

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

- О.В. Колесова*
Индивидуальная траектория развития
ребенка на основе изучения родной речи . . . 3
- О.С. Обухова*
Создание ситуации выбора
учебного задания на уроке 7
- Е.П. Носова*
Познавательная избирательность
учащихся при усвоении физических
понятий 10

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- О.В. Соболева*
Беседы о чтении
(К проблеме понимания текста) 13
- Т.П. Богданец*
Есть два пути. По какому пойти?
(О формировании естественно-научных понятий
и умственном развитии младших школьников) 19
- М.В. Дубова*
Вычислительные умения и навыки в курсе
математики Образовательной системы
«Школа 2100» 22
- С.Р. Козаловский*
Средства обучения младших школьников
решению текстовых задач 26

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- А.В. Белошистая*
Обучение решению трудных задач
в 4-м классе 31
- Л.И. Чернова*
Проблемы формирования вычислительных
умений и навыков у школьников 35
- М.А. Яговкина*
Формирование умений интеллектуального
творчества у младших школьников 42
- М.А. Худякова,
С.О. Шипиловских*
Роль учебных вопросов в обучении
младших школьников математике 45
- И.И. Целищева,
С.А. Зайцева*
Развитие математического мышления
учащихся посредством решения
эвристических задач 48

- И.А. Минаева*
«Экипаж к взлету готов!»
(Урок математики в 1-м классе) 52

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- Л.К. Аванесян*
Организация преемственности на примере
уроков географии
(Образовательная система «Школа 2100») . . . 56

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

- Л.П. Баданина*
Адаптация первоклассника:
комплексный подход 59

ЛИКБЕЗ

- С.В. Маланов*
В.В. Давыдов. Теоретические обобщения
в составе развивающих форм обучения . . . 63

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

- А.И. Голиков*
Преемственность ведущих видов
деятельности в дошкольном и младшем
школьном возрасте 67
- М.В. Николаева*
Интерпретация текста:
пути совершенствования 69
- Н.Н. Рубцова*
Особенности социального поведения
в межэтнических группах студентов 75

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

- Е.Н. Болтенко*
Сценарий новогоднего праздника 78

ПРОДЛЕНКА

- Д.В. Мучкаева*
Самобытность калмыцких
национальных игр 83
- Материалы, опубликованные
в нашем журнале в 2007 году 86

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

Дорогие коллеги!

Темой этого номера мы избрали один из аспектов личностно ориентированного подхода – **выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика.**

Педагоги, работающие по учебникам «Школы 2100», хорошо знакомы с принципом **минимакса**, который помогает выстроить особую траекторию для каждого ученика. Однако кроме объема и степени сложности учебного материала, индивидуальный подход должен учитывать и многое другое, что непосредственно связано с **личностными особенностями ребенка**, – доминирующим типом восприятия, например, способностями, интересами, темпераментом. Разумеется, это потребует от учителя дополнительных усилий, но все затраты его труда и времени окупятся успехами его учеников.

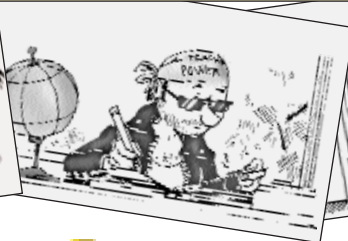
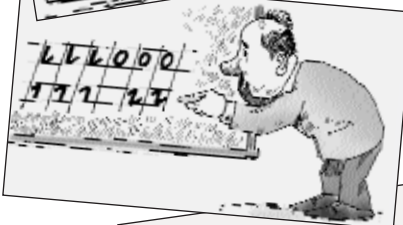
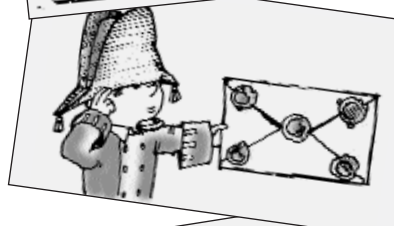
Статьи наших авторов, помещенные в рубрике «**На тему номера**», расскажут вам об этой непростой, но такой необходимой и, поверьте, увлекательной работе. Нам будет интересно узнать, как решаете эту проблему вы. Приглашаем поделиться опытом!

Большая подборка статей посвящена **проблемам обучения математике**. Задания, которые предлагают авторы, также помогут вам в разработке индивидуальной образовательной траектории ученика.

Не пропустите сценарий новогоднего праздника! Проведите его вместе с детьми весело и дружно.

Желаем вам творческих успехов в наступающем году, ждем ваших писем, вопросов и предложений.

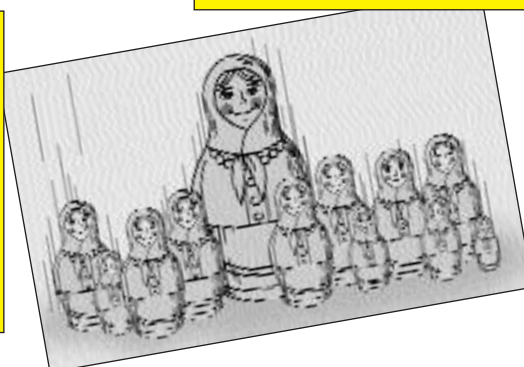
**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



**плюс до
«ПОСЛЕ»**

Индивидуальная траектория развития ребенка на основе изучения родной речи

О.В. Колесова



Проблема индивидуального подхода к развитию речи младших школьников до сих пор практически не исследована. В то же время именно эта область предполагает в наибольшей степени учет индивидуальных особенностей учащихся. Работу, нацеленную на создание школьниками собственных речевых высказываний, можно считать успешной только тогда, когда у каждого ребенка складывается индивидуальный стиль.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема обучения детей связной речи, в том числе стилистически окрашенной, что связано с формирующейся у младших школьников потребностью выразить свои мысли и чувства в адекватной форме.

Стилистические умения необходимо формировать уже в ранние годы школьной жизни, учитывая в той или иной степени индивидуальные особенности учащихся.

Выработка речевого умения строить высказывания в зависимости от коммуникативной задачи, соотнося с ней и языковое оформление, и содержание высказывания, развитие умения пользоваться литературным языком в различных сферах общественной жизни должны встать в один ряд с важнейшими компонентами общеобразовательной подготовки школьников по русскому языку.

Рассмотрим более подробно возможности реализации траекторий индивидуального развития каждого ученика на примере текстового материала, связанного с развитием речевых умений.

Учащиеся начальной школы могут овладеть речевыми умениями:

а) связанными с усвоением стилистически окрашенных средств языка и б) направленными на овладение стилистически дифференцированной связной речью (стилистические умения).

Для определения начального уровня владения стилистическими умениями мы создали комплекс диагностических методик.

Методика «Пять братьев».

Цель: проверить сформированность функционально-стилистического умения – определять речевой жанр, место использования готового текста, цель речевого высказывания. Учащимся предлагается 5 небольших связных речевых высказываний, каждое из которых отвечает определенному стилю: научному, публицистическому, художественному, официально-деловому и разговорному. Детям дается задание прочитать тексты, определить их тип, речевой жанр и место использования.

Текст 1 (научный)

Наша область расположена в двух растительных зонах: лесостепной и степной. Более половины покрытой лесами площади (54,2%) принадлежат дубравам. Самые крупные из них – Теллермановский лес (15 000 га) и Шилов лес (30 000 га). Сосновым лесам принадлежит второе место после дубрав (25% лесопарковой площади).

Текст 2 (публицистический)

Лес – это наш друг. А почему его считают зеленым другом человека? Во-первых, лес помогает получить высокий урожай хлеба. Во-вторых, лес – это бумага, книжки с картинками, тетради для учеников,

это двери и паркет, мебель в наших квартирах. Но лес дает человеку не только все необходимое для его жизни: пищу, жилище, одежду. Лес помогает сохранить здоровье. Это любимое место отдыха детей и взрослых.

Вот почему лес называют настоящим другом человека. Берегите его!

Текст 3

(художественный)

Оля и Лида, маленькие девочки, пошли в лес. Утомленные дорогой, сели они отдохнуть и пообедать. Вынули из сумки хлеб, масло, яйца. Когда девочки уже заканчивали обедать, недалеко от них запел соловей. Очарованные прекрасным пением, Оля и Лида сидели, боясь пошевелиться.

Соловей перестал петь. Оля собрала остатки своей еды, обрывки бумаги и бросила под куст. Лида же завернула в газету яичную скорлупу и хлебные крошки и положила кулек в сумку.

– Зачем ты берешь с собой мусор? – спросила Оля. – Брось под куст. Ведь мы в лесу, никто же не увидит!

– Стыдно перед соловушкой, – тихо ответила Лида.

(В.А. Сухомлинский)

Текст 4

(официально-деловой)

Правила поведения в лесу

1. Входя в лес, следует прикинуть ориентацию его края по отношению к сторонам света.

2. Бродя по лесу, необходимо чаще оглядываться вокруг, запоминать что-то приметное (особенности дороги, речку или ручей, камни или другие предметы).

