказать педагогическую поддержку родителям. Такой подход позволяет сформировать у родителей положительный настрой на анализ проблем обучения, воспитания и развития их детей, правильно определить причины и источники неблагополучия в семье, выбрать адекватные пути их решения.

Информировать родителей о содержании учебно-воспитательного процесса можно, например, на **родительском собрании по теме «Ваш ребёнок — успешный ученик!»**. Ход собрания может быть таким.

1. Беседа по вопросам: что значит быть успешным учеником? Какими качествами должен обладать ребёнок, чтобы быть успешным учеником? Чему он должен научиться, чтобы стать успешным учеником? Какова роль родителей в деле становления ребёнка как успешного ученика?

2. Обсуждение результатов аналогичной беседы, проведённой ранее с первоклассниками. Сравнение ответов учащихся и их родителей.

3. Просмотр видеозаписей фрагментов уроков, позволяющих родителям увидеть своих детей на уроках.

4. Обсуждение фрагментов уроков по вопросам: что наши дети умеют делать? Как они думают, мыслят? Что им не под силу? Чему их надо учить? Как надо учить?

3. Психолого-педагогическое просвещение родителей.

Нередко родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка и методами семейного воспитания, осуществляют его вслепую, интуитивно. Для того чтобы сделать их своими единомышленниками в деле воспитания и образования подрастающего поколения, учитель должен провести большую и серьёзную работу, выступая объединяющим ядром образовательного пространства.

4. Взаимодействие с родительским комитетом.

Целенаправленно и эффективно организовывать работу с родителями мне во многом помогает родительский комитет класса, в функции которого входит обсуждение вопросов содержания, форм и методов образовательного процесса, планирования педагогической деятельности; рассмотрение проблем организации дополнительных образовательных, оздоровительных услуг учащимся, в том числе платных; оказание помощи учителю в работе с неблагополучными семьями, детьми «группы риска»; участие в планировании и реализации работы по охране прав и интересов учащихся и их родителей во время педагогического процесса; внесение предложений по совершенствованию педагогического процесса; содействие проведению совместных с родителями класса различных мероприятий: родительских собраний, «круглых столов», Дней открытых дверей, праздников, поездок и др.; оказание посильной помощи классу в укреплении материально-технической базы, благоустройстве помещения; принятие вместе с учителем решений о поощрении, награждении благодарственными письмами наиболее активных родителей.

5. Совместная деятельность родителей и учащихся.

Добиться успеха в воспитании учеников мне помогают родители, которых я сделала своими союзниками в работе. Вместе мы стараемся сделать жизнь детей интересней и содержательней через совместные творческие дела, потому что общие дела и интересы сплачивают детей и родите-

лей, положительно воздействуют на формирование личности.

Родители во многом помогают мне следить за строгим соблюдением санитарно-гигиенических требований в процессе обучения, обеспечивать полноценное и рациональное питание учащихся, необходимую двигательную активность – через посещение детьми спортивных секций, бассейна, танцевальных студий, занятий в ДЮСШ, осуществлять работу по профилактике вредных привычек.

На классных часах в беседах о труде, людях труда, профессиях я обязательно опираюсь на опыт родителей. Дети знакомятся с особенностями работы мам и пап, бабушек и дедушек. Уютная обстановка в классе создаётся руками учителя, учащихся и родителей, и задача учащихся – научиться ценить труд, уважать людей труда. На собраниях родители получают информацию о значении труда в семье, о важности трудовых поручений и постоянных обязанностей, об обучении детей различным видам трудовой деятельности.

Повышая психолого-педагогическую культуру родителей, вовлекая их в единое образовательно-воспитательное пространство, мне удаётся решать проблемы развития личности младших школьников. Взаимодействие семьи и школы заключается в заинтересованности обеих сторон в изучении личности ребёнка, раскрытии и развитии его потенциа-

ла. В основе такого взаимодействия лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

Литература

1. Гребенников, И.В. Школа и семья / И.В. Гребенников. – М., 2002.
2. Дик, Н.Ф. Методы семейного воспитания : метод. реком. / Н.Ф. Дик. – Ростов н / Д : Изд-во обл. ИУУ, 1991.
3. Классному руководителю : учеб.-метод. пос. / Под ред. М.И. Рожковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
4. Классному руководителю о воспитательной системе класса : метод. пос. / Под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2000.
5. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе 1–4 классы / В.И. Ковалько. – М. : Вако, 2004.
6. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М., 1990.
7. Начальная школа : журнал. – № 7, 2004; № 1, 4, 2007; № 1, 8, 2008.
8. Сапоровская, М.В. Влияние детско-родительских отношений на особенности адаптации первоклассников / М.В. Сапоровская // Личность и общество : актуальные проблемы современной психологии ; сост. Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2000.

Елена Николаевна Румянцева – учитель начальных классов МАОУ СОШ № 11 с углублённым изучением экономики и биологии, г. Боровичи, Новгородская область.

**Издательство «Баласс» выпустило
методические рекомендации для учителей 1-х классов,
работающих по Образовательной системе "Школа 2100",**

**«Реализация
Федерального государственного образовательного стандарта»**

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
<http://www.school2100.ru> E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Идеи имманентного открытого образования: социально-философский анализ*

Н.Н. Перетягина



Современная ситуация развития общества, человека задаёт новые характеристики образования. Оно должно стать имманентным и открытым в противовес трансцендентности и дискретности. Имманентный и открытый характер образования инициирует индивидуальная образовательная траектория. Цель данной статьи – социально-философский анализ идей имманентного открытого образования.

Ключевые слова: открытое образование, образование-в-жизни, повседневность как образовательное пространство, социальная ситуация, переживание, со-бытие, становление.

Разработку концепции имманентного открытого образования, «образования-в-жизни», инициировали следующие факторы развития общества и образования как его социального института:

- 1) необходимость сохранения человека в его триединой сущности тело – душа – индивидуальный дух;
- 2) разрыв между образованием и практикой жизнедеятельности человека;
- 3) динамичность развития общества, которая вызывает смену образовательных стандартов в течение жизни одного поколения;
- 4) уникальность личности обучающегося, которую невозможно (и недопустимо) ограничивать стандартом;
- 5) отсутствие учёта мотивов и потребностей личности;
- 6) отсутствие условий в образовательном процессе для проектирования индивидуальной образовательной траектории;
- 7) необходимость формирования плюралистического сознания личности, способной функционировать в информационном обществе.

Концепцию имманентного открытого образования представляет система

идей, которые соотносятся с вышеозначенными факторами и могут рассматриваться в качестве принципов. Раскроем их содержание подробнее.

1. «Не выучить, но пережить». Тенденции глобализации и информатизации открывают мир для человека и человека для мира. В результате обеспечиваются скоростные связи («+») и стираются границы личностного пространства («-»). Встаёт задача сохранить человека как существо духовное, умеющее видеть и осознавать всю полноту бытия. В качестве механизма сохранения в человеке человеческого мы рассматриваем «переживание».

Во-первых, переживание – это проявление бытия человека, поскольку оно означает «испытываемое субъектом эмоционально окрашенное *состояние* и *явление действительности*, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как *событие* его жизни» (выделено нами. – Н.П.) [2, с. 203]. Во-вторых, оно является тем социальным механизмом, которое включает индивида в бытие, поскольку наполняет его жизнь со-бытиями (по выражению М. Хайдеггера, das Ereignis). В-третьих, переживание в определённой степени обеспечивает жизнедеятельность человека, так как носит потребностно-смысловой и операциональный характер. Потребностно-смысловой характер переживания заключается в его связи с мотивами, целеполаганием и рефлексией. Операциональный характер выражается в функции ориентирования и выбора.

* Тема диссертации «Социально-философский анализ образования как фактора социализации». Научный консультант – доктор филос. наук В.Г. Федотова.

Выбор осуществляется личностью на основе осознания ценности для него происходящего. Поэтому переживание связано как с рефлексией (процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний), так и с ценностным анализом (процесс расчленения целого на части с позиций значимости для субъекта явления, факта, события).

В контексте нашего исследования мы выделяем два вида деятельности по освоению знаний – «выучить» и «пережить». И то и другое позволяет личности присвоить знание, включить его в свой опыт. Однако они различаются механизмами присвоения знаний. «Выучить» апеллирует прежде всего к памяти (познавательный процесс) и концентрируется на содержании изучаемого. Тем самым реализуется знаниевый подход к образованию. Не умаляя роль запоминания как важного способа освоения знаний, следует отметить, что переживание значительно богаче запоминания. Оно включает в работу самосознание личности. Деятельность самосознания обеспечивается всеми процессами, относящимися к Я-концепции личности: познавательными, эмоциональными, волевыми.

Таким образом, переживание проявляет имманентный характер образования. Исходя из значимости переживания, мы можем рассматривать его в качестве механизма «очеловечивания» человека в противовес его «овеществлению». Однако только наличие переживания в образовательном процессе, на наш взгляд, не решит всех проблем. Существует разрыв между образованием и практикой жизнедеятельности человека.

2. «Знать – значит быть» (А.Ф. Лосев). Это утверждение означает преодоление разрыва между образованием и другими сферами социального бытия человека. Известны примеры, когда знания не обеспечивают успешность личности в её профессиональной и личной сферах жизнедеятельности. Знания есть, а успеха (положения в обществе, финансовой самостоятельности и проч.) нет. Преодоление этого разрыва возможно за счёт восстановления целостности личности, реализации ею своей

индивидуальной образовательной траектории. Под последней понимается уникальная, присущая только данной личности линия саморазвития в образовательном пространстве, реализующаяся на основе *осознанного выбора* основных компонентов своего образования.

Что позволяет знаниям обеспечивать социальное бытие личности? Во-первых выявление личностью своих образовательных потребностей и запросов. Во-вторых, формирование образовательных целей (задача учителя – организация и сопровождение процесса образования). В-третьих, получение образования тогда и столько, когда и сколько личности нужно (задача учителя – мотивирование личности обучающегося на учение и самообучение и сопровождение этого процесса). В-четвёртых, нахождение смысла в образовательной деятельности для обеспечения осознанных потребностей и выявленных запросов (задача учителя – содействовать выявлению учащимся личностного смысла в изучаемом). Таким образом, восполняя дефицит в знаниях и умениях, ценностях, установках, личность выходит на другой уровень собственного развития. Вместе с тем социальное бытие отдельного субъекта образования – подсистема в системах. Известны случаи, когда человек «обучается» не в социальных институтах – его учит сама жизнь.

3. «Окружающий мир и я как часть его – школа жизни». Эта идея инициируется динамичностью развития общества, которая вызывает смену образовательных стандартов в течение жизни одного поколения. Поэтому, чтобы успеть за жизнью, нужно вплести её в акты образования. Это определяет имманентность образования. «Образование-в-жизни» означает, что содержание образования находится в самой жизни. Отсюда *повседневность может рассматриваться как образовательное пространство*. Во-первых, повседневность как проявление бытия пронизано информацией (явления, события, факты и др.). Во-вторых, повседневность как социальный феномен предполагает описание интерсубъективной реальности (А. Шюц и его последователи).

Эта реальность значима для людей своим качеством цельного мира и субъективно интерпретируется ими. Поэтому возникает множественность миров и мысль, что каждый человек – это мир. «Сколько людей, столько миров», – утверждает Атиша, реформатор тибетского буддизма. В-третьих, повседневность как процесс жизнепрживания всегда контекстуальна. В повседневности, как правило, учитывается контекст: что было «до», что будет «после». Отсюда следует, что каждый субъект образования находится в *своём (образовательном) контексте*.

Таким образом, повседневность – это своего рода «поле смыслов», в котором личность определяет себя, своё место в мире, в обществе, в действительности. Реализуя процессы самопознания, самоидентификации, самоопределения, человек пишет свою историю, создаёт свой мир. Пересечение миров и открытие для себя мира другого определяет открытость образования.

Идея образования-в-жизни влечёт за собой идею учёта социальной ситуации, в которой находится субъект образования.

4. «Каждая социальная ситуация – образовательная». Индивидуальный образовательный контекст личности – проявление уникальности её социального бытия. Поэтому образование невозможно и недопустимо ограничивать стандартом. Стандарт – база для развития, а не прокрустово ложе, куда надо втиснуть обучающегося. Поскольку образование – часть жизни, каждая социальная ситуация как совокупность обстоятельств может носить характер учебной, экологичной, тестовой.

Учебной социальная ситуация является в силу включения человека в бытие его действиями, имеющими в числе прочего и преобразующий характер. Эти действия, как отмечает С.Л. Рубинштейн, «порождены как ситуацией самой по себе, так и соотношением с потребностями человека» [1, с. 357]. Человек создаёт ситуацию, ситуация создаёт человека, поскольку всякая ситуация «по самому существу своему проблемна. Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а сама ситуация

есть становление» [Там же]. Разрешая ситуацию, человек учится, приобретает жизненный опыт.

Экологичной же социальная ситуация является потому, что человек всегда находится в системе отношений (к миру, людям, делу, себе самому и т.п.). Отсюда следует, что каждую социальную ситуацию необходимо рассматривать как экологичную, в которой реализуется (должна реализовываться) основная заповедь – «не навреди». Такой подход к социальной ситуации может явиться одним из оснований развития толерантности личности в частности и социума в целом как условия сохранения в человеке человеческого.

Тестовой социальная ситуация может быть названа по следующим основаниям. Во-первых, выше отмечалось, что субъект образования рассматривается как интегрированная целостность (подсистема в системах). Следовательно, ему, как и всякой целостности, присущи определённые свойства, характеристики, качества. Во-вторых, в таком случае конкретную деятельность, задаваемую социальной ситуацией, можно рассматривать как «тест». В-третьих, наличие необходимых качеств позволяет личности быть успешной в процессе деятельности. В-четвёртых, отсутствие их задаёт траекторию развития личности. Таким образом, социальная ситуация в качестве учебной, экологичной и тестовой обеспечивает развитие индивидуальной образовательной траектории и инициирует процесс восстановления целостности личности. В процессе восстановления своей целостности личность формирует новые качества. Отсюда вытекает четвёртая идея.

5. «Качественное образование – "качественная" личность». Появление этой идеи вызвано трансцендентностью образования по отношению к субъекту образования. Основное назначение образования, на наш взгляд, – обеспечение позитивных, с точки зрения личности, изменений её качеств, её самосозидания (автопоэз, теория систем). В контексте имманентного открытого образования источником содержания образования, кроме стандартов, является повседнев-

ность как «поле возможных смыслов». В таком случае индивидуальная образовательная траектория субъекта образования (учёт потребностей и возможностей) является «навигатором». «Навигатор» обеспечивает личности пополнение её индивидуально-образовательного опыта смыслами и ценностями – своего рода «образовательный GPS».

Этим, с одной стороны, обеспечиваются интересы общества и государства в развитой личности, адекватной современным условиям. С другой стороны, обеспечивается учёт мотивов и потребностей субъекта образования. Реализация его индивидуальной образовательной траектории, в свою очередь, способствует развитию целостной личности за счёт постоянного выхода на новый уровень её целостности. Формирование себя иного обеспечивается одним из важнейших механизмов – самопроектированием.

6. «Слово есть образ дела» (Солон из Афин). Эта идея вызвана отсутствием условий в образовательном процессе для проектирования индивидуальной образовательной траектории. Она предполагает проектирование и осуществление себя иного в процессе становления личности как условия восстановления целостности.

Философы утверждают, что человек является единственным живым существом, которого характеризует постоянная потребность в саморазвитии, заданная самой человеческой сущностью. Так, В.С. Соловьёв в работе «Идея Сверхчеловечества» подчёркивает, что «из всех живых существ только человек... способен к саморазвитию, что он всегда желает быть больше самого себя» [4, с. 348].

Человек есть то, что он думает о себе, о своих возможностях, способностях и т.п. Если он говорит: ничего не получится, – действительно, эта негативная модель закрывает для личности вход к её возможностям и ресурсам. Поэтому очень важен характер моделей: себя, ситуации, мира, – позитивные/конструктивные или негативные/деструктивные. Кроме того, важно, какие сценарии жизни формирует человек и какие стратегии деятельности выбирает – победителя или побеждённого (Э. Берн). Следова-

тельно, человек всегда (каждым своим словом) творит в своём сознании образ самого себя, творит те социальные ситуации, которые с ним происходят, творит свой мир наличного бытия.

В данном контексте самопроектирование рассматривается нами как процесс формирования Я-идеального (возможного), начиная с познания своих потребностей, возможностей, постановки целей и оканчивая выбором и принятием решения. Спроектированная траектория требует инструментов её реализации. Поэтому логично представить следующую идею.

7. «Каждый имеет столько, сколько умеет брать». В настоящее время акты образования реализуются, как правило, без учёта мотивов и потребностей личности обучающегося. В основание означенной идеи заложен принцип природосообразности как «следование» в образовании «по стопам самой природы» (Я.А. Коменский). Поскольку каждый человек находится в своём образовательном контексте, он обладает *только ему свойственным* набором инструментов для познания, что реализуется в его индивидуальном стиле деятельности. Эта идея инициирует развитие субъектности личности, формирует такие её качества, как уверенность в себе (человек, уверенный в себе, достигнет цели), самостоятельность (человек сам творит свой мир), активность жизненной позиции. Кроме названного, инициируется развитие познавательной мотивации (если человек хочет знаний, он их получит). Наконец, обеспечивается успешность деятельности человека.

Однако с помощью чего развиваются умения, формируются навыки, определяются способы деятельности?

8. «Все работают на всех». Тенденции глобализации задают процессы расширения сознания человека, необходимость формирования плюралистического сознания личности, которая способна впустить мир другого в свой мир. Условиями этого являются коммуникация, солидарность, сотрудничество, содружество, эмпатия. Они могут выступить в качестве средств, с помощью чего формируется индивидуальная образовательная траектория личности.