3. Собираясь в лес, одеваться нужно тепло, но легко.

4. На случай дождя следует взять с собой водонепроницаемый плащ или накидку.

5. Отправляясь в лес надолго, необходимо иметь запас продуктов питания.

Текст 5

(разговорный)

– Бывало, ребята отправятся в школу, а я подхватчу ранец и сигану через кусты, через поле – прямо в лес. А в лесу – красотища! Деревья шепчутся, будто со мной своей тайной делятся, в кустах

кто-то пошмыгивает. И не поймешь – то ли животное какая, то ли птичка гнездуются...

– Дедушка, а лешего ты видел? Или Ягу?

– Не пришлось нечисть разглядывать, а уж тайн лесных узнал, сколько другие за три жизни не узнают.

Второе задание предполагает проверку умения стилистически верно соотносить продолжение текста с предлагаемым началом (**методика «Карусель»**). Учащимся предлагается начало художественного текста и три варианта его окончания: тексты научного стиля, художественного и официально-делового. Задание: «Прочитай-те данный текст. Можно ли сказать, что он закончен? Подберите из предложенных вариантов наиболее соответствующий его началу. Объясните свой выбор».

Недалеко от сторожки лесник обнаружил маленьких ежей.

У них пропала мама. Колючие комочки погибли от голода. А у кошки Мурки родились котята. Она кормила их молоком.

а) Обычно ежиха приносит от 2 до 5 детенышей, которых выкармливает в течение одного месяца. Позже ежата начинают добывать корм сами. Однако в природе известны случаи, когда вместо погибших родителей ежат вскармливают другие животные. Пример с кошкой Муркой, которая может выкормить ежат своим молоком, достаточно показателен.

б) Котята громко пищали, но через некоторое время начинали тихонько урчать от удовольствия. Тогда решили попробовать положить маленьких ежей к Муркиным детям. Кошка дружелюбно приняла подкидышей и, кажется, была довольна.

в) Среди животного мира в условиях, приближенных к естественным, необходимо соблюдать следующие инструкции:

1. При потере родителя-кормильца важно определить смежный вид животного, недавно родившего собственных детенышей.

2. Животных-сирот обтереть мягкой тряпочкой, смоченной молоком и выделениями предполагаемого животного-кормильца.

3. В период кормления положить подкидышей к соскам животного и проследить за их адаптацией.

4. Животному-кормильцу увеличить рацион и тщательно наблюдать за его самочувствием.

Диагностическая методика «Ковер-самолет».

Цель: выявить умение школьников дифференцировать разностилевые речевые высказывания, а также умение определять источник (место использования) каждого из текстов.

Младшим школьникам предлагают два однотемных разностилевых текста, соединенных в одно речевое высказывание. Необходимо распределить предложения так, чтобы получились два текста научного и художественного стилей.

Текст состоит из шести предложений: предложения 1, 4, 5 относятся к художественному стилю; предложения 2, 3 и 6 – к научно-познавательному.

Лес

1. Особенно красив лес в ранние осенние дни. 2. У большинства растений созревают плоды и семена. 3. Листья многих деревьев меняют окраску. 4. В золоте берез перекликаются яркие лоскутки раскрашенных кленов. 5. Деревья словно соперничают друг с другом в красоте листьев. 6. Но у некоторых растений листья остаются зелеными до заморозков, а после выпадения снега чернеют.

Определяется уровень сформированности следующих умений:

– умение интуитивно определять стилевую принадлежность предложений и, в конечном итоге, каждого из текстов (без терминологического обозначения стиля);

– умение находить сферу применения каждого из речевых высказываний.

Критерии оценивания задания.

1. Высокий уровень – правильно определены границы частей текста, указан источник информации или сфера применения каждого из полученных текстов. Учащийся самостоятельно озаглавливает каждый текст.

2. Выше среднего – школьник правильно дифференцирует речевое

высказывание на два разностилевых текста, однако допускает одну ошибку; правильно указывает место использования каждого из текстов.

3. Средний уровень – учащийся допускает одну-две ошибки при дифференциации речевого высказывания, указывает место использования текстов или жанр (рассказ, статья).

4. Низкий уровень – школьник допускает две и более ошибок при дифференциации речевого высказывания; некоторые ученики делят высказывание на две части следующим образом: предложения 1, 2, 3 – первый текст; 4, 5, 6 – второй текст. Определяют как основной источник информации книгу.

Задание «Юный редактор» предполагает проверку умения редактировать текст в соответствии с его стилистической принадлежностью.

Например, предлагается текст документа, которому дети должны придать вид стандартного заявления:

Директору музыкальной школы № 1
дорогому Колоскову И.Н.
от Зябликовой О.М.

Заявление

Очень Вас прошу, примите, пожалуйста, моего любимого ребенка Зябликова Ванечку в Вашу музыкальную супершколу по классу клавишных на подготовительное отделение к самому лучшему учителю Марковой Е.Ю.

Искренне Ваша
Зябликова

Примерный образец:

Директору музыкальной школы № 1
Колоскову И.Н.
от Зябликовой О.М.

Заявление

Прошу принять моего сына Зябликова Ивана в музыкальную школу по классу фортепиано на подготовительное отделение к педагогу Марковой Е.Ю.

Зябликова

Методика «И маятник качнулся» предполагает организацию работы учащихся в группах.

Групповую работу принято считать одной из самых продуктивных форм

организации учебной деятельности. Это, по словам М.С. Соловейчика, «инкубатор» учебного сотрудничества, потому что дети учатся доброжелательно выслушивать друг друга, рассуждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, у них развивается аналитическое мышление.

Цель: проверить наличие умения соотносить заголовок текста, отражающий его коммуникативное назначение, начало текста заданного стиля и собственное речевое высказывание, соответствующее заголовку и началу текста.

На доске записаны заголовки: «Игра», «Правила игры», «Закадычные друзья», «Придуманная игра», «Моя игра», «Лучший помощник школьника», «Роль игры», «Для чего нужна игра?». Все они отражают тему или основную мысль речевого высказывания. Некоторые из предложенных заголовков можно отнести к нескольким стилям, некоторые – к строго определенным («Правила игры» – деловое описание, «Роль игры» – научный стиль, «Лучший помощник школьника» – публицистический).

Класс делится на пять-шесть групп. Каждая группа получает карточку, на которой приведен текст с ярко выраженными стилевыми признаками. Задание одинаковое для всех: «Выберите из предложенных заголовков подходящий к тексту. Закончите текст 2–4 предложениями».

Карточка 1

Игра – важное средство развития и воспитания. Каждая целенаправленная игра создает условия для самореализации ребенка. В процессе игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше. Игра требует от ребенка включенности в правила: он должен быть внимательным к развивающемуся сюжету; запоминать, что обозначает каждый сюжет или явление; быстро сообразить, как поступить в неожиданно возникшей ситуации.

Карточка 2

Лучший помощник младшего школьника – это игра. В играх, будь то простейшие «Салочки» или чуть посложнее, тре-

бующие знания определенных правил «Тише едешь – дальше будешь», «Печень», «Стекла», у детей словно вырастают крылья, что помогает ребенку набирать, как птице, полную грудь воздуха, без которого полет не состоится.

Карточка 3

– Знаешь, какая самая интересная игра? Та, в которой ты всегда можешь быть победителем.

– Такой игры не бывает.

– Бывает. Эту игру придумал я сам.

– И как она называется?

– Название в ней не главное. Важны те правила, которые я придумал. Они и помогают мне всегда выигрывать.

– Ну, это не честно, если всегда выигрывать будешь только ты. Игра потеряет всякий смысл. Я так думаю.

Карточка 4

Для игры в «Жмурки» существуют свои правила. Выбирается водящий, которому завязываются глаза. Он должен поймать одного из игроков и угадать, кто это. Игроки разбегаются по строго очерченной площадке и могут хлопать в ладоши, привлекая к себе внимание.

Карточка 5

Мальчик и ящерица давно знали друг друга и часто играли вдвоем. Он изображал охотника пустыни, а она – хитрого песчаного дракона, которые водятся в горячих песках и развалинах брошенных городов.

Такая у них была игра со своими правилами.

Мальчик приподнимал ладошку, словно хотел накрыть ящерицу. Она сбегала по вертикальной стенке камня и пряталась под листом подорожника.

(В. Крапивин)

Критерии выполнения задания:

1. Дети работают совместно в группе, предлагают различные варианты продолжения текста, из данных заголовков выбирают отвечающий коммуникативному назначению текста. Из всех вариантов выбираются стилистически оправданные предложения, соответствующие заголовку, началу текста, отражающие основную мысль речевого высказывания.

2. Учащиеся не могут выбрать из двух «понравившихся» заголовков

наиболее точный. При этом оба заголовка отражают тему текста и его коммуникативную направленность (например, к тексту на карточке 3: «Придуманная игра», «Моя игра»; к тексту на карточке 1: «Роль игры», «Для чего нужна игра?»; к тексту на карточке 5: «Игра», «Закадычные друзья»).