При том что каждый реализует свою образовательную траекторию (каждый работает на себя), ситуация сотрудничества, где все работают вместе, создаёт новый тип отношений – партнёрские. Являясь принципом современного менеджмента, эта идея имеет определённые «плюсы», среди которых можно отметить следующие:

- 1) при групповой работе эффективнее обмен опытом;
- 2) можно учиться не только на своих, но и на чужих ошибках;
- 3) возможна супервизия, поскольку «со стороны виднее»;
- 4) возникает личная заинтересованность, настрой на работу;
- 5) появляется общая цель – работая в команде, нельзя оставаться в стороне, быть незаинтересованным;
- 6) утверждается (повышается) статус обучающегося, так как сотрудничество предполагает делегирование полномочий и ответственность;
- 7) повышается интеллектуальный фон группы и т.д.

В таком процессе предъявляется индивидуальный образовательный опыт каждого. Он уникален. Его предъявление обогащает всех. Формируется плюралистическое сознание, которое отличается внутренней непротиворечивостью (М.М. Бахтин).

Концепция имманентного открытого образования.

Изложенные выше идеи могут составить концепцию имманентного открытого образования. Данная система идей представляет ответы на основные вопросы образования.

«Знать – значит быть» указывает на назначение образования и отвечает на вопросы, в которых заключены смыслообразующая составляющая и составляющая целеполагания: «Зачем знать?», «С какой целью я получаю знание?».

«Окружающий мир и я как часть его – школа жизни» представляет содержание образования, которое рассматривается как процесс, разворачивающийся в бытии и времени, и отвечает на вопрос: «Что изучаю?».

«Каждая социальная ситуация – образовательная» определяет, что образование происходит «здесь и сейчас», и отвечает на ряд вопро-

сов: «Почему это произошло со мной?», «Зачем?», «В чём смысл происходящего?», «Как решить задачу?», «Какие качества, которые у меня есть в наличии, помогут/помешают решить данную ситуацию?», «Каких качеств мне недостаёт для решения задачи?».

«Качественное образование – "качественная" личность» указывает на роль образования и отвечает на вопрос: «Во имя чего получаю образование?». Изменение качеств личности влечёт за собой изменение качества её жизни. Таким образом, обеспечивает развёртывание развития личности, её самодвижения (Платон), наконец, её успешная социализация.

«Каждый имеет столько, сколько умеет брать» представляет собой овладение «набором инструментов»: умений, навыков, способов деятельности, обеспечивающих деятельность в социальной ситуации, и отвечает на вопросы: «Каким образом действовать в данной ситуации?», «Есть ли в наличии умение/навык/способ, или нужно искать новый?».

«Все работают на всех». Содержание этой идеи определяет средства, обеспечивающие деятельность субъекта образования, и отвечает на вопрос: «С помощью чего?» – в данном случае возможна реализация индивидуальной образовательной траектории.

«Не выучить, но пережить» определяет основной механизм реализации индивидуальной образовательной траектории и отвечает на вопрос: «Каким путём она реализуется?»

Все вопросы носят характер смыслообразующих. Они служат ориентирами и фарватером для образования как деятельности и процесса, определяют предполагаемый результат. Если представить данные идеи концепции имманентного открытого образования в виде схемы, то в центре будет стоять «Качественное образование – "качественная" личность», поскольку гуманитарная составляющая в силу её значимости является определяющей. Её «обслуживают» верхний уровень – первые три идеи и нижний уровень – последние три идеи.

Исходя из данной системы идей, можно определить *цель имманентного открытого образования*

1) как сферы социокультурной практики личности: становление целостной (самосознающей) личности в процессе её социализации;

2) как социального института: создание условий для становления целостной (самосознающей) личности в процессе её социализации.

Становление связано с самопроектированием и саморазвитием личности как «обогащением деятельных способностей и иных личностных качеств человека» [3, с. 250]. Справедливость этому суждению придаёт следующее значение понятия «становление» – «приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определённом состоянию» [Там же, с. 295].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие **выводы**.

1. Данные идеи являются системой, поскольку они взаимообусловлены и взаимозависимы.

2. Каждая из идей играет в этой системе свою, только ей предназначенную роль; существует иерархия уровней – методологического и технологического.

3. Системообразующим элементом является человек в контексте его образования, рассматриваемый как система.

4. Идеи могут выступить в роли принципов имманентного открытого образования, поскольку являются базой для проявления его характера: имманентное – поскольку внутренне присуще бытию; открытое – поскольку образование рассматривает повседневность как поле смыслов, «образование-в-жизни».

5. Идеи представляют собой концепцию инновационного образования, поскольку в своей системной целостности содержат необходимые и достаточные элементы: цель, смысл, задачи, содержание и технологию (способы, средства, механизм) его реализации и кардинальным образом меняют содержание и структуру образовательного процесса.

Литература

1. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Всемирная энциклопедия : Философия

/ Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

3. Словарь по социальной педагогике : учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002.

4. Соловьёв В. Избр. соч. Т. 1. – М. : Прогресс, 1994.

Надежда Николаевна Перетягина – канд. пед. наук, доцент, научный сотрудник кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал Челябинского государственного педагогического университета, г. Миасс, Челябинская обл.

Влияние психофизиологических особенностей на успеваемость*

Ю.Н. Ларионова

В статье содержится описание экспериментально проверенной структурной модели школьной неуспеваемости. Построенная нами латентно-структурная модель выявляет основные причины развития феномена и позволяет разработать принципы подхода к профилактике и коррекции школьной неуспеваемости. В основу построения теоретической модели положен анализ результатов педагогических, психологических, дефектологических, нейропсихологических и медицинских исследований, проведённых в нескольких московских школах.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, структурная модель, психофизиологические особенности, латентная переменная и её компоненты.

Развитие российской школы сегодня характеризуется адаптацией всей системы воспитательно-образовательной деятельности к реальным образовательным потребностям личности, возрастанием роли образования в жизни каждого человека, повышением требований к качеству знаний подрастающего поколения.

* Тема диссертации «Латентно-структурная модель академической успеваемости». Научные руководители – доктор мед. наук, профессор С.М. Чечельницкая; канд. пед. наук, профессор Т.С. Иванова.

В данном контексте проблема успешного обучения приобретает сегодня особую актуальность.

Неуспеваемость определяется как ситуация, в которой поведение и/или результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы.

Проблема неуспеваемости и её предупреждения широко освещена в исследованиях отечественных педагогов и психологов (Ю.К. Бабанский, Е.С. Березняк, П.П. Блонский, А.А. Бударный, К.А. Москаленко и др.), а также зарубежными учёными Англии, Германии, США, Чехии. Определению этого понятия уделено большое внимание известных отечественных дидактов Б.Г. Ананьева, А.М. Гельмонта, М.К. Данилова, В.С. Цейтлина.

Данные исследования представляют определённый теоретический и практический интерес. Однако предлагаемые в них типологии трудно применить как основу диагностики, так как остаётся неясным, каким образом определить ведущее качество личности. В литературе теоретический и практический подходы не разграничены в должной мере. Не выполняется и другое требование, предъявляемое к теоретическим работам, – чёткое определение основных понятий. В данном случае такими понятиями являются «успеваемость», «неуспеваемость», «причина неуспеваемости». Под неуспеваемостью обычно понимаются итоговые отрицательные отметки, а к причинам неуспеваемости относят все обстоятельства, которые препятствуют получению учеником неудовлетворительных отметок. В результате совершенно разные явления не дифференцируются, трактуются как однородные – акты поведения учеников (не выполняют домашние задания, не слушают на уроках), черты их личности (ленивы, неорганизованны), элементы формирующейся неуспеваемости (пробелы в знаниях и навыках, недостатки познавательной деятельности) – всё попадает в причины. Кроме того, имеет место разрозненность исследований феномена (отдельно педагогические, психологические, медицинские и др.). Тем не менее неуспева-

емость следует рассматривать именно как феномен, в котором в сложной соподчинённости взаимодействуют многие факторы. Поэтому к исследованию явления неуспеваемости должен быть применён феноменологический подход.

Для того чтобы выйти на новый уровень понимания феномена успеваемости, необходимо систематизировать факты, теории и концепции, обобщить их и сделать соответствующие выводы об имеющихся в педагогической науке путях решения интересующей нас проблемы.

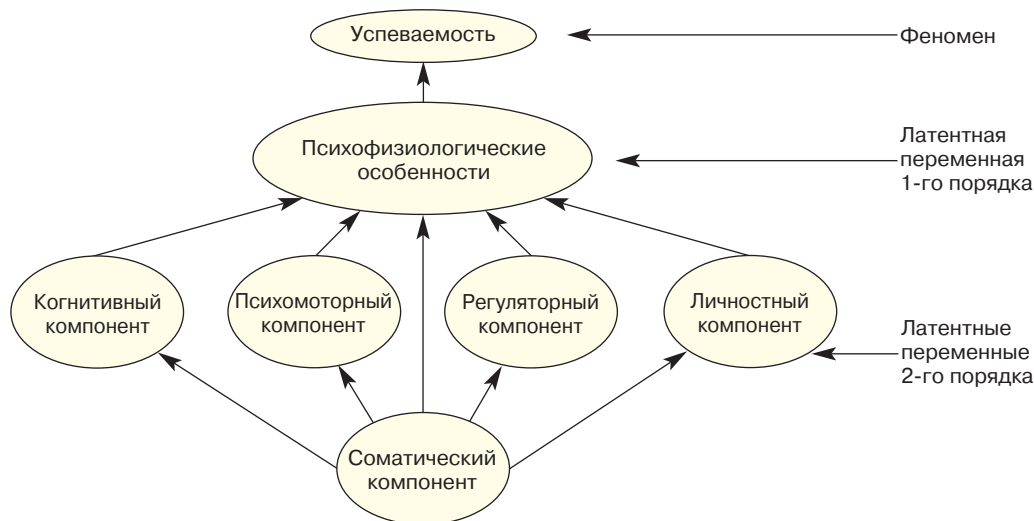
С этой целью нами была построена латентно-структурная модель успеваемости. В основу её построения положен анализ результатов педагогических, психологических, дефектологических, нейропсихологических и медицинских исследований, проведённых в нескольких московских школах. Модель призвана объяснить взаимодействие причин развития феномена слабой успеваемости и позволяет разработать принципы подхода к профилактике и коррекции слабой школьной успеваемости, исходя из доминирующих причин.

При построении модели мы рассматриваем успеваемость как феномен. Успеваемость, в свою очередь, обеспечивается рядом латентных переменных, некоторые из которых действуют на успеваемость напрямую, другие – опосредованно. Изучение соответствующих научных данных, а также мнений экспертов позволило выделить одну из основных латентных переменных, обеспечивающих академическую успеваемость и связанных с проблемами эндогенного (внутреннего) порядка, – психофизиологические особенности учащихся (см. схему на с. 60).

Данная латентная переменная строится на основе латентных переменных 2-го порядка. К этой группе мы отнесли причины когнитивного, психомоторного, регуляторного, личностного и соматического характера. На схеме показано взаимодействие латентных переменных. Латентные переменные 2-го порядка обеспечиваются измеряемыми переменными.

Когнитивный компонент предполагает недостаточное развитие у

Обеспечение латентной переменной «Психофизиологические особенности»



школьников познавательных процессов, неготовность детей к напряжённому интеллектуальному труду в процессе обучения. Познавательные процессы обеспечивают восприятие, переработку и усвоение новой информации, выступают непосредственной основой операционного состава всех познавательных и учебных действий школьника.

Данный компонент вычисляется на основе явных переменных. По данным нашего экспертного анализа когнитивный компонент определяется показателями нейропсихолога и дефектолога.

Второй латентной переменной психофизиологических особенностей является *психомоторный компонент*.

Психомоторные акты человека – это сложно организованные познавательно-регуляторные системы, в которых в единстве представлены как мотивационные, функциональные, так и операционные компоненты, при этом очевидно, что точность, интенсивность и эффективность управления движениями зависят и существенно определяются уровнем функционирования таких психических процессов, как ощущение и восприятие.

Исследуя психомоторный компонент, мы остановились на следующих показателях двигательного развития: координация, ловкость, гибкость и быстрота.

Третьей латентной переменной психофизиологических особенностей является *регуляторный компонент*. Регуляторный опыт обеспечивает человеку возможность успешного разрешения повседневных задач, позволяет осмысливать и осознавать (рефлексировать) условия их возникновения и трудности, возникающие на пути их решения, и, кроме того, даёт человеку возможность обрести относительную степень независимости от социального давления и природообусловленных зависимостей. Именно благодаря регуляторному опыту человек может управлять собственными усилиями, собственной активностью. От сформированности процессов саморегуляции зависят успешность, надёжность, продуктивность любого проявления произвольной активности.

Данная латентная переменная определяется измеряемыми показателями анкеты педагога и социального паспорта, например «Трудности обучения», «Снижение успеваемости за последний учебный год», «Быстрая утомляемость, трудности концентрации внимания, снижение работоспособности», «Плаксивость, обидчивость, частые смены настроения», «Замкнутость, необщительность, склонность к уединению», «Грубые, агрессивные формы поведения, раздражительность» и т.д.

На каждом этапе онтогенетического развития человек приобретает ряд личностных качеств и свойств, которые в дальнейшем являются фундаментом для возникновения новых образований личности. Мы рассматриваем *личностный компонент* как четвёртую латентную переменную психофизиологических особенностей.

Личностные особенности (подвижность, медлительность, эмоциональная лабильность или устойчивость эмоциональной сферы, импульсивность, вдумчивость, нетерпеливость, общий эмоциональный фон, высокий или низкий уровень мотивации, мотивационная направленность на учебную или внеучебную деятельность, выраженность мотивации достижения или мотивации избегания неудач, мотивационные предпочтения в области познания, развлечения, общения, адекватная самооценка или неадекватно высокая или низкая, стабильность и дифференцированность самооценки и сформированность навыков рефлексии для её становления, чрезмерно высокий или низкий показатель тревожности, приводящий к частичной дезадаптации или полному распаду деятельности) образуют систему взаимодействующих характеристик, отражаются естественным образом на всём развитии контексте ребёнка, в том числе напрямую – на школьной успеваемости, и находятся в тесной связи с психофизиологическими особенностями учащегося, определяя характер их проявления.

Экспертный анализ позволил нам сформулировать **перечень измеряемых показателей, которые обеспечивают личностный компонент**. Это, на наш взгляд, самооценка, мотивация деятельности и уровень тревожности ребёнка в школе.

И, наконец, пятая латентная переменная психофизиологических особенностей – *соматический компонент*. Это текущее состояние органов и систем организма человека. Основу его составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, которые доминируют на различных этапах онтогенетического развития.

Соматический компонент – немаловажный фактор успеваемости. Для многих слабоуспевающих детей слабое здоровье является основной причиной трудностей в учении. Такие ученики быстро утомляются и плохо воспринимают учебный материал.

Соматический компонент, как было сказано выше, является важным фактором успеваемости, но и успеваемость школьников зачастую оказывает влияние на их соматическое состояние. Школьники, обладающие прекрасным здоровьем, обычно учатся лучше тех, у кого присутствуют врождённые либо хронические заболевания. Одновременно ученики с высокой успеваемостью чаще всего страдают сколиозом, близорукостью и гастритом, т.е. недугами, заработанными в ходе процесса обучения.

Экспертный анализ позволил нам сформулировать **перечень измеряемых показателей**, которые обеспечивают соматический компонент. Это индекс массы тела, группа здоровья, патология нервной системы, дефицитарные состояния, хроническая интоксикация, хроническая гипоксия, нарушения зрения и слуха.

В результате экспертного анализа была предложена схема взаимосвязи латентных переменных 3-го уровня. Так, рассматривая взаимосвязь когнитивного компонента с соматическим, несложно предположить, что при выполнении школьных заданий ребёнок, зрительные и слуховые анализаторы которого ещё не полностью сформировались и который в основном ориентирован на тактильные ощущения, будет испытывать определённого рода трудности в усвоении учебного материала – преимущественно визуального и слухового характера. Пространственный фактор, связанный с заднетеменными отделами коры головного мозга, обеспечивает восприятие реального пространства, формирование пространственных представлений, а также квазипространства. В учебных задачах это отражается как лёгкость или сложность в выполнении записи графических символов, письменной речи. Этот же фактор обеспечивает пространственную ориентацию в написанном тексте, в многозначных чис-

лах и т.п. В этом прослеживается взаимосвязь соматического компонента с регуляторным.

С когнитивным компонентом, в свою очередь, связан психомоторный компонент. Различные виды движений представляют собой формы реагирования субъекта на воздействие различных объективных (стимулы) или субъективных (потребности и мотивы) раздражителей, которые играют роль побудителей тех или иных действий, объективно проявляющихся в соответствующих двигательных актах. При отсутствии познавательной активности у детей двигательная сфера формируется недостаточно, и, напротив, при отсутствии условий для двигательного развития не формируется познавательная активность и познавательные процессы.

Соматический фактор связан со всеми компонентами психофизиологических особенностей. Состояние здоровья ребёнка не только обуславливает снижение работоспособности, но и способствует формированию расстройств высшей нервной деятельности, нарушению ассоциативного мышления, снижению продуктивности труда (увеличиваются число ошибок и неправильных ответов, время выполнения рабочих операций), ослаблению внутреннего торможения (отмечаются двигательное беспокойство, частые отвлечения, рассеянность внимания), ухудшению регуляции физиологических функций (нарушается сердечный ритм и координация движений), появлению чувства усталости. Например, нарушение зрения, что зачастую встречается у современных школьников, вызывает у детей большие затруднения в познании окружающего мира, сужает социальные контакты, ограничивая возможность заниматься многими видами деятельности. В школе учащиеся, имеющие сниженную остроту зрения, сталкиваются с трудностями при освоении письма, чтения, счёта, поскольку у них, как правило, замедлены процессы запоминания, затруднены процессы мышления.