3. Учащиеся подбирают к данному тексту сразу несколько заголовков или один, который не отражает главную мысль текста. Чаще всего варианты предложений, подобранных детьми, связаны по смыслу с предыдущим предложением («Игроки разбегаются по строго очерченной площадке и могут хлопать в ладоши, привлекая к себе внимание. Можно говорить. А еще можно топать ногами»). Иногда дети продолжают текст, используя стили-

стически близкие языковые средства: к тексту научного стиля – «Еще игра помогает ребенку развивать логику. Вот для чего нужна игра!».

Использование диагностических заданий способствует развитию индивидуальных траекторий каждого ребенка и позволяет сделать обучение вариативным, в соответствии с индивидуальными особенностями школьников.

Оксана Вячеславовна Колесова – ст. преподаватель кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального обучения, Нижегородский государственный педагогический университет.

Создание ситуации выбора учебного задания на уроке*

О.С. Обухова

В концепции личностно ориентированного образования (ЛОО) целью школы является обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий для развития личности, реализации ее природного потенциала. Личностно ориентированный подход к обучению младших школьников использует такие методы и средства обучения и воспитания, которые соответствуют индивидуальным особенностям каждого ребенка. В данной статье мы остановимся на **основных принципах создания ситуации выбора учебного задания** в рамках урока в начальной школе.

Под руководством канд. пед. наук С.В. Зайцева нами были разработаны вариативно-дидактические карточки (ВДК) по следующим критериям:

- степень сложности (трудное задание или легкое);
- форма работы (индивидуальная или групповая);
- содержание работы (упражнение или проблема).

Таким образом, мы получили 8 карточек.

4 карточки для индивидуальной работы:

- индивидуальное легкое упражнение (ИЛУ);
- индивидуальное сложное упражнение (ИСУ);
- индивидуальная легкая проблема (ИЛП);
- индивидуальная сложная проблема (ИСП).

4 карточки для групповой работы:

- групповое легкое упражнение (ГЛУ);

* Тема диссертации «Развитие позитивной Я-концепции младшего школьника в ситуации выбора учебного задания». Научный руководитель – канд. пед. наук С.В. Зайцев.

- групповое сложное упражнение (ГСУ);
- групповая легкая проблема (ГЛП);
- групповая сложная проблема (ГСП).

Необходимо отметить, что критерии сложность–легкость, упражнение–проблема неоднозначны; каждый учитель определяет самостоятельно, какое упражнение он отнесет к легкому, а какое – к сложному. Восприятие этих критериев субъек-

тивно: то, что учитель определяет как сложное, для кого-то из детей может сказаться легким и наоборот.

К конкретному уроку учитель готовит набор ВДК. При этом следует обращать внимание на такой важный для урока фактор, как время. Выполнение заданий должно занимать не более 7 минут. Если нарушить этот критерий, могут возникнуть проблемы с вниманием детей на уроке.

Карточка для индивидуальной работы

Карточка № _____ (место для символов) Задание: _____ _____ _____							
Место для выполнения задания: _____ _____ _____							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1. В эти графы вписываем название материала, который поможет ученику в выполнении задания</td> <td style="padding: 2px 5px;">Здесь ученик ставит знак «+», если использовал материал</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">2.</td> <td style="padding: 2px 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">3.</td> <td style="padding: 2px 5px;"></td> </tr> </table>	1. В эти графы вписываем название материала, который поможет ученику в выполнении задания	Здесь ученик ставит знак «+», если использовал материал	2.		3.		
1. В эти графы вписываем название материала, который поможет ученику в выполнении задания	Здесь ученик ставит знак «+», если использовал материал						
2.							
3.							
Ф.И. _____							
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; display: inline-block;">Дата</div>							

Карточка для групповой работы

Карточка № _____ (место для символов) Задание: _____ _____ _____		
Место для выполнения задания: _____ _____ _____		
Ф.И.	Роль	Оценка
1.	Бригадир	
2.	Знатоки	
3.	Секретарь	

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; display: inline-block;">Дата</div>		

На этапе закрепления материала учитель располагает на доске все 8 карточек и знакомит детей с содержанием заданий, чтобы каждый мог определить, какую форму задания он предпочтет. Если у кого-то возникают вопросы, необходимо тут же на них ответить. После этого ребята выходят к доске, выбирают карточку и занимают места, специально отведенные для этой работы. Чтобы не возникало конфликтных ситуаций по поводу одной и той же карточки, учитель должен иметь в своем арсенале второй такой же набор ВДК.

Об организации пространства класса нужно позаботиться заранее. Для групповой работы можно, например, соединить по 2 парты в конце класса. Первые же парты освободите для ребят, выбирающих индивидуальные задания. Обозначьте номерами рабочие места в соответствии с номерами карточек, чтобы учащиеся знали, где именно им расположиться, это позволит сэкономить время. Кроме того, следует учесть еще один очень важный момент: может случиться так, что для выполнения задания ребенку будет недостаточно тех знаний, которыми он обладает в данный момент. Поэтому на карточке имеется графа, в которой учитель пишет, где можно «добыть» необходимые знания (справочники, словари, правило в учебнике и т.п.). Источники этих сведений должны всегда находиться в классе в свободном для детей доступе. Таким образом, мы не только увеличиваем шансы ребенка на успешное выполнение задания, но и учим его находить необходимые знания. Учитель четко фиксирует время, отведенное на работу по ВДК, – 10 минут. Полезно напомнить ученикам, что в группах сначала необходимо распределить роли (их количество может варьироваться), а затем уже приступить к работе. В ходе ее учитель оказывает помощь детям, испытывающим затруднения. Одновременно учитель может уточнить, почему тот или иной ученик выбрал именно эту карточку. Это важный момент

для выяснения **доминирующих мотивов** ребенка, что позволит учителю более эффективно построить работу с данным учеником.

После выполнения задания учитель раздает карточки с ответами, ребята проверяют правильность своих решений и выставляют отметки в специально отведенной для этого графе.

На протяжении 2006/2007 уч. года на базе ННОУ «Интеграл» мы работали с ВДК в 4-м классе и вели наблюдения за тем, как дети осуществляют свой выбор, чем они его мотивируют. Данные фиксировались в специальных бланках. При анализе этих данных мы получили следующие результаты.

1. В ситуации выбора учебного задания в условиях урока у 60% детей выявлена доминирующая мотивировка (как правило, это желание работать в группе).

2. 30% учащихся, которые демонстрируют высокую успеваемость по всем предметам (отличники), выбирают легкие задания, что говорит, возможно, об их боязни неудачи.

3. У 40% учащихся увеличилась учебная мотивация.

4. У 20% учащихся выросла успеваемость.

5. Позитивная Я-концепция в апреле 2007 г. отмечена у 80% детей по сравнению с 50% в начале учебного года (октябрь 2006 г.).

Таким образом, нам удалось на экспериментальном уровне доказать, что создание ситуации выбора позволяет достигать не только цели урока, но и способствует развитию активной, целеустремленной и ответственной личности, формированию позитивной Я-концепции, что соответствует основным принципам личностно ориентированного образования.

Ольга Сергеевна Обухова – учитель начальных классов ННОУ «Интеграл», г. Москва.

Познавательная избирательность учащихся при усвоении физических понятий*

Е.П. Носова

Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика. Для ее обеспечения необходимо выполнение ряда условий, в частности, требуются **разработка и использование специального дидактического материала**, позволяющего выявлять познавательную избирательность учеников к проработке учебной программы и ее устойчивость на разных этапах обучения; соблюдение таких требований к подготовке и проведению урока, которые оставляют за учеником **выбор способов работы с учебными заданиями**, различающимися типом, видом и формой.

Дидактический материал, предлагаемый ученикам при изучении физических понятий, мы разделяем на две группы [1]:

- материал для усвоения содержания, объема, существенных связей данного понятия с другими понятиями системы (овладение теорией);
- материал для овладения умением оперировать понятием при решении разнообразных задач.

При усвоении нового понятия учащиеся опираются на **различные формы мышления**: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-теоретическое (понятийное). Нужно заметить, что различные формы мышления никогда не функционируют изолированно друг от друга. Предлагая учащемуся на выбор вариативный дидактический материал, направленный на

практическое, образное или теоретическое усвоение физического понятия и овладение им, мы можем выделить преобладающий компонент мышления данного ученика, но при условии устойчивости его выбора.

Уроки по усвоению содержания, объема, существенных связей данного понятия с другими могут строиться в соответствии с разными схемами. Мы выделяем два типа таких уроков.

Первая схема урока (пункты 2, 3, 4 могут меняться местами):

1. Выявление субъектного опыта учащихся.

2. Фронтальное проведение практического эксперимента или серии экспериментов → абстрагирование (самостоятельно или с помощью учителя) → словесное определение понятия.

3. Фронтальное изучение наглядного теоретического материала, представленного в виде рисунков, схем → абстрагирование → словесное определение понятия.

4. Фронтальное изучение текстового теоретического материала, который может быть представлен также в виде текстовой таблицы → абстрагирование (самостоятельно или с помощью учителя) → словесное определение понятия.

5. Сравнение субъектного опыта с научным понятием.

6. «Презентация» учащимися своих знаний (устный или письменный опрос по изученной теоретической теме).

По ответам учащихся, в которых прослеживается опора на разные способы изучения теоретического понятия (2, или 3, или 4), и при условии устойчивости данного показателя можно судить о преобладающем компоненте мышления ученика.

Вторая схема урока в отличие от первой, где каждый ученик работает и практически, и с образами, и с текстовым логическим материалом, предлагает ученику на выбор работу с 1-м,

* Тема диссертации «Психолого-педагогические условия выявления и поддержки индивидуальной образовательной траектории учеников при изучении физики». Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор И.С. Якиманская.

или со 2-м, или с 3-м видом материала (см. п. а, б, в).

1. Выявление субъектного опыта учащихся.

2. Самостоятельная работа по выбору с вариативным дидактическим материалом:

а) проведение эксперимента или серии экспериментов самими учащимися → абстрагирование (самостоятельно или с помощью учителя) → словесное определение понятия;

б) изучение текстового теоретического материала, который может быть представлен в виде текстовой таблицы → абстрагирование (самостоятельно или с помощью учителя) → словесное определение понятия;

в) изучение наглядного теоретического материала, представленного в виде рисунков, схем → абстрагирование → словесное определение понятия.

3. Сравнение субъектного опыта с научным понятием.

4. «Презентация» учащимися своих знаний (устный или письменный опрос по изученной теоретической теме).

По этой схеме урока именно выбор учащегося может свидетельствовать о том, какой компонент мышления является для него ведущим.

Установлено, что ярко выраженную избирательность при изучении физических понятий проявляют 73% учащихся из числа принимавших участие в эксперименте (всего 70 учеников 7-х классов общеобразовательных школ г. Москвы). **Ученики с преобладающим практически-действенным компонентом мышления** более чем в 60% случаев выбирают учебные задания, для решения которых необходимы проведение опыта или работа с различными физическими приборами или инструментами. **Учащиеся с наглядно-образным мышлением** предпочитают задания, в которых необходимо работать с рисунками, схемами, чертежами. **«Теоретики»** в 75% случаев останавливаются на текстовых задачах. Кроме того, замечено, что при изучении физических понятий лишь 9% учеников 7-х классов предпо-

читают работать со словесно-теоретическим материалом.

Выявить индивидуальные предпочтения учеников относительно тех или иных видов и форм усвоения учебного материала также возможно в результате использования **вариативных дидактических заданий**, которые разработаны в соответствии со следующей классификацией задач по физике.

● По характеру и методу исследования вопросов:

– количественные задачи, при решении которых деятельность учащегося направлена на получение величины искомого и вычислительные операции играют значительную роль;

– качественные задачи, предполагающие объяснение описываемых явлений на основе определений физической закономерности; в этих задачах вычисления отсутствуют или играют второстепенную роль;

– практические (экспериментальные) задачи, требующие опытным путем найти или непосредственную величину искомого, или те данные, которые позволяют получить ответ на вопрос задачи.

● В свою очередь условие качественной, количественной или экспериментальной задачи может быть выражено словесно или в виде рисунка (графика, схемы).

● Содержание количественной задачи может быть конкретным (с указанием физических величин, законов и понятий, которые подвергаются анализу) или абстрактным (физические величины, законы, понятия не называются конкретно, а являются скрытыми).

● Язык описания качественной или количественной задачи может быть житейским и теоретическим.

Избирательность к задачам, различным по характеру и методу исследования вопросов, проявляют 100% учащихся (40% учеников выбирают более чем в 60% случаев количественные задачи, 40% – экспериментальные и лишь 20% – качественные). Заметим, что именно качественные задачи явля-

ются основным показателем усвоения теоретических понятий. Именно такой тип задач вызывает наибольшие затруднения у учащихся, так как, не найдя в задаче конкретных физических величин, не сумев применить подходящую формулу и не получив точный количественный ответ, учащиеся вообще отказываются от решения, не задумываются над темой задачи, не выделяют основной понятийный аппарат по этой теме и соответственно не анализируют его.

Итак, оптимальная индивидуальная образовательная траектория ученика при изучении физики проявляется и может быть выявлена в результате психолого-педагогического наблюдения на уроке, если учителю будет предоставлен дидактический материал, отвечающий познавательной избирательности ученика к проработке учебной программы на разных этапах обучения; ученикам – выбор способов работы с учебными заданиями, разли-

чающимися типом, видом и формой, и, наконец, если учитель как непосредственный организатор образовательного процесса будет использовать специальную технологию в качестве основного метода изучения личности ученика – педагогическое наблюдение на уроке.

Литература

1. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. – Челябинск, 1978.

2. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

Елена Павловна Носова – науч. сотрудник Психологического института РАО, г. Москва.



Издательство «Баласс»

выпускает книги из серии

«За страницами учебника»:

1. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Русская литература. От былин до Крылова.
Книга для чтения, 7–11 классы.
2. Бердинских В.А., Бердинских М.Л. Родная страна.
Книга для чтения по истории для 3–4 классов.
3. Бердинских В.А. Россия в IX–XVI веках.
Книга для чтения по истории для 6–7 классов.
4. Душина И.В., Смоктунович Т.Л. Народы мира.
Книга для чтения по географии для 7 класса.

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

Беседы о чтении (К проблеме понимания текста)*

О.В. Соболева

Беседа пятая

«В мире слов разнообразных, что блестят, горят и жгут...» Или О превращениях слова

Приведем фрагмент урока.

Учитель (У.): Язык может быть добрым другом и злым, жестоким, коварным врагом. Словом можно ранить, словом можно излечить. Слово в моем представлении способно радоваться, грустить, обижаться, упрячиться. Как и у людей, у каждого слова есть свой нрав и характер, своя душа. Отличать слово доброе от злого нам помогает его смысл. Давайте определим характер слова *солнце*.

Дети поднимают карточки из наборов «Мимика», знаки «+», «-», «±» и поясняют свой выбор:

– Я показал знак «улыбающееся лицо», потому что, когда выглядывает солнце, у людей улучшается настроение, улыбки появляются даже на самых мрачных лицах.

– Солнце дает тепло и свет. Без солнца человек не смог бы выжить на Земле. Оно необходимо не только человеку, но и животным, и растениям. Поэтому я показала карточку «+».

– Я показал знак «±», потому что солнце не всегда бывает добрым. Например, в пустыне солнце выжигает почти все растения. Я считаю, что слово «солнце» может быть добрым и злым. Это слово-хамелеон.

У.: Какие слова вспоминаются вам, когда вы слышите слово *солнце*?

Дети: Улыбка, радость, день, весна, лето, доброта, горячий песок, загар, золотое, сухая трава, растаявшее мороженое.



У.: Молодцы, ребята. Сегодня на уроке нам очень пригодится ваше внимание к душе слова.

Этот урок литературного чтения был проведен учителем гимназии № 4 г. Курска Надеждой Николаевной Мелентьевой. Для нее, как и для многих других педагогов, главным в развитии читателя является внимание к слову, с которого начинается понимание текста. Это может быть незнакомое слово, непонимание которого тормозит работу с текстом. Это может быть значимое, ключевое слово, от которого часто зависит понимание предложения и даже целого текста.

Получать удовольствие от чтения художественной литературы невозможно без чуткого отношения к словам-образам, за которыми скрывается важная для понимания информация и секреты красоты текста. О словах-образах или словах-превращениях и пойдет речь в этой статье.

В художественном тексте слова приобретают новый смысл, который нельзя без потерь выразить вне художественного языка. Это происходит в результате «превращения» слов, перемены ими своих значений, когда название одного предмета или явления переносится на название другого. В основе такого переноса всегда лежит сравнение.

Сравнение делает образ более ярким, полным, объемным, помогая точнее представлять описываемое в тексте, проникать в его глубину – подтекст, понимать позицию автора и т.д.

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 8–11 за 2007 г.

Сравнение бывает нескольких типов. Простое сравнение выражается при помощи слов *как, словно, будто* и др., например: «И росинки, словно зернышки, / Раскатились по земле» (Г. Новицкая).

Переходный тип сравнения выражается творительным падежом имени существительного: «Пеной рос заря туманится» (С. Есенин).

Скрытое сравнение называется метафорой. Бывают метафоры-загадки, глагольные, звуковые метафоры и т.д.)*. Продолжим приводить примеры слов-образов, посвященных росе. Вот с чем ее сравнивают писатели в метафорах: «искры», «розовая пыль», «камень» (И. Никитин), «жемчуг», «алые блестики», «яркий перламутр» (С. Есенин), «холодное серебро» (И. Бунин), «звездные слезы» (Л. Стафф), «тончайший хрусталь» (Е. Носов), «алмазы» (Л. Толстой) и др.

Метафору еще называют свернутым сравнением. Посмотрим, как слово проходит путь от простого сравнения к метафоре: «роса как холодное серебро» (простое сравнение); «роса лежит холодным серебром» (творительный сравнения); «холодное серебро росы» (метафора); «трава в холодном серебре» (метафора-загадка).