Прослеживается связь личностного компонента и регуляторного.

Определение понятия «саморегуляция» в основном осуществля-

ется через понятие «личность», в чём прослеживается двойная связь между этими терминами. С одной стороны, личность рассматривается в связи с саморегуляцией, с другой – при анализе структуры личности всё большее значение придаётся психологическим механизмам регуляции жизнедеятельности.

Л.С. Выготский подчёркивал, что «педолога должны интересовать не отдельные симптомы и синдромы, а их взаимосвязь и взаимообусловленность в процессе всего развития ребёнка, а также условия, определяющие это развитие». Он был убеждён, что лишь на основе всестороннего анализа всей совокупности целенаправленно полученных фактов можно осуществить их педологический синтез, раскрывающий сущность проблемы ребёнка, позволяющий наметить обоснованную программу помощи, а также предвидеть ожидаемые результаты. По мнению учёного, именно из такого «педологического заключения» должны следовать выводы о том, в чём нуждается ребёнок, с чем необходимо бороться для устранения негативных последствий, какие для этого необходимо привлечь силы и средства, какой от них ожидается эффект.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М., 2000.
2. Блонский, П.П. Школьная успеваемость / П.П. Блонский // Избр. пед. произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.
4. Выготский, Л.С. Психология личности / Л.С. Выготский. – М., 1982.
5. Barth, K. Lernschwächen früh erkennen im Vorschul / K. Barth // Grundschulalter. – 1994. – № 3.

Юлия Николаевна Ларионова – учитель начальных классов ГОУ СОШ № 921, г. Москва.

Педагогическая практика будущих учителей начальных классов*

Н.Б. Пикатова

Внедрение в педагогический процесс современных технологий обучения актуализирует проблему становления и развития технологической компетентности будущих учителей. Автор рассматривает содержание понятия «технологическая компетентность» и педагогическую практику как одно из условий эффективного становления технологической компетентности, а также обосновывает целесообразность поэтапного включения будущих учителей в профессиональную деятельность через практику.

Ключевые слова: технологическая компетентность, результативность образования, педагогическая практика и её этапы.

Будущее России в решающей мере зависит от сферы образования, а это значит, что школа должна формировать личность, отвечающую требованиям не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня. Поэтому многие учёные-педагоги убеждены, что ориентация на традиционную передачу накопленных человечеством знаний и умений, удваивающихся каждые 7–10 лет, сегодня становится неприемлемой. Очевидна необходимость обновления образовательной системы через внедрение в педагогический процесс современных технологий, которые позволят повысить эффективность педагогической деятельности, придадут ей операционный и инструментальный характер с точки зрения современных целей и задач образования.

Массовую разработку и внедрение педагогических технологий исследователи этой проблемы относят к середине 50-х годов XX в. и связывают с возникновением технологического подхода к построению обучения сначала в американской, а затем и в европейской школе.

К настоящему времени накоплен определённый научный опыт осмысления сущности технологического подхода в работах как зарубежных

(Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.), так и отечественных исследователей (Ю.К. Бабанский, М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, В.Н. Монахов, Г.К. Селевко, В.И. Сериков и др.). Анализ различных подходов к определению педагогической технологии убеждает нас в том, что все они направлены на создание оптимальных условий для решения практических задач.

Широкое использование педагогических технологий на всех ступенях общеобразовательной школы привело к тому, что в настоящее время востребованным становится учитель, владеющий не только теоретическими знаниями и методическими умениями, но и способный эффективно решать дидактические задачи по выбору адекватных технологий обучения и воспитания для конкретных условий.

Эффективность применения современных образовательных технологий, как отмечают учёные-исследователи (Н.Н. Манько, Л.К. Гребёнкина, Е.И. Никифорова и др.), определяется наличием у педагогов соответствующего вида профессиональной компетентности – технологической.

Под технологической компетентностью мы понимаем интегральную профессионально-личностную характеристику учителя, владеющего необходимыми знаниями о технологиях, совокупностью технологических умений, позволяющих ему не только реализовывать известные педагогические технологии, но и создавать новые педагогические системы, педагогические процессы и учебные ситуации, способствующие повышению результативности обучения и воспитания школьников.

В составе технологической компетентности учителя начальной школы мы выделили **компоненты**: мотивационно-ценностный, конструктивно-технологический, коммуникативный, рефлексивный, которые представляют собой совокупность знаний, умений и навыков, а также профессионально значимые качества: профес-

* Тема диссертации «Становление технологической компетентности у студентов педагогического колледжа». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор В.С. Елагина.

сионально-педагогическую направленность, эмпатию, коммуникативные способности, рефлекссию, педагогическое мышление, обеспечивающие высокоэффективную педагогическую деятельность.

Важным условием профессионального становления будущих учителей является педагогическая практика. О.А. Абдуллина справедливо утверждает, что «педагогическая практика предназначена для того, чтобы стимулировать профессионально-личностное развитие специалиста, обеспечивать подготовку его к самостоятельной профессиональной деятельности» [1].

В современной специальной литературе освещены разные аспекты организации и проведения профессиональной практики. Научное обоснование принципов, задач и функций педагогической практики отражено в работах О.А. Абдуллиной, И.С. Архангельского, В.П. Горленко, В.А. Сластёнина и др. Учёные отмечают, что в современных условиях необходимо рассматривать практику как системообразующий фактор профессиональной подготовки студентов к предстоящей педагогической деятельности, направленный на формирование опыта решения профессиональных задач.

Студенты Челябинского государственного педагогического колледжа № 2, обучающиеся по специальности «Преподавание в начальных классах», проходят практику в базовых образовательных учреждениях города (МОУ СОШ № 21, 51, 62, 86, 136 и др.). Это позволяет расширить и закрепить систему психолого-педагогических знаний в области педагогических технологий, сформировать необходимые профессиональные умения и навыки применения в образовательном процессе различных технологий обучения и воспитания младших школьников.

Становление технологической компетентности в период педагогической практики – длительный процесс, поэтому важно поэтапное включение студентов в решение профессиональных задач, постепенное усложнение их деятельности от курса к курсу в соответствии с целями и задачами

обучения, уровнем теоретической подготовки, степенью самостоятельности.

В процессе педагогической практики мы выделили три этапа.

1-й этап – профессионально-мотивирующий. Здесь приоритетным является формирование мотивационно-ценностного компонента технологической компетентности будущего учителя. В процессе психолого-педагогической и внеучебной воспитательной практики создаются условия для «погружения» студентов в педагогическую профессию.

Задачи этапа:

- формирование профессионально-ценностных ориентаций и мотивов педагогической деятельности;
- ознакомление с современным состоянием учебно-воспитательной работы в условиях реальной педагогической деятельности;
- совершенствование умений осуществлять диагностику учебных умений и навыков младших школьников;
- наблюдение и изучение педагогического опыта применения современных образовательных технологий учителями школ.

На данном этапе студенты знакомятся с разными видами образовательных учреждений, адаптируются к ритму педагогического процесса, начинают ориентироваться в системе внутришкольных связей и отношений, получают первоначальный опыт профессиональной деятельности. В первые дни практики организуется педагогическое наблюдение. Студенты посещают открытые уроки учителей-мастеров, активно использующих такие педагогические технологии, как игровые (технологии имитационного моделирования), коммуникативные, исследовательские (проблемно-поисковые) и информационные. Участвуя в обсуждении уроков, студенты убеждаются в необходимости углублять свои теоретические знания в области современных технологий обучения, а также имеют возможность изучать опыт учителей начальных классов с тем, чтобы в будущей работе применить результаты этих наблюдений при решении профессиональных педагогических задач. В ходе практики студенты овладевают системой методов психолого-

педагогической диагностики и самодиагностики готовности к педагогической деятельности.

Таким образом, результатом 1-го этапа является то, что будущий учитель осознаёт общественную значимость профессии педагога, проявляет интерес к профессионально-педагогической деятельности, основанной на признании ценности педагогических технологий, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса в начальной школе.

2-й этап – содержательно-моделирующий. Цель его – формирование конструктивного, технологического и коммуникативного компонентов технологической компетентности будущего учителя. Содержание данного этапа реализуется в следующих видах педагогической практики: «Пробные уроки», «Летняя практика», «Первые дни ребёнка в школе».

Задачи этапа:

- овладение педагогическими технологиями, методами и приёмами обучения, способствующими повышению результативности обучения и воспитания школьников;

- формирование умений осуществлять подбор учебно-воспитательного материала и проектировать его в соответствии с конкретными целями образовательного процесса;

- овладение умениями выбирать наиболее эффективные формы и методы обучения на основе современных педагогических технологий;

- овладение методами интерактивного взаимодействия, умениями устанавливать педагогически целесообразные отношения с участниками образовательного процесса.

На данном этапе происходит расширение и развитие системы психолого-педагогических, методических знаний, умений, навыков, полученных студентами во время теоретического обучения путём их применения в реальной деятельности. Студенты проводят пробные уроки и занятия в разных классах начальной школы, приобретая первоначальный опыт использования современных технологий обучения. Осознанное применение студентами-практикантами своих теоретических знаний служит основой формирования умений

осуществлять подбор наиболее эффективных форм и методов обучения младших школьников на базе современных педагогических технологий, способствует выработке основ проектирования образовательного процесса в различных технологиях.

В процессе летней практики студенты совершенствуют умения педагогического общения. Это умения устанавливать правильные взаимоотношения с детьми, родителями, педагогическим коллективом, организовывать совместную с детьми творческую деятельность, целенаправленно поддерживать общение введением элементов полилога, диалога, беседы.

Педагогическая практика «Первые дни ребёнка в школе» проводится в начале учебного года и заключается в практическом освоении студентами технологии организации педагогического процесса в начальный период обучения первоклассников. В процессе практики студенты овладевают умениями ставить исследовательскую задачу, осуществлять подбор адекватных методик исследования психики ребёнка, определять уровень его психического развития и степень готовности к обучению в школе, что позволяет выбирать и адаптировать современные технологии обучения к условиям обучения первоклассников.

Таким образом, в результате 2-го этапа будущие учителя начальных классов приобретают опыт научного и творческого применения на практике знаний современных педагогических технологий, вырабатывают основы проектирования образовательного процесса в различных технологиях.

3-й этап – творчески-преобразующий. Цель его – формирование рефлексивно-аналитических умений студентов, позволяющих вносить коррективы в процесс становления и развития технологической компетентности. Преддипломная практика предоставляет большие возможности для закрепления, обобщения и систематизации знаний в области предмета обучения, концептуальных идей, заложенных в той или иной технологии обучения, и отработки умений осуществлять многофункциональную деятельность педагога.

Задачи этапа:

- углубление психолого-педагогических, общенаучных и методических знаний и умений;

- формирование умений анализировать собственную деятельность с учётом квалификационных требований, находить противоречия и недостатки, видеть способы их преодоления;

- овладение умениями анализировать альтернативные педагогические технологии;

- развитие способностей к анализу существующей ситуации, видению себя как активного субъекта деятельности, к самостоятельному и ответственному принятию решений;

- овладение методами, приёмами и способами проектирования, организации и управления образовательным процессом в начальной школе.

В ходе преддипломной практики студенты демонстрируют свою технологическую компетентность, показателями которой являются знания педагогических технологий и умения их применять в практической деятельности. Особенностью этого вида практики является то, что студенты овладевают системой аналитических алгоритмов, позволяющих осмысливать и анализировать собственные действия, определять стратегию саморазвития.

Таким образом, поэтапное, последовательное включение студентов колледжа в педагогическую практику помогает эффективно формировать научное мышление, исследовательские навыки, а также позволяет интегрировать учебную и профессиональную деятельность, устанавливать межпредметные связи педагогики и психологии с частными методиками, обеспечивает интеграцию теоретических знаний и практических умений студентов.

Взаимодополняющие, сменяющие друг друга этапы прохождения педагогической практики образуют целостный процесс, направленный на создание оптимальных условий для становления и развития технологической компетентности будущих учителей начальных классов.

Литература

1. Абдуллина, О.А. Инновации и стандарты / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1999. – № 5. – С. 78–82.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

3. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

4. Пикатова, Н.Б. Содержание подготовки студентов педагогического колледжа к применению педагогических технологий в начальной школе / Н.Б. Пикатова // «Формирование научной картины мира человека XXI века»: Мат. междунар. научно-практ. конф., 3–6 августа 2006 г. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2006. – С. 112–113.

5. Селевко, Г.К. Технологический подход в образовании / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 22–34.

Наталья Борисовна Пикатова – заместитель директора по воспитательной работе, преподаватель Челябинского государственного педагогического колледжа № 2, г. Челябинск.

Компетентностные задачи в начальном курсе математики Образовательной системы «Школа 2100»* (Статья 1)

*М.В. Дубова,
С.В. Маслова*

В статье проведён структурно-содержательный анализ понятия «компетентностная задача». Рассмотрены три из пяти компетентностных задач, включённых в учебники математики Образовательной системы «Школа 2100».

Ключевые слова: компетентностная, жиз-

* Тема диссертации М.В. Дубовой «Теория и практика компетентностного подхода в начальном общем образовании». Научный консультант – доктор пед. наук, доцент Е.В. Бережнова.

Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счёт средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

ненная, комплексная задача; курс математики в начальной школе; Образовательная система «Школа 2100».

Появление в педагогическом тезаурусе понятия «компетентностная задача» инициировано процессом реформирования системы образования, основанном на идеях компетентностного подхода.

В широком смысле **компетентностную задачу** можно определить как проблемную практико-ориентированную ситуацию, решаемую средствами реже одной, чаще нескольких предметных областей. В зависимости от области знания, из которой взят сюжет, компетентностные задачи можно отнести к математическим, лингвистическим, географическим, физическим и т.д.

С методической точки зрения компетентностную задачу можно рассматривать как модель реальной или квазиреальной ситуации, сформулированную в виде единого текста, который удовлетворяет следующим требованиям:

- осуществление решения задачи в интегративной плоскости (т.е. применение способов решения из разных предметных областей);
- возможность осуществления решения разными способами;
- возможность получения разных ответов, удовлетворяющих требованию задачи;
- возможность получения ответа в разных формах – количественной, описательной, графической, в виде осязаемого продукта (изделие);
- возможность формирования собственной позиции относительно описанной в задаче проблемы (выход на исследовательский проект).

Данная статья посвящена анализу компетентностных задач, используемых в практике обучения младших школьников. В методике математики начального общего образования о них впервые заявили авторы курса математики Образовательной системы «Школа 2100» Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких, А.Г. Рубин. Название «компетентностные» (в синонимичной авторской трактовке также ещё «жизненные», «комплексные») исходит из це-

левой установки задач, которая, по словам авторов, направлена на формирование как ключевых [5], так и предметных математических компетентностей учащихся [3].

Включение компетентностных задач в курс математики основывается на одном из педагогических принципов Образовательной системы «Школа 2100» – *принципе управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации*. Методика работы с компетентностными задачами построена следующим образом. В 1–2-м классах дети работают с «типовыми» математическими задачами, в 3-м классе появляется ограниченное число «жизненных» задач, которые введены в тексты шести входных тестов модулей (путешествий). «Жизненная» задача определяется авторами как сложная составная модель [4, с. 28], состоящая из нескольких типовых задач. Для учащихся 3-го класса «жизненная» задача трансформирована в набор типовых задач, а учащиеся 4-го класса должны выделить типовые задачи из компетентностной самостоятельно.

В завершённом виде, оформленном как целостный текст, компетентностная задача появляется в учебниках по математике для 4-го класса. Она обозначена буквой «К» и расшифрована как комплексная задача. Одна комплексная задача входит в каждый из пяти модулей, используемых авторами для организации учебного материала. Соответственно в учебнике представлено пять комплексных задач, имеющих своё название: «План местности. Полевые учения», «Учения по картам», «Десятичная система мер», «Случайное блуждание частицы», «Таинственная записка».

Содержательно тексты задач составлены согласно выделенным авторами признакам компетентностной задачи:

- имитация жизненной ситуации;
- обучающий характер, адаптация к возрастному уровню учащихся;
- выход содержания за рамки одной образовательной области, в результате привязка таких задач к конкретным учебным предметам «непрозрачна»;

– наличие заметно большего, по сравнению с обычными учебными задачами, набора данных, среди которых могут быть и лишние;

– отсутствие части необходимых данных (предполагается, что учащиеся должны самостоятельно найти их в справочной литературе или из других источников) [5, с. 217].

С целью выявления и осмысления основных содержательных компонентов представленных задач мы проанализировали их с точки зрения целеполагания и содержания по плану:

1) определение образовательной(ых) области(ей), которая использовалась для составления сюжета задачи;

2) выявление и формулирование трёх групп дидактических целей задачи на

– применение в ходе решения знаний и умений, полученных на других уроках (не на уроке математики), и/или знакомство с объектами и явлениями, не изучавшимися ранее;

– применение в ходе решения знаний и умений, полученных на уроках математики;

– развитие общеучебных умений;

3) способы решения задачи;

4) анализ логики последовательности и связи отдельных заданий в задаче;

5) общие выводы и рекомендации.

Результаты структурно-содержательного анализа изложим ниже.

1. «План местности. Полевые учения» (см.: [1, с. 56–57]).

Основная образовательная область, на которой составлена задача, – география (раздел «Картография»).

Дидактические цели:

1) применение в практической ситуации полученных на уроках окружающего мира знаний о плане местности и масштабе, умений ориентировки на плане местности согласно сторонам горизонта, построения пути маршрута;

2) применение в практической ситуации полученных на уроках математики знаний о соотношении величин «скорость», «время», «расстояние», умений производить вычисления с многозначными числами;

3) развитие общеучебных умений интерпретировать текстовую ин-

струкцию и представлять её в графической форме, учитывая при этом два условия поставленной задачи (длина пути и направление движения); использовать данные, представленные в таблице, для получения информации, необходимой для решения задачи.

Решение задачи может быть осуществлено двумя способами.

1-й способ. После нанесения путей движения Гаврилы и Артамона на план местности согласно описанию их маршрутов учащиеся измеряют длины получившихся ломаных и сравнивают их числовые значения. Рассуждения могут быть таковы: чей путь короче, тот и придёт первым. После этого выполняется расчёт времени движения Артамона по лугу согласно данным таблицы без обращения к плану.

Данный способ решения задачи для младшего школьника очевиден, что называется «лежит на поверхности». Это, скорее, не способ решения задачи, а визуальная его прикидка. Проложив согласно инструкции оба маршрута, учащиеся могут даже не выяснять длины полученных ломаных, настолько очевидна их разница. Маршрут Гаврилы проложен почти напрямую, единственным препятствием является переправа через реку Дивную вброд, что существенно снижает скорость продвижения вперёд. Но ширина реки незначительна, поэтому ею можно пренебречь. Маршрут Артамона значительно длиннее.

Однако математика учит нас точности, а значит, учёт скоростей по разным видам местности (луг, лес, кустарник и др.) приводит к выводу, что такое решение может быть неточным при других условиях (например, когда длины путей близки по числовым значениям) и в итоге может привести к ошибке в ответе. В связи с этим существует необходимость рассмотрения второго способа решения задачи.

2-й способ. Пути движения Гаврилы и Артамона наносятся на план местности. Затем согласно числовым данным отрезков пути по разным видам местности и скоростей, указанных в таблице, вычисляется время движения персонажей по знакомой детям формуле нахождения времени

при известных числовых значениях расстояния и скорости. Полученные суммарные числовые значения времени, затраченного Гаврилой и Артамоном на весь путь, сравниваются для определения, кто из гардемарinov завершит свой путь первым. При использовании данного способа решения выполнение последнего задания на расчёт времени движения Артамона по луку не имеет смысла, так как все временные значения были получены в предыдущем задании.

Решение данной компетентностной задачи позволяет учащимся применить элементарные чертёжные и картографические умения в конкретной практической ситуации. Вычисление времени объекта, движущегося с разной скоростью, расширяет представления детей о неравномерном движении тел в пространстве. Полагаем, что в действиях учителя в выборе способа решения задачи на начальном этапе не должно быть ориентации учащихся на 2-й способ. К нему дети должны прийти самостоятельно, в результате осмысления факта, что время движения зависит не только от длины пути, но и от скорости объекта. Понимание детьми этой закономерности, пожалуй, самое ценное в решении данной задачи.

На наш взгляд, целесообразно было, во-первых, составить маршруты гардемарinov до разных конечных точек, во-вторых, получаемые ломаные не должны так существенно отличаться по длине. При выполнении этих условий в задачу была бы внесена интрига, её решение было бы не так очевидно для детей и потребовало бы произвести точные математические расчёты для ответа на вопрос «Кто первый?».

II. «Учения по картам» (см.: [1, с. 81]).

Основная образовательная область, на которой составлена задача, – география (раздел «Картография»).

Дидактические цели:

1) применение в практической ситуации полученных на уроках окружающего мира знаний о численном масштабе и его соотношениях (чем больше единица измерения масштаба, тем мельче изображение на карте); развитие знаний о мас-

штабе посредством использования стандартной и нестандартной систем мер;

2) применение в практической ситуации полученных на уроках математики знаний о соотношении единиц измерения величин;

3) развитие общеучебных умений оценивать реальность ответа на вопрос задачи, использовать полученную в ходе предыдущих заданий информацию в новой ситуации.

В первой части задачи требуется узнать длину ломаной на карте с масштабом 1 : 10 000 000. В связи с увеличением масштаба соответственно увеличится всё изображение на карте во столько, во сколько увеличен масштаб, а именно в 5 раз:

$$50\,000\,000 : 10\,000\,000 = 5 \text{ (раз)}$$

Затем при помощи непосредственного измерения на карте (см. ниже) вычисляется длина ломаной, обозначающая путь на карте от Охотска до Нижнекамчатска:

$$2 \text{ см} + 1 \text{ см } 6 \text{ мм} = 3 \text{ см } 6 \text{ мм}$$

После этого вычисляется длина ломаной при условии увеличения масштаба:

$$3 \text{ см } 6 \text{ мм} \cdot 5 = 15 \text{ см } 30 \text{ мм} = 18 \text{ см}$$

Порядок решения соответствует порядку задаваемых вопросов:

1) При изменении масштаба длина ломаной увеличится или уменьшится?

2) Во сколько раз?

3) Какая будет длина ломаной?



Маршрут Витуса Беринга

Вторая часть задачи требует соотнести одинаковое, но выполненное в разном масштабе изображение двух карт с численным масштабом. Подобное задание на соотнесение различных масштабов входило в первое

задание, поэтому его можно расценивать как самопроверку действий детей в предыдущем задании и по необходимости проведения исправления и корректировки решения.

Третье задание требует выражения нестандартной единицы 1 цунь в сантиметрах. Для его выполнения используется полученное в первом задании числовое данное длины ломаной в масштабе 1 : 10 000 000 – 18 см. Если 18 см равны 6 цуням, то 1 цунь можно вычислить: $18 : 6 = 3$ см.

В последнем задании проверяется понимание учащимися значения понятия «масштаб». Если учащиеся не смогут сразу оценить утверждение «Масштаб – это доля реального расстояния», их нужно отправить к толковым словарям для выяснения смысла слов «масштаб» и «доля».

Решение этой компетентностной задачи направлено на активизацию знаний учащихся о масштабе, полученных на уроках окружающего мира. Вычисление реального расстояния по карте согласно масштабу является одним из востребованных умений в жизни человека. Двукратное обращение в ходе решения к вопросу соотношения численного масштаба с изображением на карте, находящихся в отношении обратной пропорциональности, является чрезвычайно важным для младших школьников. Целесообразно также было представление учащимся *всей* карты маршрута Витуса Беринга, а не только небольшого отрезка пути, обозначенного в задании. Этот методический ход авторов напрямую соответствует первому признаку компетентностной задачи – имитация жизненной ситуации – и направлен на развитие умения школьников внимательно читать текст и понимать прочитанное. На наш взгляд, данную задачу обогатило бы задание, обозначенное во введении, для юнги Тимофея (но, к сожалению, не для учащихся) «определить по карте расстояние, которое должен пройти его парусный бот от Охотска до Нижнекамчатска», если оно было бы адресовано учащимся. Кроме того, целесообразно было бы представить в учебнике карты разных масштабов, не дублируя масштаб 1 : 50 000 000, но обяза-

тельно продемонстрировав карту с масштабом 1 : 10 000 000. Во-первых, это помогло бы выполнить задание по переносу маршрута, во-вторых, выполняло бы роль практического подтверждения числовых расчётов. Интересно было бы проследить по карте весь путь экспедиции Витуса Беринга и сравнить, какой путь проделали мореплаватели до Аляски и какой обратно.

III. «Десятичная система мер» (см.: [3, с. 44]).

Основная образовательная область, на которой составлена задача, – русский язык (раздел «Словообразование»).

Дидактические цели:

1) расширение полученных на уроках русского языка знаний о приставках посредством решения практической ситуации (знакомство со специальными приставками для обозначения кратных и дольных единиц измерения);

2) применение в практической ситуации полученных на уроках математики знаний о кратном и дольном соотношении единиц измерения величин, принятых в системе СИ;

3) развитие общеучебных умений анализировать объекты с целью выделения их существенных признаков, трансформировать выявленные признаки в другие объекты.

Эта компетентностная задача подчинена одной основной цели: выяснить значение десятичных приставок для образования наименований кратных и дольных единиц измерения, принятых в системе СИ. Необходимо связать воедино изучение тем, касающихся измерения величин, которые изучаются в начальных классах, на основе десятичной системы счисления.

Младшие школьники, и не только они, очень часто не могут сопоставить изучаемый материал по различным темам, самостоятельно не улавливают взаимосвязь, например, между такими единицами измерения, как килограмм и километр, миллиметр и миллилитр. Рассматриваемая задача направляет деятельность учащихся на понимание и овладение понятийным аппаратом, заложенным в метрической системе мер.

Приведённые цитаты из дневника мальчика Мумбо, с одной стороны, шокируют, с другой – заинтересовывают неожиданностью сочетания морфем выделенных слов (гектограмм, децилитр, декаметр), что способствует активизации познавательной деятельности учащихся.

Введение в задачу задания о единицах измерения информации (байтах) соответствует духу времени. Возможно, именно это задание будет способствовать как произвольному, так и непроизвольному их запоминанию.

На наш взгляд, целесообразно было бы предложить младшим школьникам составить таблицу, содержащую значения рассматриваемых приставок, поделив их условно на «крупные» и «мелкие» (см. таблицу).

Таблица

«Крупные» приставки	Увеличение исходной единицы (во сколько раз)	«Мелкие» приставки	Уменьшение исходной единицы (во сколько раз)
дека-	10	деци-	10
гекто-	100	санти-	100
кило-	1 000	милли-	1 000
мега-	1 000 000	микро-	1 000 000
гига-	1 000 000 000		

Подобная таблица активизирует ещё одну из сторон памяти, затрагивая наглядно-образное мышление.

Демонстрация преимуществ использования десятичной системы мер на фоне далёкой южной островной деревни, в которой сравнение длины и массы происходит «на глаз», должна показать младшему школьнику приоритет изучаемых знаний, специфику их использования в повседневной жизни.

В следующей статье будут подробно рассмотрены две компетентностные задачи из курса математики Образовательной системы «Школа 2100».

Литература

1. Демидова, Т.Е. Моя математика : учеб. для 4-го класса. В 3 ч. Ч. 1 / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких. – М. : Баласс ; Изд. Дом РАО, 2006. – 96 с.
2. Демидова, Т.Е. Моя математика : учеб. для 4-го класса. В 3 ч. Ч. 2 / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких. – М. : Баласс ; Изд. Дом РАО, 2006. – 96 с.

3. Демидова, Т.Е. Реализация компетентностного подхода в вузе / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы : сб. мат. – М. : Баласс ; Изд. Дом РАО, 2007. – 320 с.

4. Козлова, С.А. Математика : 3-й класс : метод. реком. для учителя / С.А. Козлова, А.Г. Рубин. – М. : Баласс, 2008. – 208 с.

5. Козлова, С.А. Реализация компетентностного подхода (на примере курса математики в начальной школе) / С.А. Козлова // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. мат. / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – 320 с. – С. 216–219.

(Продолжение следует)

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и художественного образования Мордовского государственного педагогического университета; Светлана Валерьевна Маслова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и художественного образования Мордовского государственного педагогического университета, г. Саранск.

Приобщение к прекрасному при обучении математике с использованием конструктивных сред*

Е.И. Пономарёва

В статье представлены рекомендации по созданию силуэтов, композиций фигур и сюжетных композиций посредством конструктивных сред при изучении геометрического материала на уроках математики в 4–6-м классах с целью развития эстетического вкуса учащихся. Приведены практические задания для группового и самостоятельного выполнения.

Ключевые слова: математика, дополнительное образование, эстетика, творческий процесс, конструктивная среда, геометрические фигуры.

* Тема диссертации «Развитие креативности школьников в системе дополнительного математического образования с использованием виртуальных сред». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор М.И. Зайкин.

Математика обладает большим эстетическим потенциалом, который содержится, в частности, в красоте математических объектов (геометрических форм и линий, правильных многоугольников, симметричных фигур). Приобщение к прекрасному при обучении математике в начальной школе и 5–6-х классах основной школы следует начинать с вовлечения учащихся в активный творческий процесс.

Творческая работа неизменно вызывает интерес у детей, прежде всего потому, что она разнообразна по внешнему выражению, ведь при решении задач с использованием конструктивных сред школьники создают красивые изображения объектов реального мира посредством составления, соединения геометрических фигур. Большую роль в организации творческой деятельности учащихся, связанной с изменением геометрической ситуации, играет компьютерная программа фирмы «1С» «Математический конструктор», которая, согласно классификации программных средств по методическому назначению, сочетает в себе функции следующих программ:

- обучающих (предназначена для изучения нового материала);
- тренировочных (используют как тренажёр для формирования умений и навыков решения задач геометрического характера);
- контролирующих (используется для проверки знаний учащихся);
- моделирующих (пригодна для создания модели объекта с целью его исследования);
- демонстрационных (предназначена для наглядного представления учебного материала, визуализации взаимосвязей между объектами);
- досуговых (применяется для внеклассной работы по предмету с целью развития психических процессов – внимания, памяти, а также глазомера и геометрического видения).

Введение занятий с использованием информационных технологий в начальной школе целесообразно начинать при изучении свойств геометрических фигур и продолжать при изучении координатной плоскости с 4-го (программа Л.Г. Пе-

терсон) до 6-го классов. Применение конструктивной среды «Математический конструктор» в системе дополнительного математического образования позволяет расширить спектр изучаемых тем и включить в него не только творческие, исследовательские задачи, но и задания на создание красивых изображений, что и будет способствовать эффективному усвоению школьного курса математики, развитию эстетического вкуса, образного мышления и творческих способностей учащихся начальной школы и младшего среднего звена.

Изображения, создаваемые в среде, целесообразно разделить на три группы:

1. Силуэты – очертания, абрисы предмета. Это могут быть простейшие изображения предметов живой и неживой природы, создаваемые с помощью небольшого числа инструментов, например ломаной или произвольного многоугольника (рис. 1).



Рис. 1. Силуэты

2. Композиции (от лат. composition – составление, соединение, связь) – изображения, полученные в результате комбинирования геометрических фигур и силуэтов. В эту группу входят более сложные изображения предметов живой и неживой природы (рис. 2), а также орнаменты, узоры, ленты, паркетные.



Рис. 2. Композиции

3. Сюжетные композиции – изображения, полученные в результате комбинирования геометрических фигур и силуэтов, отражающие совокупность действий, событий (рис. 3). Сюда входит создание изображений различных персонажей, представителей животного мира, технических средств, способных передвигаться

(ехать, плыть, лететь, ползти, бежать и т.п.) в тех направлениях, о которых говорится в условии и которые отличает наличие эмоциональной составляющей.

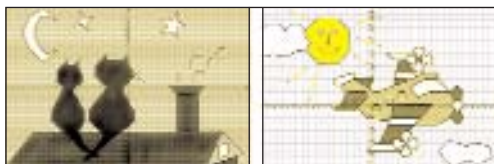


Рис. 3. Сюжетные композиции

Реализация подхода ведётся исходя из двух аспектов:

1. Содержательный. В его основу положены знания о геометрических фигурах и их свойствах. При создании силуэтов школьники используют свои знания о линиях, а при создании композиций – о фигурах.

2. Художественный. Замысел, динамика, действие – вот что отличает сюжетную композицию от более простых изображений описываемой нами графической триады.

Ведущей методической линией уроков с применением конструктивных сред является организация разнообразной деятельности:

1) *наблюдение* школьниками за объектами реального мира и их обращение к личному опыту;

2) *представление* (мысленный выбор геометрических фигур для изображения объекта);

3) *экспериментирование* (поиск оптимального варианта сочетания фигур и линий при создании образа объекта);

4) *эстетическое оформление*.

В результате учащиеся самостоятельно добывают геометрическое знание, развивают интуицию, пространственное воображение, повышают компьютерную грамотность.

Создание красивых изображений посредством конструктивных сред мотивирует школьников при изучении следующих тем: «Отрезок», «Ломаная», «Дуга», «Многоугольники», «Координатная плоскость» и др. Для построения геометрических фигур используются инструменты программы «1С» «Математический конструктор» (точка, отрезок, ломаная, луч, прямая, дуга, многоуголь-

ник, круг, сектор и др.) и инструменты оформления (цвет и стиль линий, заливка, стиль точки).

Рассмотрим подробнее тему «Координатная плоскость», изучаемую в 4-м классе с использованием конструктивной среды «1С» «Математический конструктор». Школьникам в процессе обучения можно предложить следующие задания.

1. На рис. 4 изображён медведь. Найдите точки с наибольшими и наименьшими абсциссами и ординатами. Обозначьте эти точки и запишите их координаты.

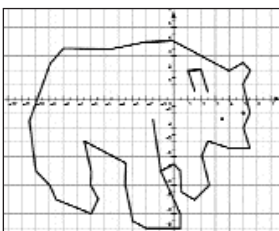


Рис. 4. Медведь

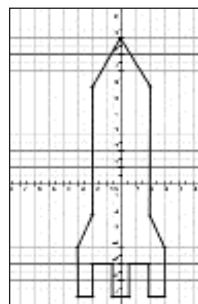


Рис. 5. Ракета

2. В системе координат изображён силуэт ракеты (см. рис. 5). Найдите координаты узловых точек данной фигуры. Постройте самостоятельно ракету в конструктивной среде «Математический конструктор».

3. Придумайте и самостоятельно постройте в конструктивной среде композиционное изображение представителя животного мира по клеткам. Определите координаты нескольких узловых точек.

4. Запишите координаты узловых точек вертолёта (рис. 6). Найдите две пары одинаковых фигур. Определите разность координат у соответствующих узловых точек этих фигур. Какую связь между ними вы заметили?

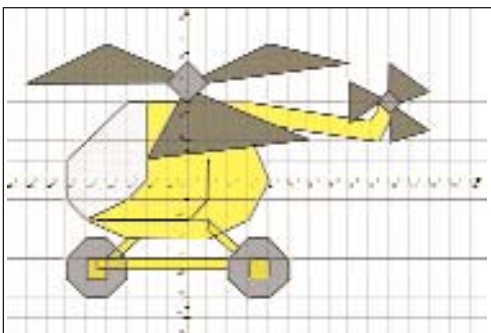


Рис. 6. Вертолёт

5. Запишите координаты узловых точек фигуры, изображающей точно такую же рыбу, что и на рис. 7, которая плывёт навстречу данной и находится левее её на 5 единиц. Постройте точки по найденным координатам, получите изображение и проверьте правильность выполнения задания [4, с. 8–24].