Подробно обсуждать с начинающим читателем литературоведческие понятия, наверное, нет необходимости. Вначале основное внимание нужно уделить обогащению образного ряда с помощью анализа использованных автором художественных средств. По мере развития читательского воображения детей через обсуждение роли сравнения в создании образов можно переходить к введению терминов, называющих художественные средства. Однако цель обучения должна оставаться прежней: показать, что образность текста подчинена замыслу автора и помогает читателю «сблизиться» с

текстом. Задаваясь вопросом, почему автор сказал именно так, мы лучше понимаем его.

В художественном тексте нужно обращать внимание не только на слова, но и на звуки или части слов, на их формы или порядок.

Вот, например, как можно показать детям роль художественных средств (в частности, аллитерации) в создании автором и понимании читателем образного ряда произведения:

– Текстовая информация содержится в предложениях, словах. А где еще она может прятаться?

Прочитаем текст.

Автомобилище

Мне, автомобилицу, чего бы
не забыть еще?
Вычистили, вымыли,
бензином напоили.
Хочется мешки возить.
Хочется пыхтеть еще.
Шины мои толстые – я слон
автомобилей.

Что-то мне не терпится –
Накопилась силища,
Накопилась силища –
Я автомобилице:
Ну-ка покатаю я
охапку пионеров!
(О. Мандельштам)

Как вы думаете, почему стихотворение называется «Атомобилище», а не «Автомобиль»? Наверное, потому, что автомобиль этот очень большой – «слон автомобилей».

Представьте, как заводится автомобилице: вот он пыхтит, фырчит, трещит все громче и громче и, наконец, трогается с места. А теперь попробуем изобразить эту картину голосом, читая стихотворение вслух.

Вы, наверное, заметили, что изобразить автомобилице помогло само стихотворение. А точнее, шипящие звуки, кото-

* Более подробно познакомиться с возможностями художественного слова и потренироваться в понимании средств выразительности можно в кн.: Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Литература: Учимся понимать художественный текст. – М., 2001.

рые повторяются и передают нарастающий шум мотора. Строки становятся короче – мотор работает всё отрывистее и громче, набирая обороты. И вдруг – последняя длинная строка, которая начинается с «Ну-ка...». Автомобилище тронулся с места и поехал!

Повтор одних и тех же звуков, придающих тексту особую выразительность, называют звукописью. Поэт пользуется звуками, как художник красками, и получается озвученная картина.

Читая текст, обращайте внимание не только на слова, но и на отдельные звуки в словах, на расположение строк, ведь в них тоже могут прятаться книжные секреты.

Учиться понимать, а затем и самим создавать сравнения – очень увлекательное занятие. Попробуем показать это на конкретном примере. Однако прежде чем перейти к анализу текста, заметим, что понимание художественного произведения поливариантно, так как во многом зависит от индивидуальности читателя. Предлагаем один из вариантов понимания образности стихотворения Д. Самойлова:

Город зимний,
Город дивный,
Снег, как с яблонь,
Лепестками.
Словно крыльев
Лебединых
Осторожное
Плесканье.

Дворники,
Как пчеловоды,
Смотрят снежное роенье.
И заснеженной природы
Принимают настроенье.

Это стихотворение без названия, в его качестве выступают первые строки, которые задают эмоциональный тон. В первых строках автор дает слову *город* два определения, тем самым связывая их. Связь эта кроется в значении слова *дивный*: «диво» – нечто, вызывающее удивление, чудо. Такое чувство возникает при виде падающего на

город снега. Крупные снежинки похожи на яблоневые лепестки. Это автор тоже подчеркивает дважды (простым сравнением со словом *как* и творительным падежом существительного). Следующая строфа не отделена от первой и продолжает описание снегопада: движения снежных хлопьев сравниваются с осторожными взмахами лебединых крыльев (каждое слово на новой строке как взмах крыла).

Третья строфа – другой взгляд на заснеженный город, взгляд человека прагматичного. Поэтому, наверное, он и замечает дворников, которым снегопад принесет много хлопот. Они смотрят заинтересованно и озабоченно, как пчеловоды, следящие за поведением роя. Но и они поддаются общему умиротворяющему настроению. «Заснеженная природа» – образ, который проходит через все стихотворение, ведь снег сравнивается и с яблоневыми лепестками, и с лебединым пухом, и с роящимися насекомыми. Но это все снег, который чудесным образом преобразует зимний город.

Итак, поговорим о том, как развивать внимание детей к образному слову.

1. Учитывая, что многие дети любят игры со словами, детские авторы создают такие тексты, где нужно «досказывать словечко», заметить ошибку, исправить путаницу. Например:

Возле дома на дорожке
Воробьи клевали брошки.

Муравей нашел травинку
И взвалил ее на свинку.

Пугал крестьян окрестных сел
Паривший в воздухе осел.

(В. Викторов)

Поиск и исправление ошибок заставляют ребенка быть внимательным к словам, а шутовское настроение стихотворений создает положительную мотивацию на уроке. Подобные тексты можно подбирать в учебной и внеучебной детской литературе, а также создавать самому учителю. Советуем также использовать богатейший

фольклорный материал: *Мал соловей, да колос велик. Один за всех, все на одного. Кто махать не ленится, у того и хлеб родится.*

2. Часто понимание текста основывается на многозначности слова. Предложим детям такое задание: найдите хорошо знакомые слова в другом, может быть непривычном употреблении. В качестве примера возьмем стихотворение Олега Григорьева, большого мастера играть со словами:

Обновка

Без мамы купили мы с папой
В магазине пальто,
Мне – пальто, ну а папе – шляпу,
Идем домой под зонтом.
Папа идет сердит,
Шляпа ему не идет,
Я на папе сижу,
Пальто на мне не сидит.

Глагол *идти* имеет около 30 значений. Кроме основного – «перемещаться, передвигаться», в стихотворении использовано значение «быть к лицу, подходить». У слова *сидеть* «послужной список» более скромный (около 10 значений); здесь особо выделим значение «подходить к фигуре, облегать». Что же дала нам эта словарная работа? Понимание смысла текста: без маминского «руководства» папа с сыном сделали неудачные покупки и совсем не рады обновкам (конечно, понимание последнего слова необходимо уточнить).

3. Мы уже говорили о том, как важно обращать внимание детей на употребление слов в переносном значении, а также на сочетания слов, которые, соединившись, приобретают новый смысл (фразеологизмы). Это можно делать на самых первых текстах, с которыми знакомится ребенок, – например, читая «Мохнатую азбуку» Бориса Заходера.

Задание. Найдите выражение с переносным значением.

Верблюд

Верблюд решил, что он – жираф,
И ходит, голову задрал.
У всех
Он вызывает смех,
А он, верблюд, *плюет на всех!*

Гадюка

Как это принято у змей,
Кусают за ногу
Гадюки.
А потому
При встрече с ней
Берите, дети, *ноги в руки!*

4. Открывать словом-ключиком дверь разным сравнениям позволит такая игра: нужно восстановить недостающую часть в устойчивых словосочетаниях. Например:

Кто?

Визжать как ...
Ползти как ...
Плавать как ...
Нырять как ...
Порхать как ...
Пищать как ...
Сражаться как ...
Лазать как ...

Какой?

... как поросенок
... как букашка
... как заяц
... как змея
... как пчела
... как лиса
... как гусь

5. Интересный прием работы со словами-образами был предложен смоленскими педагогами. Они задались вопросом, как объяснить детям, что каждый образ у поэта внутренне обусловлен, и в то же время опасались, как бы «анализ не убил живую душу поэтического текста». Ища ответ на этот вопрос, они придумали методический прием, благодаря которому на уроке создается настоящая мастерская слова. Подробно об этом можно прочитать в книге*, а мы рассмотрим

* Меркин Г.С., Меркин Б.Г. Путь к сотворчеству. – М.: Просвещение, 1991.

фрагмент урока-игры, на котором анализируется стихотворение И.С. Никитина:

Тихо ночь ложится
На вершины гор,
И луна глядится
..... озер;

Над степью
В неизвестный путь
Бесконечной цепью
Облака плывут;

Над рекой широкой,
Сумраком покрыт,
В тишине глубокой
Лес стоит;

Светлые заливы
В камышах блестят,
..... нивы
На полях стоят;

Небо голубое
..... глядит,
И село большое
Беззаботно спит.

Каждый ученик получает текст стихотворения, в котором обозначены пропущенные места (слово, словосочетание).

Учитель (У.): Злой волшебник унес из стихотворения поэта очень важные слова, и стихотворение рассыпалось, перестало быть художественным произведением. Нам нужно найти эти слова и поставить их на место.

У вас есть конверты с фишками. Каждый, кто сделает интересное предложение, возьмет себе одну фишку, а кто найдет точное слово из стихотворения, заслужит сразу две фишки.

Внимательно читаем первую строфу. Сколько слогов в пропущенном слове? Правильно, три. Какое слово можно вставить?

Ученик: В глубину (озер).

У.: Хорошо. С высоты просматривается глубина. Ты заработал фишку.

Ученик: В синеву.

У.: Тоже неплохо. Ты характеризует образ не по объему, а по цвету – предложение интересное. Фишка – твоя.

Если верный ответ не находится, учитель может подвести ребят к нужному образу.

У.: Внимательно посмотрите на текст. Какие слова в строфе помогут нам найти нужный образ?

Дети (Д.): «Луна глядится»... В зеркала озер.

У.: Вторая строфа. Пропущено тоже трехсложное слово.

Д.: Над широкой (степью).

У.: Вы охарактеризовали степь по пространству, а автор нашел слово, характеризующее звукообраз.

Д.: Над безмолвной.

У.: Хорошее предложение, но это не авторское слово. Поищем синоним к слову безмолвной.

Д.: Глухою.

У.: Молодцы! Внезапно степь оборвалась, словно уткнувшись в пойму реки. И на берегу, сразу у обрыва, стоит лес. Какой он? Что включает в себе пропущенное двусложное слово?

Д.: Густой.

У.: Верно. Для вас это оказалось нетрудным. А над следующим пропуском нам нужно основательно поработать.

Если вас увлек подобный анализ слов-образов, поработайте над пропущенными словами самостоятельно. Чтобы проверить себя, воспользуйтесь



подсказкой (в стихотворении пропущены еще два слова: *неподвижно, весело*).

Свое завершение работа над словом на уроке находит в выразительном чтении произведения и продолжается в самостоятельном творчестве детей. **Выразительность чтения и потребность в литературном творчестве** можно рассматривать как важные показатели эффективности работы над пониманием текста. Об этих критериях понимания немало сказано в методической литературе. Мы вернемся к ним, когда будем говорить о развитии читательского воображения.

Творческого отношения потребует работа над художественным словом и от вас, дорогие коллеги. Ведь эта работа неисчерпаема и интересна, потому что, как сказал Поль Валери, «если заглянуть поглубже, нет такого слова, которое можно было бы понять до конца».

Домашнее задание для читателей.

Вначале проверим домашнее задание, которое было предложено в предыдущей статье, так как его выполнение могло вызвать затруднения. Примерные рассказы по предложениям таковы:

1. Она смерила глазами расстояние от ветки, где сидел Алеша, до земли, и лицо у нее стало почти такое же белое, как этот ровный березовый ствол.

Мальчик Алеша (возможно, сгоряча) взобрался на высокую березу, а слезть не мог, потому что ствол ее был слишком гладок, не за что было зацепиться, чтобы спуститься вниз. Он сидел на ветке высоко над землей. У дерева оказалась женщина или девочка, которой Алеша был дорог. Она оценила взглядом расстояние от ветки, на которой сидел Алеша, до земли и поняла, что если он упадет, то непременно разобьется. От этой мысли ей стало очень страшно. Лицо ее побледнело (стало белым как мел) от сильного переживания за жизнь мальчика.

2. Он, вероятно бы, закричал, заплакал, но совсем неожиданно мать ему в поход идти разрешила.

Мальчику очень хотелось пойти в поход. Всё зависело от того, разрешит ли ему это мама. Мальчик был уверен, что она будет возражать. Но его желание было так велико, что он готов был кричать, плакать – сделать всё, чтобы добиться маминого согласия. Однако случилось неожиданное. Мама без лишних разговоров и споров разрешила сыну пойти в поход.

А теперь новое «задание на дом».

1. Поработайте над сравнениями, выраженными творительным падежом имени существительного. Разверните их от простого сравнения до метафоры-загадки, в которой сам предмет уже не называется.

*И прижавшись, мокрыми котами
Елки распушились у воды.*

(Н. Островская)

*Тигренком выскочило солнце
Из темных зарослей ракиты.*

(Г. Новицкая)

*Осень в лес бездомной кошкой
вкралась.*

(Н. Островская)

2. Возможно, вам показались интересными задания, развивающие внимание к слову-образу. Подберите под эти задания текстовые материалы из тех учебных книг, по которым работают ваши ученики.

Желаем интересных встреч на страницах книг!

(Продолжение следует)

Ольга Владимировна Соболева – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой профессиональной педагогики и психологии Курского государственного университета.

Есть два пути. По какому пойти?

(О формировании естественно-научных понятий и умственном развитии младших школьников)*

Т.П. Богданец

Есть два пути движения мысли, составляющие на самом деле диалектическое единство: индуктивный (от наблюдения частных фактов к установлению общих положений, принципов и законов) и дедуктивный (из общих положений – аксиом, постулатов, правил, законов логически выводятся частные положения, вплоть до предсказания частных фактов). В науке, поскольку ее целью является установление общих принципов и закономерностей и на их основе – научное прогнозирование или предсказание, используются и индукция, и дедукция. Нельзя отождествлять индукцию с эмпирическим этапом, а дедукцию – с теоретическим. Так, индуктивный путь характерен и для эмпирического этапа познания при формально-логическом и эмпирическом обобщениях (от эмпирического частного к эмпирическому общему), и для теоретического – при выработке гипотезы (от теоретического частного к теоретическому общему). Дедукция также может использоваться и на эмпирическом этапе – подведение под формально-логическое понятие новых конкретных данных, и на теоретическом – прогнозирование и проектирование на этапе проверки и подтверждения гипотезы.

Применение дедуктивного способа на теоретическом этапе научного познания не ведет к открытию новых закономерностей, поэтому область его применения в науке ограничена. Иное дело – процесс обучения: поскольку учащийся открывает для себя знания,

в действительности давно открытые, ограничение в использовании дедуктивного пути по этому основанию снимается.

Теоретически можно предположить, что дедуктивный путь даже предпочтительнее, чем индуктивный. В пользу использования дедуктивного метода обучения говорят несколько соображений: а) экономится время, поскольку установленный наукой закон сразу сообщается в готовом виде как аксиома или правило; б) многие изучаемые закономерности настолько сложны для наблюдения, что путь, который прошла наука при их открытии, в образовательных учреждениях воспроизвести невозможно; в) необходимость осмысливать теоретически сформулированные законы и наполнять их конкретным содержанием (что составляет суть дедукции) развивает теоретическое мышление и обеспечивает практическую направленность обучения.

Однако при всех плюсах выбор дедуктивного пути требует соблюдения некоторых условий: учащиеся должны иметь богатую образную память и достаточно развитое понятийное мышление, уметь осознать и устанавливать связи между явлениями, мыслить абстрактными понятиями, владеть терминологией, уметь формулировать и осознанно излагать собственные умозаключения, рефлексировать. Неготовность осмысливать теоретический материал и двигаться в познании дедуктивным путем нередко является причиной возникновения сложностей при обучении детей основам естественных наук даже в старших классах. Понятно, что в начальных классах успешное использование теоретической дедукции еще более проблематично. Необходимо изыскивать специальные методические приемы для преодоления перечисленных трудностей.

Индуктивный путь более органичен для детей младшего школьного воз-

* Окончание публикации серии статей. Начало см. в № 9–11 за 2007 г.

раста. В этот период происходит активное развитие когнитивных схем, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление примерно равноправны, в поведении активно проявляются любознательность и высокая моторность. Все эти качества не мешают индукции, в то время как при использовании дедукции их придется преодолевать.

Рассмотрим последовательно некоторые **важные моменты работы по обучению младших школьников естествознанию с использованием эмпирического индуктивного и дедуктивного методов.**

При использовании индукции создание нового знания начинается с анализа чувственной информации о предмете или явлении, поступающей в мозг от органов чувств. Результатом этого первичного, чувственного этапа мышления становится создание **представления** об объекте.

На содержание представления влияет степень развития памяти, концентрация внимания при восприятии, длительность восприятия, качество получаемой чувственной информации и другие условия, которые можно назвать предпосылками формирования представления и понятия. Однако важно подчеркнуть, что относительная «информационная бедность» представления по сравнению с чувственным восприятием связана именно с мыслительной обработкой поступающей информации, ее анализом и своеобразной фильтрацией по степени важности с позиции конкретного человека. Представления, складывающиеся у разных людей об одном и том же объекте, при всех равных прочих условиях могут быть разными. Если в обыденной жизни такой результат является нормой, то при обучении детей учителю важно добиться, чтобы их представления об изучаемом объекте совпадали в главном и соответствовали дидактической задаче. Следовательно, учитель должен в первую очередь позаботиться о том, чтобы, воспринимая объект, все дети

класса оценивали важность тех или иных его свойств примерно одинаково, чтобы все дети рассматривали объект в одном и том же аспекте. Таким образом, уже на этапе организации восприятия перед учителем возникает задача **консолидировать восприятие и мыслительную деятельность всех детей класса.** Для этого необходимо сформулировать и задать так называемые наводящие, а по сути – **исследовательские вопросы.**

Умение организовать целенаправленное восприятие с помощью точных, четких, вовремя заданных исследовательских вопросов – одно из важнейших профессиональных качеств учителя, обеспечивающих положительный результат как в плане формирования правильных представлений и понятий, так и развития мышления детей. Если **четкость вопроса** заключается в его смысловой однозначности, лаконичности, логичности, в конце концов – грамматической правильности и зависит от четкости и организованности мышления учителя, то что такое и от чего зависит его точность?