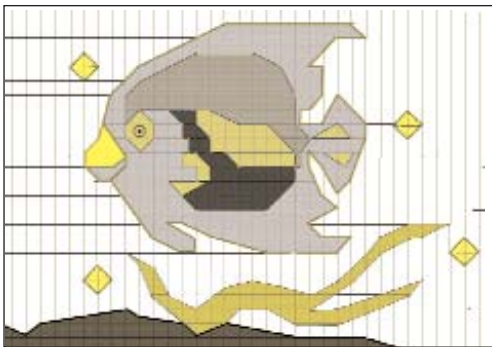


Рис. 7. Сюжетная композиция «Рыба»

В качестве домашнего задания учащимся предлагаются творческие задания на самостоятельное составление какой-либо красивой фигурки и определение координат её узловых точек. Ученикам с выраженными эстетическими наклонностями целесообразно поручать придумывание и изображение исходных фигурок или сюжетов, ученикам с логическим мышлением – составление комбинаций перемещений и формулировку условия.

Систематическое и целенаправленное раскрытие эстетического потенциала школьной математики в процессе обучения решает задачи воспитания учащихся красотой математического содержания, развития их эстетического вкуса и творческих способностей, создания эмоционально окрашенной атмосферы процесса усвоения математических знаний, способствующей повышению эффективности учебной работы.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в школьном возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 136 с.
2. *Гусева, Н.В.* Теоретические и методические основы раскрытия эстетического потенциала школьной математики при обучении в 5–6 классах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Гусева. – Арзамас, 1999. – 212 с.

3. *Зайкин, М.И.* От задания к заданию – в глубину познания : Опыт приобщения к математическому творчеству : кн. для учащихся общеобраз. школ и студентов пед. вузов / М.И. Зайкин. – Арзамас : АГПИ, 2009. – 148 с.

4. *Цукарь, А.Я.* Уроки развития воображения : учеб. пос. / А.Я. Цукарь. – Новосибирск : РИФплюс, 1997. – 166 с.

Елена Ираджевна Пономарёва – руководитель информационно-образовательного центра, учитель информатики МОУ «Гимназия», г. Арзамас, Нижегородская обл.

Взаимосвязь речевого и интеллектуального развития дошкольников*

В.Г. Яфаева

В статье рассматривается взаимодействие речевого и интеллектуального развития как одного из факторов актуализации формирующейся интеллектуальной сферы дошкольника, осуществляемой посредством не столько передачи ему знаний и представлений, сколько путём создания условий для естественного обогащения ребёнком собственной универсальной сущности, наращивания и модернизации интеллектуального опыта. Описывается технология организации педагогом дошкольного образовательного учреждения интеллектуальной деятельности детей словесно-символического содержания с использованием составления логико-смысловой модели «Формулировка понятия».

Ключевые слова: интеллект, мышление, эгоцентричная речь, интеллектуальное развитие ребёнка, наглядное моделирование, логико-смысловая модель.

Современное общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Важнейшим фактором успешного решения

* Тема диссертации «Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в сфере интеллектуального развития дошкольников». Научный консультант – доктор пед. наук Е.А. Смирнова.

данных задач является высокий уровень развития речи и интеллекта.

В работах зарубежных (Э.Б. Кондильяк, Ф.М. Мюллер, Ж.Ж. Пиаже и др.) и отечественных учёных (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, М.М. Манасеина, А.Н. Соколов, К.Д. Ушинский и др.) отмечается тесная взаимосвязь мышления, интеллекта и речи в обучении и развитии детей дошкольного возраста.

Ещё в конце XIX в. наша соотечественница, учёный – медик и педагог Мария Михайловна Манасеина в отличие от мнения зарубежных мыслителей, доказывающих неразрывность и нераздельность речи и мысли, опираясь на исследования глухонемых людей, пришла к выводу о возможности существования мысли без речи. Она считала, что каждый ребёнок, рождаясь и развиваясь, проходит те же периоды в развитии речи, через которые прошёл его народ. Так, согласно её теории, первая стадия развития речи ребёнка соответствует периоду мимики и жестов, вторая стадия – научению разговорной речи, третья – созданию новых слов и форм.

Необходимой задачей умственного воспитания детей раннего и дошкольного возраста, обучение свободно говорить и думать на родном языке исследователь считала важной составляющей развития речи ребёнка до 8 лет и сформулировала три общих правила обучения ребенка языку.

1. Каждый звуковой знак и отдельное слово должны соединяться в уме ребёнка с соответствующим ему представлением или понятием.

2. Взрослые в своём общении должны не спускаться на более низкий «детский» уровень, а говорить с ребёнком как с человеком, стоящим на той или иной ступени развития.

3. Взрослые должны следить за тем, чтобы в присутствии детей не говорить о том, что нежелательно [3, с. 118–120]. Эти правила и сейчас не потеряли своей актуальности.

Чуть позже, в начале XX в., швейцарский психолог Жан Жак Пиаже, изучая теоретические и практические вопросы детского интеллекта, открыл эгоцентрический характер речи детей до 6–7 лет. Введённая им для описания особенностей

детского мышления дефиниция «эгоцентризм» обозначает восприятие своей точки зрения как единственной существующей (от лат. ego – я, centrum – центр круга), т.е. неспособность или неумение индивида встать на чужую точку зрения. Эгоцентричная речь не выполняет коммуникативных функций, не служит целям сообщения и ничего не изменяет в деятельности ребёнка, но лишь является симптомом незрелости детского мышления, считал исследователь [4, с. 114]. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире он называл следствием эгоцентрической умственной позиции. Изучение детских представлений о мире убедило его в том, что ребёнок на определённой ступени развития, в большинстве случаев, рассматривает предметы и объекты такими, какими он их воспринимает. Например, действительно, кому из нас в детстве не казалось, что солнце следует за нами во время нашего движения и перестаёт двигаться в момент нашей остановки? Пиаже назвал это явление «реализмом». Именно реализм не позволяет ребёнку отделить своё «Я» (эго) от вещей, предметов и объектов окружающей действительности.

Анализируя учение Ж.Ж. Пиаже, Л.С. Выготский доказал, что именно на основе эгоцентрической речи возникает внутренняя речь ребёнка, являющаяся основой его мышления [1, с. 23]. В рамках культурно-исторической теории формирования высших психических функций интеллектуальное развитие связано с формированием в сознании ребёнка системы понятий. В качестве универсального орудия, изменяющего психические функции, считает Л.С. Выготский, выступает языковой знак – слово. Поэтому главный механизм интеллектуального развития ребёнка связан с формированием в его сознании системы словесных значений, перестройка которой и характеризует направление роста интеллектуальных возможностей. В свою очередь, на основе усвоения понятий осуществляется регуляция интеллектуальной деятельностью. Критерием развития интеллекта, по мнению учёно-


го, выступает мера общности понятия: с точки зрения обобщённости его содержания и с точки зрения степени его включённости в систему связей с другими понятиями. Знание слова, обозначающего понятие, помогает ребёнку оперировать этим понятием, т.е. мыслить.


Таким образом, овладение ребёнком языком, запасом слов и грамматических форм создаёт предпосылки для развития мышления. Такие исследователи, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Г. В.И. Логинова, Е.А. Смирнова, Г.И. Щукина и др., подчёркивали, что речь с её устойчивыми, постоянными значениями предопределяет пути, по которым движется развитие обобщений у ребёнка. В поле зрения этих учёных находилось совместное взаимодействие сенсорики, речи и интеллекта. «От сенсорики, по выражению Н.И. Жинкина, начинается вход в интеллект, а от интеллекта через язык и речь идёт выход информации о действительности для понимания её другими людьми» [2, с. 123].


Осознавая тесную взаимосвязь сенсорики и интеллекта, мы попытались опытно-экспериментальным путём доказать эффективность использования наглядного моделирования в развитии интеллектуальной сферы дошкольников. Так, в качестве одного из средств интеллектуального развития детей данного возраста мы определили знаково-символическую деятельность, ибо в процессе приобщения к знакам и символам, их осмысливания и понимания, обучения на этих образцах, создания своих знаков и символов происходит интеграция символического игрового и речевого способов познания картины и образов мира. Поскольку мыслительные процессы дошкольников связаны с конкретным наглядным материалом, большое внимание в нашей технологии уделяется игровым упражнениям с системной визуализацией, а именно кодированию (переводу словесной информации на язык знаков), декодированию (чтению информации, представленной в знаках, способам её получения и переработки) и творческой деятельности по созданию собственных знаковых средств.


Сообразно известной мысли, что для построения знаний о мире, предметах, объектах, вещах, свойствах и явлениях выступает их действие, построенное в системе обратных переходов «предмет/объект – образ – знак», мы пытались добиться развития у детей способов системно-структурного, логического мышления посредством представления, описания, освоения способов преобразования объектов в различных выработанных знаковых системах. К разнообразию знаковых средств относятся цвет, геометрическая фигура, силуэт, контур, предметное изображение, величина, цифры, действия и пр.

В данной статье представляем вариант организации педагогом интеллектуальной деятельности детей 5–7 лет словесно-символического содержания с использованием логико-смысловой модели. (Наглядной основой данной технологии является логико-смысловая модель доктора пед. наук В.Э. Штейнберга.) Адаптированная нами логико-смысловая модель «Формулировка понятия» для детей старшего дошкольного возраста состоит из координат – «лучиков» и набора опорных узлов – «точек» (см. схему 1 на с. 77). В центре модели педагог размещает изображение объекта или предмета, о котором пойдёт речь. Каждому «лучику», исходящему из центра, соответствует условное обозначение, раскрывающее всё то, что будет относиться к данному аспекту понятия.

Так, первому лучику (1) соответствует знак , что символизирует **определение классификации**.

Второму лучику (2) соответствует знак , символизирующий **обозначение видимых признаков**.

Третьему лучику (3) соответствует знак , что символизирует **обозначение скрытых (неявных) признаков**.

Четвёртому лучику (4) соответствует знак , символизирующий **значение и роль данного объекта**, предмета или явления для человека.

Задача детей – заполнение «точек», т.е. опорных узлов, путём самостоятельного подбора готовых изображений и символов-заместителей к каждой координате либо путём

Логико-смысловая модель
«Формулировка понятия "стол"»



лы для обеда и для журналов» (Кирилл З., 5 лет 7 мес.).

«Стол – это предмет мебели. Стол деревянный, на верху лежит доска – столешница, ровная и гладкая. У этого стола только две ножки. Деревянный стол тяжёлый и крепкий, но если стол пластиковый – он лёгкий. А стеклянный стол может даже разбиться. Этот стол может загореться, потому что дерево горит. Столы бывают разные, например столовый, письменный и журнальный» (Алина Н., 6 лет 2 мес.).

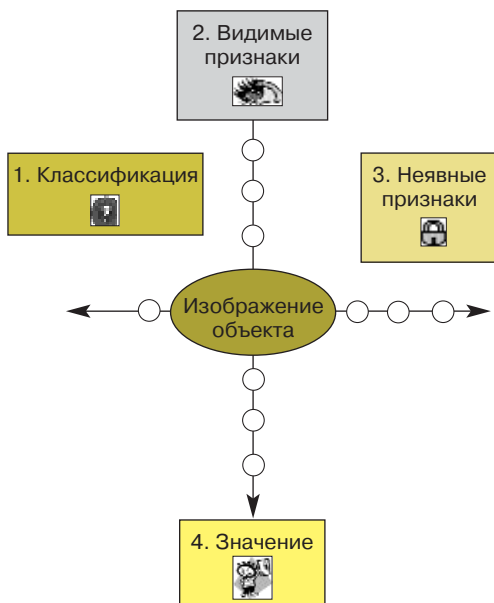
Диапазон применения и использования данной технологии весьма разнообразен: во фронтальной, подгрупповой или индивидуальной специально организованной работе с детьми на занятиях; во всех традиционных и инновационных видах и формах специально организованной развивающей деятельности детей вне занятий в повседневной жизни и, несомненно, в самостоятельной игровой развивающей деятельности детей.

Данная технология по принципу интеграции решает задачи актуализации эмоций, практического коммуникативного и моторного опыта, тренинга интеллекта. Поэтому каждый педагог или взрослый, нашедший

создания собственных знаковых средств и вербальная актуализация алгоритма понятия.

Схема 1

Логико-смысловая модель
«Формулировка понятия»



Представим алгоритм формулирования понятия «стол» с использованием логико-смысловой модели «Формулировка понятия» (см. схему 2).

Итак, «**Стол**» – это предмет мебели (классификация), который изготовлен из дерева и имеет гладкую столешницу и ножки (видимые признаки). Он тяжёлый, крепкий, может гореть (скрытые признаки), бывает обеденным, когда за ним принимают пищу, письменным, когда за ним работают, или журнальным, когда на нём лежат газеты и журналы (значение)».

Приведём варианты формулировки понятия «стол», составленные детьми старшего дошкольного возраста.

«Стол – это мебель, сделанная из дерева. У стола есть поверхность, она гладкая, и две ножки. Но их может быть разное количество: и четыре, и три, и одна. Этот стол сделан из дерева и немного из железа, поэтому он тяжёлый, крепкий и может даже загореться. Этот стол называется парта, за ней сидят дети в детском саду и в школе и занимаются, но ещё бывают сто-

своё признание в том, чтобы способствовать интеллектуально-речевому росту вверенных ему детей, самостоятельно определяет объём включения данной технологии в развивающий и обучающий процесс в зависимости от педагогической задачи, индивидуально-когнитивных особенностей, уровня сформированности интеллектуально-коммуникативных способностей, мотивационного интереса детей и их ментального опыта.

В ходе нашего исследования доказано, что использование педагогом дошкольного образовательного учреждения данной технологии оптимизирует процесс формирования у детей сенсорного (восприятие), образного (образное мышление, воображение), речемыслительного (логического мышление) и аналитического интеллекта (интеллектуальная рефлексия). Происходит это потому, что в ходе формирования понятия у детей развиваются такие интеллектуально-речевые способности, как классификация, смысловое соотношение, элементарное умозаключение (в процессе нахождения неявных, скрытых признаков объектов), аналитическое вычленение, система логических операций, вербальная гибкость, оперативная память, символическое опосредование, креативность, осуществление мысленной рефлексии при составлении и выражении определения.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Речь и практическое действие в поведении ребёнка / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6-ти т. Т. 6 / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 396 с.
2. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Политиздат, 1982. – 250 с.
3. *Манасеина, М.М.* Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Вып. 1 / М.М. Манасеина. – СПб., 1894. – 160 с.
4. *Пиаже, Ж.Ж.* Речь и мышление ребёнка / Ж.Ж. Пиаже. – М. : Педагогика, 1994. – 185 с.

Венера Гавазовна Яфаева – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и предшкольного образования Института развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа.

Роль семьи в формировании коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста*

Е.В. Анисимова

Статья раскрывает сущность одного из педагогических условий формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста. Её формирование происходит в результате повышения воспитательной активности родителей и усовершенствования культуры общения в семье. Подчёркивается необходимость объединения усилий педагогов и родителей в создании условий, необходимых для успешного развития коммуникативной компетенции ребёнка.

Ключевые слова: начальные ключевые компетенции, коммуникативная компетенция, дети дошкольного возраста, семья, семейное воспитание, групповые методы работы.

Дошкольные учреждения, выполняя социальный заказ, несут полную ответственность за воспитание человека XXI в., всесторонне и гармонично развитого, обладающего ключевыми компетенциями, главной из которых является коммуникативная.

К старшему дошкольному возрасту, по мнению А.Г. Гогобаридзе, характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствует о становлении начальных ключевых компетенций. Автор определяет их как интегративные личностные характеристики, определяющие способность ребёнка к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности. Овладение начальными компетенциями позволяет ребёнку решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности, они универсальны и применимы в различных ситуациях [3, с. 6].

Словарь терминов дошкольного образования представляет понятие «компетенция» как 1) знания и опыт в той или иной области; круг проблем, сферу деятельности, в которой

* Тема диссертации «Формирование коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.В. Трубайчук.

данный человек обладает знанием и опытом; 2) круг полномочий, предоставляемых законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу [1, с. 132].

Так, под коммуникативной компетенцией ряд исследователей (Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева) понимают определённый уровень развития умений и навыков общаться и устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми. Коммуникативная компетенция – один из наиболее социально обусловленных видов способностей, которые проявляются в умении воспринимать людей, давать им оценку, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на окружающих, строить своё поведение согласно требованиям, предписаниям и ожиданиям соответствующего поведения, при котором сам человек может быть понят и принят другими.

Под коммуникативной компетенцией мы понимаем совокупность индивидуальных качеств личности, способствующих установлению социальных и межличностных взаимосвязей, содержанием которых является взаимное понимание и обмен информацией, основанные на вежливости, тактичности, гуманном отношении к людям [3, с. 49].

Обратимся к программе «Истоки», которая была создана авторским коллективом центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца. Данная программа рассматривает коммуникативную компетенцию дошкольника в аспекте его базисной характеристики. Раздел «Социальное развитие» содержит перечень последовательно усложняющихся задач и условий работы по формированию у ребёнка навыков общения с взрослыми и сверстниками.

Значительный скачок в развитии потребности в общении наблюдается у детей дошкольного возраста, однако при этом ярко выделяется несоответствие между стремлением и умением общаться. Именно коммуникативная компетенция дошкольника влияет на его положение в коллективе, на взаимоотношения с детьми и взрослыми. Мы считаем, что эта компетенция должна формироваться в дошкольные годы, и её формирова-

ние будет происходить более эффективно в результате повышения воспитательной активности родителей и культуры их общения в семье.

Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания, а также ответственности педагогов и родителей нашла своё отражение в ряде нормативно-правовых документов, в том числе в Законе РФ «Об образовании», «Концепции дошкольного воспитания», «Положении о дошкольном образовательном учреждении» и других. Так, статья 18 Закона РФ «Об образовании» гласит, что родители являются первыми педагогами.

О важности проведения психолого-педагогической работы с семьёй свидетельствует и тот факт, что большинство родителей в настоящей социальной ситуации не имеют возможности уделять достаточно времени общению со своим ребёнком. В связи с этим и культура семейного общения постепенно сужается, что не может не сказываться на качестве детско-родительских отношений и, соответственно, на развитии ребёнка.

Анализ ситуации позволил выявить основные трудности, с которыми сталкиваются родители:

- 1) нехватка времени на общение с ребёнком (в данном случае, возможно, скрывается неосознанное неумение или нежелание общаться);
- 2) недостаточность психологических знаний об особенностях детско-го развития;
- 3) непонимание причин того или иного поведения ребёнка;
- 4) затруднения в выборе эффективных средств воспитательного воздействия;
- 5) сложности саморефлексии своих отношений с ребёнком [4, с. 45].

Работа с родителями – это сложная и важная деятельность педагога, на данном этапе включающая повышение уровня педагогических знаний, умений и навыков родителей по вопросам формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста. Сюда входит также помощь педагогов родителям в семейном воспитании для создания необходимых условий для успешного формирования коммуникативной компетенции их ребёнка.

Необходимо обратить внимание родителей на то, что в присутствии родных овладение коммуникативной компетенцией происходит эффективнее, поскольку ребёнок чувствует себя более комфортно и уверенно, а также на то, что коммуникативная компетенция формируется у детей под воздействием среды и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Уже в первые годы жизни ребёнок усваивает простейшие правила общения с окружающими. Этот первый опыт приобретается в семье, постепенно, под влиянием поведения родителей и других членов семьи, руководствуясь их примером. Вследствие этого родители не должны ограничивать круг общения ребёнка, напротив – следует стимулировать его желание контактировать с посторонними взрослыми и детьми, чтобы сформировать положительное отношение к ним. Чем чаще ребёнок будет общаться с детьми и взрослыми в общественном месте, в различной обстановке, тем быстрее и увереннее он сможет адаптироваться к новым условиям.

Педагог должен сосредоточить родителей на таких моментах, как форма обращения взрослых друг с другом и ребёнком, ответная культура общения, на том, чтобы ребёнок свободно общался в кругу взрослых и сверстников дома и в общественном месте, был вежливым, предупредительным и ненавязчивым, умел вступать в диалог. Очень важно, чтобы ребёнок умел слушать другого, был внимательным и уважительным собеседником. Для этого поведение родителей должно быть всегда ровным, требования к ребёнку не должны меняться в

зависимости от обстановки или людей, их окружающих. Необходимо донести до родителей тот факт, что коммуникативная компетенция дошкольника формируется в деятельности (игровой, трудовой).

Традиционно педагогическая помощь семье оказывается в рамках представленных в таблице блоков (см. ниже), каждый из которых включает задачи, формы и виды деятельности, позволяющие создать систему работы, направленную на формирование коммуникативной компетенции у дошкольников [2].

Исходя из вышесказанного, мы решили направить свою деятельность на оптимизацию процесса сотрудничества педагога и родителей в вопросе формирования коммуникативной компетенции у дошкольников посредством организации работы детско-родительской группы в дошкольном образовательном учреждении. Формирование коммуникативной компетенции и взаимосвязь детско-родительских отношений проявляется через

- расширение возможностей понимания своего ребёнка;
- совместную деятельность;
- проживание опыта в группе;
- рефлексии и возможность получения обратной связи [4, с. 46].

Основной идеей данной программы является сотрудничество участников группы, повышение вследствие этого коммуникативной компетенции, а также улучшение детско-родительских отношений. В системе этих отношений родитель выступает ведущим звеном и от него в большей степени зависит, как они складываются, поэтому одной из задач группового

Таблица

Работа с родителями (основные блоки)

Блоки	Основные задачи	Формы
Педагогическое просвещение родителей	Повышение педагогической грамотности родителей по вопросам формирования коммуникативной компетенции у дошкольников	Лекции, семинары, практические занятия, конференции, родительские собрания, консультации и др.
Включение родителей в деятельность	Создание условий для включения родителей в планирование, организацию и контроль деятельности по формированию коммуникативной компетенции у дошкольников	Совместные мероприятия, конкурсы, викторины, соревнования, домашние задания и др.

взаимодействия является формирование навыков сотрудничества с ребёнком. Признание за ребёнком права на собственный выбор, собственную позицию обеспечивает понимание и лучшее взаимодействие в семье.

При планировании работы детско-родительской группы следует учитывать первостепенную роль приобретения опыта взаимодействия родителей с детьми и другими членами группы и отработки навыков общения. Наиболее ценным представляется проживание реального опыта взаимодействия родителей с детьми и другими членами группы. Групповая работа предоставляет родителям возможность увидеть своего ребёнка в общении со сверстниками и незнакомыми взрослыми, а также отразить свою позицию и стиль взаимодействия с ребёнком. Помимо этого, совместная деятельность является сама по себе ценностью, поскольку общее дело сплачивает её участников, учит пониманию и сотрудничеству, даёт возможность проявить себя как индивидуальность и как некую общность («мы – семья»), а также получить новый опыт.

Известно, что ведущим типом деятельности у детей дошкольного возраста является игра. Она становится условием коммуникативной деятельности ребёнка, выступает своеобразной сферой, в которой происходит налаживание отношений с окружающим миром, людьми, утверждение «самостоятельности». С учётом этого игра и общение выступают основными содержательными компонентами программы. Игра обеспечивает высокий уровень мотивации для участия в занятиях, при этом её эмоциональный компонент, непосредственность, творчество привлекают не только детей, но и родителей. В содержание программы включены методы, одинаково эффективные как для ребёнка, так и для взрослого:

- сказкотерапия (групповое сочинение, разыгрывание вновь придуманного сюжета, рисование сказки);
- игровая терапия (игровые упражнения и задания, ролевые игры);
- арттерапия (работа с рисунком) [4, с. 61].

В последнее время групповые методы работы с семьёй завоевывают всё большую популярность. Групповые эффекты дают возможность снять ощущение единственности и уникальности собственных трудностей, позволяют получить обратную связь (и от взрослых, и от детей) и взглянуть на свои взаимоотношения с иной точки зрения.

Таким образом, **коммуникативная компетенция дошкольника** определяется как ориентированность ребёнка в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте; освоение ребёнком человеческих отношений, социальных норм поведения, необходимых для продуктивного взаимодействия с другими людьми. Повышая коммуникативную компетенцию дошкольника путём специально организованных психолого-педагогических условий, мы влияем на улучшение реальных взаимоотношений, помогаем дошкольнику строить своё общение со сверстниками и взрослыми людьми.

Литература

1. Дошкольное образование : словарь терминов / Сост. Н.А. Виноградова. – М. : АЙРИС-ПРЕСС, 2005. – 400 с.
2. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй / О.В. Солодянкина. – М. : АРКТИ, 2004. – 80 с.
3. Трубайчук, Л.В. Компетентностная модель дошкольного образования : коллективная монография / Л.В. Трубайчук [и др.]. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229 с.
4. Чернецкая, Л.В. Психологические игры и тренинги в детском саду / Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 128 с.

Елена Вячеславовна Анисимова – аспирант кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Summary

Psycho-pedagogical support of abused children

Organization principles, structure and methodical support of psycho-pedagogical abused children support are being considered in the article. This model is being constructed by several blocks and opens up leading ways in compensating children abilities by means of artistic activity process, which includes not only drawing, sculpting and cut-outs, but also fairy tale therapy realisation.

Keywords: abuse outcome overgetting by children, psych-pedagogical model of child's support, creative activity, play methods.

Pchelintseva Evgenia Vladimirovna – Candidate of Psychology, head of Pre-school and Elementary School Education Department at Ivanovo Area Institute of Development, Ivanovo, region 37.

Possibilities of educational for teenagers' moral relationship development and basic feats of individual social development

This article describes an experiment of in-school educational environment organization, favouring moral relationship development. High-level development of moral relationship among students towards the end of teenage years is being released.

Keywords: moral relationship of teenagers, social individual, results of possible age development, educational environment, work organization.

Shafikova Gulnaz Radmilovna – Candidate of Psychology, associate professor of Psychology Department at Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla Ufa, Bashkortostan Republic.

Development of speech expressiveness by means of singing among junior schoolchildren

Given article considers the problems of singing expressiveness among children of junior school age from troubled families. Criteria of diagnostics revealing the problems were considered in speech expressiveness, determined forms and methods of phased adjustment and education of necessary vocal-choral skill.

Keywords: junior school age, children from troubled families, phonetic and pronunciation criteria, self-expression (expressiveness), vocal-choral skills.

Shurigina Maria Leonidovna – teacher at children's art school № 4, Vladivostok.

Ideas of immanent public education: social-philosophical analysis

Modern situation of society and individual development specifies new characteristics of education. It should become immanent and public in opposition to transcendence and discreteness. Immanent and public nature of education is being initiated by individual educational trajectory. The aim of this article being social-philosophical analysis of immanent public education ideas.

Keywords: public education, education-in-life, everyday life as educational space, social situation, emotional experience, co-being, individual formation.

Peretyagina Nadezhda Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, associate professor at Humanities and Social-Economical Disciplines Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Miass, Chelyabinsk area.

Influence of psycho-physiological features on progress

Experimental checked up structural model of school's poor progress description is being contained in the article. Latent-structural model, being constructed, reveals main reasons of phenomenon development and allows to develop new approach principles towards school's poor progress maintenance and correction. Analysis of pedagogical, psychological, defectological, neuropsychological and medical research result. Held at several Moscow schools, is being put in the fundament of theoretical model.

Keywords: school's poor progress, structural model, psycho-physiological features, latent variable and its components.

Larionova Julia Nikolaevna – primary school teacher at school № 92, Moscow.

Pedagogical practice of future primary school teachers

Integration of modern teaching technologies into pedagogical process brings up formation and future teachers technological competency development problem. Content of "technological competence" concept and pedagogical practice are being treated by the author as one of effective technological competence becoming conditions, and also justifies practicability of future teachers step-by-step involvement into professional activity by means of practice.

Keywords: technological competence, education effectiveness, pedagogical practice and its steps.

Pikatova Natalia Borisovna – headmaster's deputy in educational work, lecturer at Chelyabinsk State Pedagogical College № 2, Chelyabinsk.

Competence tasks in Educational system "Shkola 2100" primary Maths course

Structure-content analysis of "competence task" is being held in the article. Three out of five competence tasks included in Educational system "Shkola 2100" Maths workbooks are being considered.

Keywords: competence, vital, complex task; Maths course in primary school; Educational system "Shkola 2100".

Dubova Marina Veniaminovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Primary and Artistic Education Department of Mordovian State Pedagogy Institute, Saransk.

Maslova Svetlana Valerjevna – candidate of Pedagogics, senior lecturer at Primary and Artistic Education Department of Mordovian State Pedagogy Institute, Saransk.

Development of esthetic taste during Maths teaching by means of constructive surroundings

Recommendations on silhouette constructing, figures' composition and subject compositions by means of constructive surroundings during Maths lessons in 4–6 grades geometry materials, aim being the development of schooler's esthetic taste, are presented in the article. Practical tasks for group and individual work are being offered.

Keywords: Maths, additional education, esthetic, creative surroundings, geometry shapes.

Ponomaryova Elena Iradzhevna – head of Information-Education Centre, Computer Science teacher at gymnasium, Arzamas, Nizhegorod area.

Interrelationship of speech and intellectual pre-schoolers development

Interrelationship of speech and intellectual development as one of pre-school child's intellectual sphere actualization, which is being carried out not only by means of knowledge and representation transmission, but also by means of creating conditions, suitable for child's universal personality natural enrichment, accumulation and modernisation of intellectual experience.

Technology of teacher's pre-school educational establishment of children's intellectual word-symbolic activity with the help of "concept statement" logical-sense model composition organization is being described.

Keywords: intelligence, intellection, egocentric speech, child's intellectual development, visual modeling, logical-sense model.

Yafayeva Venera Gavazovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Pre-school and PPE Education Department of Bashkortostan Republic Education Development Institute, Ufa, Bashkortostan Republic.

Family role in communicative competence among pre-school age children formation

Essence of one of pedagogical conditions forming communicative competence among pre-school age children is being revealed in the article. Its forming occurs as a result of parents' educating activity increase and family communicative culture development. Necessity of joined teachers and parents efforts in creating necessary conditions needed for successful development of child's communicative competence is being outstressed in the article.

Keywords: initial key competences, communicative competence, pre-school age children, family, family upbringing, group work method.

Anisimova Elena Vyacheslavovna – post-graduate student at Pedagogics and Psychology of Childhood Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2010 году

Дорогие читатели!

Предлагаем вам систематизированный перечень материалов, опубликованных в нашем журнале в 2010 году. Как всегда, мы группируем публикации по проблемам, чтобы вам удобнее было найти нужные статьи для научной работы, 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 2010 году:

- № 1. Взаимодействие семьи и школы.
- № 2. Языковая личность.
- № 3. Государство. Общество. Семья.
- № 4. Игровая деятельность в ДОУ и начальной школе.
- № 5. Подготовка будущего учителя и новый образовательный стандарт.
- № 6. Школа диалога культур.
- № 7. Профессиональное совершенствование педагога.
- № 8. Ребёнок-первоклассник.
- № 9. Духовно-нравственное воспитание.
- № 10. Дошкольники: развитие и воспитание.
- № 11. Непрерывность и преемственность образования.
- № 12. Социализация ребёнка.

Федеральный государственный образовательный стандарт. Новый образовательный результат

«Школе нужны учителя света» (Интервью с Ш.А. Амонашвили)	№ 1, с. 3–7
Кохичко А.Н. О принципах отношения к миру как основе базовых национальных ценностей	№ 1, с. 7–12
Самарова Н.Н. Формирование навыков работы с информацией как средство развития критического мышления младших школьников	№ 1, с. 33–36
Всероссийская конференция «Обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата в контексте принятия Федерального государственного образовательного стандарта»	№ 2, с. 3–6
Квитова Л.Ф. Способы региональной диагностики метапредметных результатов	№ 2, с. 6–14
Позднякова Е.П. Развитие метапознавательных навыков младших школьников	№ 2, с. 79–82
Горячев А.В. Стандарты на вырост (Интересы государства и образовательные стандарты)	№ 3, с. 3–5
Вахрушев А.А., Бунеева Е.В. Современные дети в «зеркале» родительских ожиданий	№ 3, с. 5–10
Чиндилова О.В. Что ФГОС грядущий нам готовит, или О бедном учителе замолвите слово	№ 3, с. 10–15
Данилов Д.Д. Первые результаты эксперимента по преемственности	№ 3, с. 15–20
Блохина Е.А. Подходы к решению задачи формирования универсальных учебных действий младших школьников	№ 3, с. 20–26
Ветер школьных перемен. Как регионы готовятся к введению нового Федерального государственного образовательного стандарта (Интервью с Л.И. Череповой)	№ 6, с. 24–26

<i>Миронов А.В.</i> «Окружающий мир» в новом образовательном Стандарте и Примерных программах	№ 6, с. 26–30
<i>Штрекер Н.Ю.</i> Модернизация профессиональной подготовки студентов и учителей начальных классов в рамках Образовательной системы «Школа 2100»	№ 7, с. 3–6
<i>Белякова Н.В., Истратов Ю.П.</i> О региональной научно-методической конференции «Обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата в контексте принятия Федерального государственного стандарта»	№ 7, с. 6–10
<i>Позднякова Е.П.</i> О развитии метапознавательных навыков младших школьников	№ 7, с. 10–13
<i>Курцева З.И.</i> Статус современной школы и стандарты второго поколения	№ 8, с. 3–7
<i>Чиндилова О.В.</i> Педагогическая диагностика готовности старших дошкольников к обучению в школе	№ 8, с. 7–11
<i>Гриднева Л.А., Чиндилова О.В.</i> Коммуникативная готовность педагогов к диагностированию старших дошкольников	№ 8, с. 11–14
<i>Миронов А.В.</i> Стандарт второго поколения: изучаем воду и водные экосистемы	№ 8, с. 14–18
<i>Баракина Т.В.</i> Использование тестов на уроках математики в начальной школе	№ 11, с. 29–33
<i>Романова О.Н., Пискунова Е.В.</i> Формирование у школьников учебных действий самоконтроля и самооценки	№ 12, с. 38–42

Личностно ориентированное образование

<i>Тимошкина Н.В., Зюбина Е.В.</i> Практическая реализация регионального компонента образования средствами компьютерных технологий	№ 3, с. 84–88
<i>Лузина Н.А.</i> Интеграция современных технологий: эффективное средство личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе	№ 10, с. 58–62
<i>Минеева Е.В.</i> Учимся играя	№ 11, с. 58
<i>Холманская Л.И., Холманский А.С.</i> Духовность как творческий потенциал человека	№ 12, с. 45–47
<i>Перетягина Н.Н.</i> Идеи имманентного открытого образования: социально-философский анализ	№ 12, с. 53–58

Работа в начальной школе по разным образовательным системам

<i>Погребняк Е.В.</i> Здоровьесохраняющие возможности деятельностного подхода в образовании в аспекте изменения позиции учителя	№ 3, с. 26–29
<i>Букатов В.М.</i> Приёмы соционигровой технологии (Мастер-класс)	№ 4, с. 15–22; № 5, с. 27–33
<i>Скачков П.В.</i> Педагогические инновации в современном шахматном образовании	№ 5, с. 92–95
<i>Хлопова М.В.</i> Мы выбираем школу...	№ 8, с. 24–28

Проблема преемственности и непрерывности образования

<i>Надолинская И.В., Павлова Т.И.</i> Технология внедрения учебника как одно из направлений эксперимента по обеспечению преемственности	№ 2, с. 14–20
<i>Максименко Н.Н.</i> Результаты работы по проблеме преемственности и непрерывности образования в условиях сельской школы	№ 2, с. 20–22
<i>Габитова А.А.</i> Теоретические основы обеспечения преемственности экологического образования	№ 4, с. 82–84
<i>Бунеев Р.Н.</i> Учёт психолого-педагогических принципов нового поколения в образовательной системе	№ 6, с. 78–82

Игра в учебной деятельности младших школьников

- Долбнев В.В. Развитие познавательной деятельности младших школьников посредством дидактических игр (На примере нивхов) № 4, с. 45–48
- Сергиенко Т.С. Интеллектуальная игра «Алфавит» на уроке литературного чтения в 3–м классе № 4, с. 48–51

Развитие личностных качеств школьников

- Поштарева Т.В. О методах формирования этнокультурной компетентности учащихся № 4, с. 10–15
- Леонова И.С. Особенности корпоративной культуры класса в начальной школе № 5, с. 83–88
- Кулагина Г.И. Развитие эстетического опыта и основ исследовательской деятельности младших школьников № 5, с. 37–41
- Болотова А.И. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на основе синергетического подхода № 5, с. 50–54
- Курносова С.А. К определению понятия «эмоциональная отзывчивость» № 6, с. 75–79
- Сизова А.И. Формирование художественно–эстетической культуры личности в процессе создания декоративной композиции (На примере создания панно «Бабушкин сказ») № 6, с. 92–95
- Курносова С.А. Вопросы развития эмоциональной сферы учащихся в трудах В.В. Зеньковского № 9, с. 79–82
- Королёва Л.В. Социальные компетенции и воспитание успешности № 12, с. 30–33
- Громская Ж.В. Истоки успеха № 12, с. 33–37

Сохранение и укрепление здоровья детей и учителей. Здоровый образ жизни

- Погребняк Е.В. Здоровьесохраняющие возможности деятельностного подхода в образовании в аспекте изменения позиции учителя № 3, с. 26–29
- Будникова Л.В. Арт-терапия для детей, проживающих в условиях Крайнего Севера (Из практики проектирования образовательного пространства школы) № 3, с. 40–42
- Стародубцева И.В. Цвет в физическом воспитании дошкольников: перспективы, возможности, решения № 3, с. 74–78
- Тюмасева З.И. Новая культура отношений человека и природы – основа воспитания здорового поколения России № 5, с. 74–78
- Фомина И.В. Здоровьесберегающие технологии на уроках в начальной школе № 6, с. 36–44
- Шитова Т.Е., Михалёва Е.А. Все каши в гости к нам (Игра-путешествие для младших школьников 1–3-х классов по программе «Разговор о правильном питании») № 7, с. 28–32
- Ларионова Ю.Н. Влияние психофизиологических особенностей на успеваемость № 12, с. 58–62

Дошкольное и предшкольное образование

- Друбецкая Л.А. Развитие креативности педагогов и детей в дошкольных образовательных учреждениях № 1, с. 46–48
- Шарманова С.Б. Интеграция физического и экологического воспитания в младших группах дошкольного образовательного учреждения № 1, с. 48–53
- Коркина А.Ю. Влияние компьютерных программ на развитие познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста № 1, с. 53–59

<i>Сидорова А.Н.</i> Структурные компоненты содержания духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста	№ 1, с. 59–62
<i>Рогова С.А.</i> Освоение музыкальной формы детьми дошкольного возраста на доинструментальном этапе их музыкального развития	№ 2, с. 68–71
<i>Проняева С.В.</i> Формирование социальной компетентности дошкольников в игровой деятельности	№ 4, с. 3–10
<i>Машевская С.М.</i> Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников	№ 4, с. 22–27
<i>Фомина Н.А., Максимова С.Ю.</i> Интегрированное воздействие на физическое и психическое состояние дошкольников с задержкой психического развития	№ 4, с. 27–30
<i>Дьячкова Т.П.</i> Интегрированные подходы к развитию творческого потенциала дошкольников	№ 4, с. 30–33
<i>Вьюниченко Н.Г.</i> Использование творческих игр на музыкальных занятиях с дошкольниками	№ 4, с. 33–36
<i>Хвойнова В.В.</i> Формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста (На материале обучения английскому языку)	№ 4, с. 36–39
<i>Веденева И.М., Хохлова Л.И.</i> Преемственность дошкольного и начального образования	№ 4, с. 39–42
<i>Абсаямова А.Г., Николаева О.Ф.</i> Теоретические основы проблемы формирования культуры творческого мышления у старших дошкольников	№ 4, с. 73–78
<i>Чиндилова О.В.</i> Развитие речи старших дошкольников с позиции теории речевой деятельности	№ 4, с. 78–82
<i>Чиндилова О.В.</i> Чтение художественной литературы как вид деятельности старших дошкольников	№ 5, с. 74–77
<i>Хабарова Т.В.</i> Модель физкультурного занятия со старшими дошкольниками на основе личностно ориентированного подхода	№ 5, с. 77–81
<i>Перевертайло Е.А.</i> К проблеме сохранения здоровья детей в условиях современного социума	№ 6, с. 56–60
<i>Калиниченко В.А.</i> Стенды – чтобы их читали!	№ 6, с. 60–62
<i>Чиндилова О.В.</i> Восприятие художественного текста читателями на разных этапах детства как педагогическая проблема	№ 7, с. 76–79
<i>Кахнович С.В.</i> Сотрудничество и общение дошкольников в изобразительной деятельности	№ 7, с. 79–83; № 8, с. 7–11
<i>Спиридонова А.В.</i> Характеристика искусственной языковой развивающей среды на занятиях английским языком с детьми раннего возраста	№ 7, с. 83–87
<i>Малахова О.В.</i> Кооперационно-сетевое управление развитием дошкольного образования	№ 7, с. 87–92
<i>Чиндилова О.В.</i> Педагогическая диагностика готовности старших дошкольников к обучению в школе	№ 8, с. 88–92
<i>Трубайчук Л.В.</i> Нравственные основы развития одарённости ребёнка дошкольного возраста	№ 9, с. 39–42
<i>Емельянова И.Е.</i> О сущности программ духовно-нравственного развития дошкольников	№ 9, с. 42–46
<i>Максимова С.Ю.</i> Моделирование игровых занятий в процессе физического воспитания дошкольников	№ 9, с. 46–48
<i>Мисаренко Г.Г.</i> Формирование мыслительной деятельности в период подготовки к школе	№ 10, с. 3–6
<i>Буршит И.Е.</i> Из опыта работы годичных курсов адаптации к школе детей, не посещающих детский сад	№ 10, с. 6–9
<i>Фролова Е.В., Шишкина К.И.</i> Условия формирования здорового образа жизни у дошкольников	№ 10, с. 17–20
<i>Астахова Л.В., Жукова М.В.</i> Из опыта работы с ВИЧ-инфицированными детьми в условиях ДОУ	№ 10, с. 21–25

<i>Авсеенко Н.В.</i> Физическое развитие детей 4–6 лет (Кольское Заполярье)	№ 10, с. 26–28
<i>Пелихова А.В.</i> Формирование социальной безопасности ребёнка дошкольного возраста	№ 10, с. 28–31
<i>Жукова М.В.</i> Увлечение компьютерными играми как фактор формирования зависимого поведения в дошкольном возрасте	№ 10, с. 32–36
<i>Волчегорская Е.Ю., Ногина О.Н.</i> Музыкально–интонационная модель как средство активизации продуктивной деятельности детей	№ 10, с. 36–39
<i>Епанчинцева Н.Д., Зоболева И.Г.</i> Английский язык для детей в лекотеке	№ 10, с. 40–43
<i>Агарева М.В.</i> Из опыта воспитания образа телесного Я детей 5–7 лет	№ 10, с. 43–47
<i>Яфаева В.Г.</i> Взаимосвязь речевого и интеллектуального развития дошкольников	№ 12, с. 74–78
<i>Анисимова Е.В.</i> Роль семьи в формировании коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста	№ 12, с. 78–81

Обучение грамоте

<i>Ларина Е.А.</i> Устранение трудностей чтения и письма, связанных с несформированностью интонационной стороны речи у младших школьников	№ 3, с. 91–94
<i>Смирнова В.В.</i> Звуко-буквенный анализ слова в первом классе	№ 8, с. 28–31
<i>Самарова Н.Н.</i> Учимся читать слоги-слияния	№ 8, с. 33–35
<i>Дибленкова А.Н.</i> Использование деятельностного подхода на уроках обучения грамоте	№ 8, с. 35–38
<i>Плавинская Ю.Г.</i> Урок-игра по обучению грамоте	№ 8, с. 38–40
<i>Некрасова Ж.Н.</i> Урок письма – урок сотрудничества	№ 8, с. 40–45
<i>Веденеева И.М., Хохлова Л.И.</i> Звуковой анализ на занятиях с дошкольниками и первоклассниками	№ 11, с. 21–24

Обучение русскому языку, развитие речевых и коммуникативных умений

<i>Шаповалова Н.С.</i> Организация самостоятельной работы по орфографии	№ 1, с. 43–46
<i>Ипполитова Н.А.</i> Что нужно знать учителю о феномене языковой личности	№ 2, с. 22–28
<i>Арямова О.С.</i> Приём аналогии в обучении русскому языку	№ 2, с. 28–31
<i>Алексеева О.В.</i> Урок-исследование в методике функционального подхода к изучению морфологии	№ 2, с. 31–36
<i>Вороничев О.Е.</i> О лингвостилистических особенностях каламбура и каламбурной рифмы	№ 2, с. 36–41
<i>Федотова И.Н., Федотова А.Н.</i> Урок-панорама «Жизнь слова»	№ 2, с. 41–45
<i>Кондаурова Н.Н., Сергеева Е.И.</i> Эффективные приёмы работы со «словарными» словами в 1–4-х классах по программе «Школа 2100»	№ 2, с. 49–54
<i>Мищенко О.А.</i> Учим младших школьников применять правила русского языка с позиций деятельностного подхода	№ 2, с. 54–57
<i>Поварицына Е.Л.</i> Формирование у младших школьников умения понимать пословицы и поговорки	№ 2, с. 57–60
<i>Сычёва М.В.</i> Тесты по русскому языку для учащихся 1-го класса	№ 2, с. 60–64
<i>Бунеева Е.В.</i> Об учебниках «Русский язык» для старшеклассников	№ 2, с. 64–66
<i>Пелих Е.В.</i> Упражнения на определение словообразовательного значения в начальных классах осетинской национальной школы	№ 2, с. 82–86
<i>Остренкова М.А.</i> Сочиняем сказку, или Как научить школьника видеть образ в слове	№ 4, с. 84–89
<i>Сабельникова С.И.</i> Составление словарей учащимися начальных классов	№ 5, с. 88–92
<i>Симонян Е.Р.</i> Роль информационных рисунков при обучении младших школьников русскому языку	№ 6, с. 30–33
<i>Курносенко В.И.</i> Толковый словарь на уроках русского языка	№ 6, с. 33–36
<i>Овчинникова Н.А.</i> Добро пожаловать на станцию «Угадайкино»!	№ 6, с. 39–44
<i>Гулевич Г.И.</i> Обучение младших школьников пунктуации на уроках русского языка	№ 7, с. 17–20

<i>Зайкова И.В.</i> Сказки и стихи по русскому языку	№ 8, с. 51–52
<i>Перевозчикова В.В.</i> Развитие умения формулировать определение понятий на уроках русского языка в начальных классах	№ 10, с. 48–51
<i>Ломаева Е.Е.</i> Урок развития речи «Мастерская слова»	№ 10, с. 51–54
<i>Кохичко А.Н.</i> О проблеме развития чувства языка при обучении русскому языку как родному	№ 10, с. 77–82
<i>Бунеева Е.В., Комиссарова Л.Ю., Курцева З.И.</i> Реализация принципа непрерывности и преемственности образования (На примере курсов русского языка и риторики)	№ 11, с. 3–7
<i>Шестакова Н.А., Кулюкина Т.В.</i> К проблеме определения спряжения глагола	№ 11, с. 48–50

Уроки литературного чтения и развитие читательских умений

<i>Аглиуллина З.Б.</i> «Поэзия – это родственник книги», или Формирование благодарного читателя	№ 2, с. 66–68
<i>Миловзорова А.М., Тиунова Е.В.</i> Воспитание нравственных чувств младших школьников через овладение выразительным чтением	№ 7, с. 66–68
<i>Соболева Г.В.</i> Чтение – дело творческое (Мастер-класс по работе с дошкольниками и младшими школьниками)	№ 7, с. 66–68
<i>Старовойтова В.В.</i> Чтение – лучшее учение	№ 11, с. 54–56
<i>Тонких О.В., Забелина Л.П.</i> Литературные викторины на уроках внеклассного чтения	№ 11, с. 56–58

Детское чтение. Статьи о писателях

<i>Карпов В.А.</i> Саша Чёрный (Александр Михайлович Гликберг)	№ 4, с. 68–73; № 5, с. 67–70
<i>Карпов В.А.</i> Даниил Хармс как детский писатель	№ 6, с. 62–67
<i>Карпов В.А.</i> Аркадий Гайдар: миф о всаднике, скачущем впереди	№ 8, с. 57–71
<i>Карпов В.А.</i> «Быть шалопаем – это мучительный труд»	№ 11, с. 68–71

Обучение математике

<i>Аммосова Н.В., Черкасова А.М.</i> Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на уроках математики	№ 3, с. 42–45
<i>Цыварева М.А., Назарына Т.И.</i> Формирование у младших школьников вычислительных навыков в условиях сотрудничества	№ 3, с. 45–48
<i>Медведева Н.В.</i> Составление алгоритма на уроках математики при решении примеров в столбик (2-й класс, Образовательная система «Школа 2100»)	№ 3, с. 48–50
<i>Проценко С.И.</i> Влияние изучения элементов стохастики на мышление младшего школьника	№ 4, с. 54–58
<i>Шкильменская Н.А.</i> Зачем решать задачу различными способами?	№ 5, с. 47–50
<i>Филиппова С.А.</i> Использование геометрического материала в начальной школе	№ 5, с. 54–57
<i>Зайцева С.А., Целищева И.И.</i> Организация работы по проверке решения простых текстовых задач	№ 7, с. 13–17
<i>Матвеева Н.А.</i> Обучение решению текстовых задач, связанных с пропорциональными величинами	№ 8, с. 46–50
<i>Ульянова И.В.</i> Развитие темы задачи в контексте деятельностной концепции укрупнения дидактических единиц	№ 9, с. 91–94
<i>Аксёнов А.А.</i> О деятельностном подходе к обучению школьников логическому поиску решения математических задач	№ 10, с. 82–86
<i>Баракина Т.В.</i> Использование тестов на уроках математики в начальной школе	№ 11, с. 29–33
<i>Дрозина В.В.</i> Особенности обучения младших школьников решению нестандартных (олимпиадных) задач	№ 11, с. 34–36

Бурлакова Т.В., Целищева И.И. Совершенствование техники вычислений учащихся и работа над приёмом письменного деления
Дубова М.В., Маслова С.В. Компетентностные задачи в начальном курсе математики Образовательной системы «Школа 2100» (Статья 1)
Пономарева Е.И. Приобщение к прекрасному при обучении математике с использованием конструктивных сред

№ 11, с. 50–54

№ 12, с. 66–71

№ 2, с. 71–74

Информатика и ИКТ

Иванова И.Э. Из опыта работы по освоению курса «Информатика и ИКТ. Мой инструмент – компьютер»

№ 1, с. 38–43

Прохорова С.Ю., Хасьянова Е.А. Как измерить сформированность информационной компетентности выпускников начальной школы?