Точность вопроса определяется его направленностью на те существенные характеристики объекта, которые определяют содержание формируемого понятия, и зависит от естественно-научной компетенции учителя. Ставим точность вопроса на первое место: если ее нет или она нарушена, то искажается смысл и ребенок получает неверные представления и понятия. Несмотря на относительную простоту содержания начального естествознания, весьма часто приходится сталкиваться с искажением смысла уже на первом этапе работы из-за неточного определения учителем существенных признаков понятий.

Отсюда следует **вывод:** при подготовке к любому уроку необходимо правильно определить признаки понятий, работа с которыми планируется, и продумать вопросы, направленные на выявление этих признаков у наблюдаемых объектов.

Смена аспектов позволяет не только фокусировать внимание детей на общих внешних признаках, но устанавливать причинно-следственные связи, поднимаясь до эмпирических обобщений. Например, раскрывать связь функции и строения, направленность процесса и условий, в которых он протекает, проводить неожиданные, нестандартные линии сравнения.

При использовании индукции на эмпирическом этапе важно **зафиксировать** в сознании ученика осуществляемые им мыслительные операции и их результаты **в виде так называемых опорных записей** – таблиц, символических рисунков, схем, графиков и т.п. Индукция на теоретическом этапе (выработка гипотезы) в начальной школе должна сопровождаться, ввиду неразвитости когнитивных систем, **проговариванием** понятий и операций с ними.

Не забудем, однако, что «хороший наблюдатель лишен фантазии». Поэтому, развивая наблюдательность ребенка, обучая его умению понимать и формулировать вопросы, точно фиксировать результаты, мы должны **оставить** ему **свободу для воображения**. С этой точки зрения интересен опыт использования **дидактических ролевых игр**, в которых детям предлагается поставить себя на место изучаемого объекта и «оживить» его, представив его характерные черты.

Выбор дедуктивного пути оправдан, когда, развивая эмпирическое (точнее – эмпирико-практическое) мышление ребенка, мы вынуждены двигаться от общего к частному, т.е. от более простых по содержанию понятий к более сложным. А также когда изучаемые детьми предметы и явления в принципе не могут быть наблюдаемы (движение Земли вокруг оси и вокруг Солнца, например). В этом случае дедукция переходит в область теоретического мышления и требуется адаптация изучаемого материала к когнитивным возможностям учащихся. Можно использовать визуальные и семантические опоры (схемы, ус-

ловные значки и т.п.), аналоговые модели с последующим обобщением и переносом знаний, межпредметные связи и т.д.

Мы считаем, что авторы учебников для младших школьников, делающие ставку на теоретическую дедукцию и при этом нередко переносящие учебный материал из программ старших классов в начальную школу, обязаны:

1) обосновывать необходимость изучения именно этого материала здесь и сейчас;

2) давать учителю подробно разработанные примеры методических приемов, позволяющих адаптировать материал к особенностям мышления младших школьников.

В заключение отметим, что формирование естественно-научных понятий проходит долгий путь от первоначальных представлений о конкретном объекте или явлении до включения их в целостную понятийную систему, отражающую сущностные связи и природные закономерности. Этот процесс продолжается всю человеческую жизнь, если говорить о личностном уровне, и всю историю человечества, если иметь в виду знание как социально-культурный феномен.

Литература

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Учеб. пос. для студ. уч. режд. средн. проф. образования пед. проф. фил. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

2. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.

Татьяна Павловна Богданец – канд. биол. наук, доцент, ст. науч. сотрудник Мурманского государственного педагогического университета.

**Вычислительные умения и навыки
в курсе математики
Образовательной системы
«Школа 2100»**

М.В. Дубова

Вариативность начального образования является отличительной особенностью развития педагогической науки и практики настоящего времени. Количество программ и соответствующих им учебных комплектов быстро растет, и сегодня в начальном образовании существует девять целостных моделей обучения. При этом внедрение вариативных программ в практику происходит опережающими темпами по сравнению с разработкой критериев оценки учебно-методических комплектов.

Попытки **оценить современные модели начального обучения** весьма немногочисленны. Особо выделим большое исследование, проведенное сотрудниками Лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета, связанное с изучением дидактических возможностей учебников для начальной школы (1999 г.); анализ современных УМК по математике с целью выявления их потенциальных возможностей в развитии памяти младших школьников (О.В. Науменко, Е.А. Шершницкая, 2004 г.); анализ действующих образовательных программ с позиции соответствия их государственным образовательным стандартам (Санкт-Петербург, 2005 г.); анализ учебников математики с точки зрения объема учебника, содержащего дидактические единицы (Л.Г. Махмутова, 2006 г.). И это практически все из известных нам источников.

Между тем проблема оценки действующих образовательных программ в начальном обучении

сегодня, без сомнения, актуальна, так как отсутствие достоверной информации о достоинствах и недостатках современных УМК напрямую связано с их внедрением в практику обучения младших школьников.

Согласно статистическим данным, использование различных образовательных моделей по регионам РФ таково: «Школа России» – 60–90%, «Школа 2100» – 15–25%, система Л.В. Занкова – 5–12%, «Начальная школа XXI века» – 5–10%, «Гармония» – 3–8%, «Перспективная начальная школа» – 3–5%, система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова – около 2%, «Планета знаний» – около 1%. Таким образом, распространение вариативных и развивающих программ в сумме своей не перекрывает традиционную программу «Школа России». Не вдаваясь в причины сложившейся ситуации, можно высказать пожелание, касающееся более равномерного внедрения в практику обучения и активного использования учителями вариативных УМК.

Для активизации этого процесса необходимо освещать в специальной периодической печати результаты анализа существующих предметных УМК с разных точек зрения. Очевидно, что оценить весь курс целиком довольно трудно, целесообразнее дать оценку его отдельным предметным линиям.

В данной статье мы предлагаем **аналитическое исследование проблемы формирования вычислительных умений и навыков в Образовательной системе «Школа 2100»** (авторы учебника математики Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких). Отметим, что умение производить вычисления авторы курса особо выделяют в одну из содержательно-целевых линий развития ученика средствами математики, так как это умение реализуется в принятии решений в различных жизненных ситуациях, что необходимо для формирования функционально грамотной личности.

Вычислительная деятельность, включающая в себя вычислительные умения и навыки, всегда была при-

оритетной для русской методической школы. Как известно, под вычислительным умением понимается знание конкретного вычислительного приема (способа действия) и его использование для определенного вида выражений. Вычислительные навыки, в отличие от умений, характеризуются свернутостью операций, действием, доведенным до автоматизма. При этом следует заметить, что вычислительные умения и навыки тесно связаны между собой. С одной стороны, навыки составляют основу вычислительного умения, с другой стороны, вычислительные умения являются основой создания прочного вычислительного навыка. Согласно действующей программе по математике до уровня навыка доводятся: таблица сложения и соответствующая ей таблица вычитания в пределах 10, табличное умножение и соответствующие случаи деления, умножение на 10, 100 и т.д. и соответствующие случаи деления чисел, оканчивающихся нулями. Сложение и вычитание чисел в пределах 100, деление и умножение двузначных чисел на однозначное, деление двузначного числа на двузначное, деление с остатком должны быть усвоены учащимися на уровне умения.

Наряду с усвоением умений и навыков устных вычислений (шаги алгоритма фиксируются в памяти) младшие школьники овладевают алгоритмами письменных вычислений (шаги алгоритма фиксируются на письме). В начальном курсе математики рассматриваются различные случаи сложения, вычитания, умножения и деления многозначных чисел в тех случаях, когда выполнение устных приемов становится сложным для учащихся. Навыки письменных вычислений доводятся до автоматизма.

Педагогическая практика показывает, что формирование прочных и

осознанных вычислительных умений и навыков возможно при условии включения в содержательную и в процессуальную компоненту целостной модели обучения технологического подхода*.

Изучение **концептуальных основ, особенностей построения предметных курсов** Образовательной системы «Школа 2100» свидетельствует, что они удовлетворяют основным методологическим требованиям, присущим любой образовательной технологии, а именно: *концептуальности* (опора на определенную научную концепцию), *системности* (логика процесса, взаимосвязь всех частей, целостность), *управляемости* (проектирование процесса обучения, диагностика и коррекция результатов), *эффективности* (гарантия достижения устойчивых результатов), *воспроизводимости* (возможность повторения в других однотипных образовательных учреждениях).

Остановимся подробнее на реализации технологического подхода, заложенного в курсе математики Образовательной системы «Школа 2100». Анализ программ, учебников, методических рекомендаций и дидактических материалов позволяет сделать вывод, что в курсе Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких предусмотрена системная работа по формированию вычислительных умений и навыков у младших школьников, которая реализуется как с точки зрения организации учебного процесса, так и в плане содержания материала, включенного в учебники. Перечислим основные методические составляющие (локальные технологии) этой работы.