№ 5, с. 33–37

Хирьянова И.С. Занимательные задания по информатике в начальной школе

№ 7, с. 32–35

Островская Е.М. Поурочное планирование курса «Информатика и ИКТ» (3–4-й классы)

№ 7, с. 35–39

Котельникова Г.Н., Одинцова Е.В. Компьютерные технологии на уроках музыки и во внеучебной деятельности в начальной школе

№ 10, с. 87–91

Беляков А.А., Буровкина Л.А. Роль компьютерных технологий в разработке наглядных пособий для обучения оригами младших школьников

№ 11, с. 75–80

Федосов А.Ю. Методические подходы к решению задач социального воспитания в пропедевтическом курсе школьной информатики

№ 12, с. 7–11

Курс «Окружающий мир» в начальной школе

Кропачева Т.Б. Организация предметной деятельности младших школьников в курсе «Окружающий мир»

№ 1, с. 68–71

Тимошкина Н.В. Решение познавательных задач на уроках окружающего мира

№ 1, с. 71–76

Астахов С.В. Категория «жизнь» в образовательном пространстве начальной школы

№ 1, с. 86–89

Клокова И.Ю. Экологизация процесса обучения истории в начальной школе

№ 3, с. 50–53

Руднянская Е.И., Черезова Л.Б. Урок-экскурсия «В гости к весне»

№ 3, с. 53–56

Скуридина Ю.Н., Соболева Г.В. Слушать природу сердцем (Из опыта работы по экологическому воспитанию)

№ 7, с. 40–46

Эстетическое образование, воспитание и развитие

Осипова М.Б. Деятельность Детской школы искусств как фактор развития художественной культуры детей в условиях малого города

№ 1, с. 89–93

Семёнова М.А. Пленэр в студии дополнительного образования

№ 2, с. 71–75

Семёнова М.А. Мастер-класс акварельной живописи на уроках изобразительного искусства (В системе подготовки будущих учителей изобразительного искусства)

№ 6, с. 79–83

Буровкина Л.А. Художественно-творческая деятельность как средство приобщения к народному декоративно-прикладному искусству

№ 6, с. 83–86

Беляева О.М. Пейзаж-ассоциация в изобразительной деятельности школьников

№ 6, с. 86–88

Кондратенкова Н.В. Игра на занятиях декоративно-прикладным искусством

№ 6, с. 88–92

Сизова А.И. Формирование художественно-эстетической культуры личности в процессе создания декоративной композиции (На примере создания панно «Бабушкин сказ»)

№ 6, с. 92–95

Городецкая Ю.А. Интегративно-гуманитарный подход к эстетическому воспитанию в школе полного рабочего дня

№ 11, с. 17–20

Русакова О.Л. Музей, дети и культура	№ 11, с. 90–93
Шурыгина М.Л. Развитие речевой выразительности в пении у младших школьников	№ 12, с. 26–29

Различные формы организации урока. Интегрированные уроки

Чурсина Г.Е. Интегрированный урок в начальной школе	№ 4, с. 58–61
Филиппова С.А. Интегрированный урок литературного чтения и изобразительного искусства в 3-м классе	№ 4, с. 61–64
Шевченко Е.Г. Интегрированные уроки музыки и английского языка как средство интеллектуального и творческого развития школьников	№ 4, с. 64–68
Карпова Е.В. Используя межпредметные связи	№ 8, с. 52–56

Проблемы воспитания

Панафидина Е.М. Кружок «Журналист» в начальной школе	№ 3, с. 56–58
Паклина И.А. «Пространство толерантности» (Классный час для учащихся начальной школы)	№ 3, с. 58–60
Захарова Л.М. Использование дидактических игр в этнокультурном воспитании дошкольников	№ 3, с. 70–74
Попова С.И. Оценка педагогом актуального состояния ученика в процессе воспитания	№ 8, с. 79–82
Лалетина А.Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов	№ 8, с. 82–87
Куревина О.А. Воспитание основ духовности и нравственности	№ 9, с. 3–6
Курцева З.И. Духовно-нравственное развитие учащихся в свете Стандартов второго поколения	№ 9, с. 6–9
Шитякова Н.П. О подготовке будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию личности гражданина России	№ 9, с. 10–13
Шапошникова Т.Д. «Основы религиозных культур и светской этики» в контексте духовно-нравственного образования	№ 9, с. 13–17
Воскресенский О.В. О введении комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики»	№ 9, с. 18–22
Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Кто я: ответственный или ...?	№ 9, с. 22–26
Кадырова Е.П. Программа формирования нравственности функционально грамотной личности младшего школьника	№ 9, с. 26–31
Верховых И.В. Сотрудничество начальной школы и детских творческих объединений в приобщении младших школьников к духовным ценностям	№ 9, с. 31–33
Скопец А.Е. Финский опыт преподавания ДНК в общеобразовательных школах: традиции и современность	№ 9, с. 34–38
Ивенских И.В. Развитие социальной одарённости как условие будущей профессиональной успешности	№ 9, с. 72–76
Роголёва Е.И. Учебный фразеологический словарь как средство формирования духовно-нравственной культуры младших школьников	№ 11, с. 40–45
Васильев И.А. Оценка роли средств массовой информации в учебно-воспитательном процессе	№ 12, с. 3–7
Пчелинцева Е.В. Психолого-педагогическая поддержка детей, переживших насилие	№ 12, с. 11–16
Науменко Н.Ю. Предупреждение насилия в школьной среде как одно из основных направлений профессиональной деятельности социального педагога	№ 12, с. 16–20
Шафикова Г.Р. Возможности образовательной среды для развития нравственных отношений у подростков	№ 12, с. 23–25

Работа с родителями

Городиская О.А. Взаимодействие семьи и школы	№ 1, с. 12–16
Иванова Н.В. Возможное участие родителей в проектной деятельности младших школьников	№ 1, с. 16–19

<i>Алексеева Л.В.</i> Ценностное отношение к материнству как единству природного и духовно-нравственного начал (Устный журнал для родителей учащихся 2–4-х классов)	№ 1, с. 19–21
<i>Юркина С.В.</i> Формула решения школьных конфликтов	№ 1, с. 21–23
<i>Бовина Н.М., Курилов А.В.</i> «Мама, папа, я – олимпийская семья» (Спортивный праздник в 4-м классе)	№ 1, с. 23–25
<i>Калиниченко В.А.</i> Консультирование родителей дошкольников (Из опыта работы педагога-психолога)	№ 3, с. 67–70
<i>Давыдова О.И.</i> Фотографии из мира детства как метод работы с семьёй	№ 10, с. 68–71
<i>Биккулова А. Р.</i> Педагогическая культура родителей	№ 12, с. 20–22

Мониторинг, контроль и оценка образовательного результата

<i>Красноборова А.А.</i> Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подходов	№ 1, с. 76–81
<i>Сюсюкина И.Е.</i> Инновационная оценочная деятельность как фактор формирования системы универсальных учебных действий младших школьников	№ 1, с. 81–86
<i>Краснокутская О.И.</i> Педагогическая диагностика детей, поступающих в классы коррекционно-развивающего обучения	№ 3, с. 29–35
<i>Нестерова З.Ю.</i> Развитие оценочной самостоятельности младших школьников	№ 9, с. 61–63
<i>Енжевская М.В.</i> Рефлексия как основа формирования контрольно-оценочных умений учащихся 1–5-х классов при обучении русскому языку	№ 9, с. 83–86

Краеведение в начальной школе

<i>Санникова И.В., Аксёнова Е.Г., Зенкевич Е.Г.</i> Туристско-краеведческая деятельность в начальной школе	№ 7, с. 46–49
<i>Гайворонская Н.И.</i> Краеведение в начальной школе	№ 7, с. 49–52

Из истории отечественного образования (педагогическое наследие)

<i>Симонова Т.Р.</i> Идеи Е.Н. Водовозовой в современном воспитательном процессе	№ 6, с. 52–55
--	---------------

Научно-практические конференции

<i>Всероссийская конференция</i> «Обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата в контексте принятия Федерального государственного образовательного стандарта»	№ 2, с. 3–6
<i>Штрекер Н.Ю.</i> Модернизация профессиональной подготовки студентов и учителей начальных классов в рамках Образовательной системы «Школа 2100»	№ 7, с. 3–6
<i>Белякова Н.В., Истратов Ю.П.</i> О региональной научно-методической конференции «Обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата в контексте принятия Федерального государственного стандарта»	№ 7, с. 6–10

Личность учителя, профессиональный рост и саморазвитие

<i>Абзалова Д.Г.</i> Профессионально-нравственный компонент повышения квалификации учителей начальных классов	№ 2, с. 86–90
<i>Текучёва Е.Н., Старцева Н.Н.</i> Районный семинар по проблемно-диалогической технологии	№ 5, с. 61–67
<i>Мерзлякова Д.Р.</i> Типология учеников, обучающихся у педагогов, подверженных синдрому эмоционального выгорания	№ 5, с. 81–83
<i>Сазонова О.С.</i> Современные подходы к решению проблемы формирования рефлексивных умений учителей	№ 6, с. 72–75

<i>Бабушкина Е.С.</i> Учишь других – учишь сам!	№ 7, с. 57–61
<i>Бартенева Т.А.</i> Помочь понять себя	№ 7, с. 69–71
<i>Войниленко Н.В.</i> Формирование системы менеджмента качества на ступени начального общего образования	№ 8, с. 76–79

Подготовка будущего учителя

<i>Шамшурина А.А.</i> Формирование информационных умений будущего учителя	№ 2, с. 90–94
<i>Плахотников А.Г.</i> Подготовка учителя изобразительного искусства в современных условиях	№ 3, с. 88–91
<i>Науменко О.В.</i> Интерактивный учебно-методический комплекс как необходимое условие подготовки учителя новой школы	№ 5, с. 3–7
<i>Исаева Н.А.</i> Учебник по русскому языку и методике его преподавания в школе как средство реализации ФГОС нового поколения	№ 5, с. 7–10
<i>Мурзина Н.П.</i> Компетентностный подход к проектированию образовательной технологии преподавателя педагогического вуза (На примере изучения дисциплины «Педагогические технологии»)	№ 5, с. 10–15
<i>Пазухина С.В.</i> Формирование ценностного отношения к воспитанникам у будущих учителей начальных классов	№ 5, с. 15–19
<i>Шаповалов В.В.</i> Активизация профессионально-познавательного интереса студентов	№ 5, с. 19–24
<i>Иванов Ю.А., Красницкая Т.А.</i> Система подготовки учителей для начальных духовных школ в дореволюционной России	№ 5, с. 70–74
<i>Волчёнкова Н.П.</i> Диалог – основа психологической комфортности в образовательном пространстве вуза	№ 7, с. 52–57
<i>Зотова И.А.</i> Развитие творческой деятельности будущих педагогов начального образования на занятиях по технологии	№ 7, с. 61–65
<i>Гаджибекова З.К.</i> Комплексная подготовка студентов к трудовому воспитанию младших школьников в условиях малокомплектной школы	№ 7, с. 65–69
<i>Белоусова С.А.</i> Подготовка магистров–менеджеров в сфере дошкольного образования	№ 7, с. 71–76
<i>Гарифуллина А.Р.</i> Развитие экологической культуры будущих учителей начальных классов	№ 8, с. 69–73
<i>Шмырёва Г.Г.</i> Диагностика методико-математической подготовленности студентов к обучению математике в начальных классах	№ 9, с. 58–61
<i>Картавых М.А.</i> Модель оценивания уровня профессиональной компетентности студентов	№ 9, с. 76–79
<i>Евтушенко И.Н.</i> Подготовка педагогов к развитию и поддержанию одарённости детей дошкольного возраста с учётом гендерного подхода	№ 10, с. 10–13
<i>Шатрова С.А.</i> Школа профессионального общения будущих воспитателей	№ 10, с. 13–16
<i>Нестерова А.А.</i> Модель формирования экологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования	№ 11, с. 81–84
<i>Колоскова И.В.</i> Из опыта воспитания диалогической позиции будущего православного и светского учителя	№ 11, с. 85–89
Итоги конкурса научно-исследовательских работ студентов	№ 11, с. 94–95
<i>Пикатова Н.Б.</i> Педагогическая практика будущих учителей начальных классов	№ 12, с. 63–66

Новые учебники

<i>Бунеева Е.В.</i> Об учебниках «Русский язык» для старшеклассников	№ 2, с. 64–66
--	---------------

Наши поздравления

У Ольги Викторовны Прониной юбилей	№ 3, с. 60–64
К юбилею Т.А. Ладыженской	№ 4, с. 51–54

У Л.Ю. Комиссаровой юбилей
Артист? Ритор! (К юбилею Н.А. Ипполитовой)

№ 7, с. 39–40
№ 10, с. 71

Начальная школа за рубежом

Скопец А.Е. Начальная школа в Финляндии

№ 6, с. 67–72

Скопец А.Е. Финский опыт преподавания ДНК в общеобразовательных школах: традиции и современность

№ 9, с. 34–38

Образовательная система «Школа 2100» в основной школе

Белова Е.Г. Элективные курсы по литературе как средство
предпрофильной подготовки учащихся

№ 4, с. 89–94

Терентьева Н.П. Школьный читательский блог как пространство диалога
и ценностного самоопределения учащихся

№ 6, с. 44–48

Жуйкова Н.В. Проблемно-диалогическое обучение на уроках литературы
в 7–8-х классах

№ 6, с. 48–52

Терентьева Н.П. Воспитание в системе литературного образования:
«век нынешний и век минувший»

№ 9, с. 49–53

Алексеева О.В. Содержательный компонент урока морфологии
при функциональном подходе к изучению единиц языка

№ 9, с. 86–90

Степанов Н.М. Ни дня без ... викторины

№ 11, с. 60–67

Проблемно-диалогическая технология

Ягодко Л.И. Использование технологии проблемного обучения
в начальной школе

№ 1, с. 36–38

Текучёва Е.Н., Старцева Н.Н. Районный семинар по проблемно-
диалогической технологии

№ 5, с. 61–67

Глагола Е.М. Опыт моделирования урока русского языка в проблемно-
диалогической технологии

№ 5, с. 57–61

Проектная деятельность

Старцева Н.Н. Возможности проектного метода для развития творческой
личности

№ 1, с. 25–29

Терентьева Н.С. Информационно-творческий проект в 4-м классе

№ 1, с. 29–33

Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших
школьников с позиций компетентностного подхода

№ 1, с. 62–68;
№ 2, с. 75–79;
№ 3, с. 78–84

Ларина С.А. Шаги к успеху (Проектная деятельность в начальной школе)

№ 5, с. 41–45

Голенцева О.В. Работа над проектом «Пословицы в современном мире»

№ 5, с. 45–47

Потанина В.Я. Введение проектной деятельности в начальной школе

№ 10, с. 62–65

Болотских Е.В. Проект «Культурное наследие нашего народа»

№ 10, с. 65–67

Школа диалога культур

Месеняшина Л.А. Об экспериментальной проверке основных положений
замысла Школы диалога культур

№ 6, с. 3–7

Литовский В.Ф. Начала Школы диалога культур и её начальные классы

№ 6, с. 7–11

Панова Р.С. Формирование мотивации письменной речи младших
школьников в условиях Школы диалога культур

№ 6, с. 11–15

Юдина Р.М. Математика как гуманитарная дисциплина в Школе диалога
культур

№ 6, с. 15–19

Поспелова Л.М., Хохловская О.Г. Школьная психология нового типа
в действии

№ 6, с. 19–24

Организация работы по Образовательной системе «Школа 2100»

<i>Петрович В.Г.</i> Педагогические издательства и ИПК: кластерный подход к взаимодействию	№ 9, с. 67–72
<i>Петрович В.Г.</i> От ВНИКа «Школа» до кластера ОС «Школа 2100» – издательство «Баласс»	№ 10, с. 72–77
<i>Ладыженская Н.В.</i> Интернет-сайт Образовательной системы «Школа 2100» www.school2100.ru : методическая и информационная поддержка	№ 12, с. 43–44

Деятельностный подход в образовании.

Организация учебной деятельности младших школьников

<i>Мурзина Н.П., Чеховская Т.И.</i> Развитие учебного сотрудничества первоклассников в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 8, с. 19–24
<i>Дибленкова А.Н.</i> Использование деятельностного подхода на уроках обучения грамоте	№ 8, с. 35–38
<i>Самусева Г.В.</i> Педагогическое сопровождение становления позиции субъекта учебной деятельности младших школьников	№ 8, с. 64–68
<i>Мурзина Н.П., Чеховская Т.И.</i> Развитие учебного сотрудничества первоклассников на уроках математики в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 9, с. 54–58
<i>Антохина В.А.</i> Олимпиадные задания как средство развития умения учиться	№ 11, с. 37–40

Риторика в ДОУ и в школе

<i>Язвенко Н.В.</i> Развитие интонационной окраски голоса дошкольников в курсе риторики	№ 11, с. 7–11
<i>Кадырова Е.П.</i> Риторическое образование как нравственный компонент формирования функционально грамотной личности	№ 11, с. 12–17
<i>Зинова Е.А.</i> Рецензия на литературное произведение как риторический текст	№ 11, с. 72–75

Физическое развитие и здоровье детей.

Уроки физкультуры

<i>Афанасенков А.Л.</i> Спорт как фактор развития личности и общества	№ 8, с. 92–94
<i>Пчелинцева Е.В.</i> Взгляды на проблему преодоления последствий насилия над ребёнком	№ 10, с. 91–94

Иностранный язык в начальной школе

<i>Зангиева З.Н.</i> Рифмованные тексты как форма обучения иностранному языку	№ 10, с. 54–58
<i>Епачинцева Н.Д., Зоболева И.Г.</i> Английский язык для детей в лекотеке	№ 10, с. 40–43

Уроки ИЗО

<i>Чигинцева О.Н.</i> Построение композиции на занятиях изобразительным искусством с младшими школьниками	№ 8, с. 73–76
---	---------------

Внеклассная работа

<i>Мацько Г.Р.</i> Цикл занятий в начальных классах «Калейдоскоп зимних праздников»	№ 11, с. 24–28
---	----------------

Занятия в класса КРО

<i>Паскал В.В.</i> Роль психологических тренингов в коррекционно-развивающей работе педагогов	№ 9, с. 64–66
<i>Хвостова Э.В.</i> Формирование адекватной самооценки младших школьников с ЗПР посредством ситуации успеха	№ 11, с. 45–47

Уважаемые читатели!

Нам хотелось бы узнать Ваше мнение: удовлетворяют ли Вас материалы, публикуемые в журнале? Интересны ли Вам поднятые нами вопросы? Какие проблемы хотелось бы обсудить? Просим Вас ответить на вопросы нашей анкеты, вырезать её и послать нам по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс», журнал «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. Подчеркните.

2. Где Вы живёте? Подчеркните.

Посёлок, деревня, город, столица.

3. Место работы/учёбы: _____

4. Занимаемая должность: _____

5. Регулярно ли Вы читаете журнал? Подчеркните.

Каждый номер, выборочно, другое.

6. Где Вы берёте журнал? Подчеркните.

Получаю по подписке, беру в библиотеке, другое.

7. С какой рубрики Вы начинаете читать журнал? _____

8. Какую рубрику не читаете никогда? _____

9. Какие новые рубрики Вы хотели бы предложить? _____

10. Самая удачная, на Ваш взгляд, публикация 2010 года по разделам:

статья учёного _____

статья методиста _____

статья учителя _____

другое _____

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