I. Введение нового материала посредством проблемно-диалогической технологии.

Технология проблемно-диалогического обучения позволяет учащимся

* В настоящее время термины «образовательная технология», «технологизация», «технологический подход» прочно вошли в теорию и практику образования. Под технологическим подходом понимают способ реализации содержания обучения, который обеспечивает наиболее эффективное достижение запланированного результата.

самостоятельно «открывать знания». Основная особенность данной технологии заключается в том, что новые вычислительные приемы не даются в готовом виде. Дети открывают их сами в процессе самостоятельной квазиисследовательской деятельности, построенной на организации побуждающего, подводящего диалогов и сообщения темы с мотивирующим приемом. При ознакомлении учащихся с новым вычислительным приемом используются такие подходы постановки учебной проблемы, как:

- столкновение мнений учащихся при выполнении практического задания;
- предложение задания, не сходного с предыдущим;
- предложение задания, сходного с предыдущим, но с ошибочным его выполнением;
- прием «актуальность», связанный с пониманием практической значимости знания.

Использование проблемно-диалогической технологии дает учителю возможность направлять деятельность учащихся и в завершение подводить итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия и знакомя с общепринятой системой обозначений.

II. Включение теоретического материала при введении вычислительного приема.

В текст учебника включены фрагменты теоретического материала. При введении нового вычислительного приема математические записи сопровождаются теоретическими выкладками (разрядный состав числа, представление чисел в виде суммы «удобных» слагаемых, свойства арифметических действий), поясняющими построение алгоритма данного приема [1, 2].

? Как нашли сумму чисел 34 и 6?

! Число 34 заменили суммой разрядных слагаемых: $34 = 30 + 4$.

Сумму $34 + 6$ представили так:
 $(30 + 4) + 6$.

Воспользовались сочетательным свойством сложения:

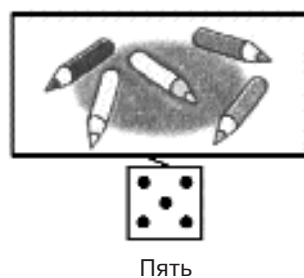
$$(30 + 4) + 6 = 30 + (4 + 6).$$

Выражение $4 + 6$ заменили его значением: 10.

$$\text{Получили: } 30 + 10 = 40.$$

III. Моделирование.

В курсе математики «Школы 2100» важное место занимает этап построения и изучения математических моделей. В 1-м классе при изучении чисел первого десятка в учебник включены модели числа в виде рисунков и точек на «числовых карточках».



В дальнейшем для обозначения многозначных чисел используются модели единиц (в виде точек), десятков (в виде прямоугольников), сотен (в виде большого прямоугольника с двумя рядами маленьких прямоугольников) в разрядной таблице.

Для усвоения устных вычислительных приемов используются различные предметные, графические и знаковые модели.

При введении вычислительных приемов табличного сложения в пределах 20 (1-й класс) наряду с подробной математической записью используются двухрядные модели чисел (по пять точек в ряду).

$$9 + 2 = 11$$

$$9 + 1 + 1 = 10 + 1 = 11$$

IV. Авторский вариант работы над составом числа.

Анализ учебников «Моя математика» показывает, что авторы придают важное значение формированию у первоклассников знаний о составе числа, так как именно эти знания являются основой для сознательного усвоения таблицы сложения и вычитания в пределах десяти. Работа над составом числа начинается с первых уроков в 1-м классе и носит целенаправленный и системный характер. В учебнике представлена группа разноплановых упражнений, направленных на усвоение состава чисел первого десятка:

1) задания, требующие известного в методике ответа, например «3 – это 1 и ...», сформулированы в учебнике как «Расскажи о числе 3» и сопровождаются схемой данного числа с «окошком»;

2) заполнение недостающих чисел на этажах так называемых «домиков» или просто таблиц (интересен развивающий вариант таблиц с римскими числами);

3) задания с использованием понятий «часть» и «целое», проиллюстрированные двухцветными отрезками-схемами с отсутствующими числовыми значениями либо одной из частей, либо целого;

4) задания, сформулированные как «Назови числа» и представленные в виде рисунков с изменяющимся сюжетом и карточкой с соответствующим числом.

Эти упражнения в разных сочетаниях имеют место на каждом уроке, они позволяют прочно усвоить состав чисел первого десятка, осознать взаимосвязь между операциями сложения и вычитания, что в дальнейшем станет основой формирования вычислительных умений и навыков.

V. Устные вычисления в пределах 1 000 000.

Авторы курса «Моя математика» расширили формирование устных вычислительных навыков до миллиона (в традиционной методике устные вычисления производятся в центре «Сотня», а также операции с

«круглыми числами» в пределах тысячи). Такая возможность обеспечивается включением в программу приемов рациональных вычислений, которые основываются на знании основных законов и свойств арифметических действий [2, с. 80; 3, с. 20]:

Объясни и продолжи записи:

$$72 : 4 = (40 + 32) : 4 = \dots$$

$$720 : 4 = (400 + 320) : 4 = \dots$$

$$72 : 2 = (60 + 12) : 2 = \dots$$

$$720 : 2 = (600 + 120) : 2 = \dots$$

Объясни, как выполнены вычисления:

$$17 + 24 = 20 + 21 = 41$$

$$53 + 39 = 52 + 40 = 92$$

$$5199 + 1615 = 5200 + 1614 = 6814$$

В результате такой работы учащимся 3-го и 4-го классов для устных вычислений в учебнике предлагаются, например, следующие выражения:

$$170 \cdot 5$$

$$7\,389 + 2\,003$$

$$8 \cdot 105$$

$$13\,507 + 5\,439$$

$$960 : 6$$

$$3\,712 + 4\,245$$

$$650 : 5$$

$$11\,191 + 1\,237$$

VI. Включение в программу курса математики линий «Элементы стохастики» и «Занимательные и нестандартные задачи».

Наряду с традиционными содержательными линиями курса математики в учебниках «Школы 2100» впервые систематически изучаются новые линии «Элементы стохастики» и «Занимательные и нестандартные задачи», причем обе они являются самостоятельными и равноправными наряду со всеми другими содержательными линиями.

Перебор вариантов при решении стохастических задач способствует осознанному усвоению состава числа. Решение числовых головоломок (арифметические лабиринты, магические фигуры, математические фокусы и др.) позволяет превратить процесс формирования прочных вычислительных навыков в интересную, неутомительную и увлекательную работу.

VII. Включение в УМК по математике сборников «Самостоятельные и контрольные работы».

С целью контроля и коррекции знаний учащихся в данный УМК включены тетради «Самостоятельные и контрольные работы» для 1–3-х классов, а также «Тесты и контрольные работы» для 4-го класса авторов С.А. Козловой и А.Г. Рубина. Особенность самостоятельных работ состоит в том, что они носят обучающий характер и проводятся на двух уроках в четыре этапа:

1. Подготовительный, ориентировочный этап.

2. Индивидуальная самостоятельная работа.

3. Анализ допущенных ошибок.

4. Индивидуальная работа над ошибками.

Разработка таких тетрадей имеет важное значение для учителя, так как в них определено содержание проверочных работ, приведены критерии оценивания и методика проведения.

Перечисленные технологические составляющие, реализованные в курсе математики Образовательной системы «Школа 2100», на наш взгляд, представляют собой необходимую базу для овладения младшими школьниками

вычислительной деятельностью. Целе направленная и системная работа, заложенная в учебно-методическом комплексе Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких и др., позволяет сформировать высокий уровень вычислительных умений и навыков младших школьников.

Литература

1. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Моя математика: Учебники для 2-го класса. Ч. 2. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2005.

2. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Моя математика: Учебники для 3-го класса. Ч. 2. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2005.

3. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Моя математика: Учебники для 4-го класса. Ч. 2. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2005.

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института, г. Саранск, Республика Мордовия.

Средства обучения младших школьников решению текстовых задач

С.Р. Коголовский

Поисково-исследовательская деятельность детей может стать ведущей в их обучении математике [2]. Для овладения новым методом недостаточно лишь выполнения упражнений – необходима работа, направленная на изучение возможностей его применения в самых разных ситуациях.

Эта работа предполагает преодоление стереотипов, активизацию рефлексии и другой активной и разнонаправленной деятельности.

В учебной деятельности взаимодействуют пары (диады) взаимно дополняющих начал. *Поисковая деятельность – следование методу* является одной из системообразующих диад.

Если в обучении доминирует второй компонент этой диады, то не получает развития поисковая деятельность, и в результате обучение утрачивает развивающий характер. Если доминирует первый, то это приводит преимущественно к развитию «по горизонтали». Только органичное взаимодействие компонентов этой диады способствует

рождению новообразований в мышлении учащихся, в их поисково-исследовательской деятельности, способствует формированию и развитию ее стратегий.

Овладение методом – процесс развития процедур его использования, рутинная работа, направленная на координацию действий и приводящая к кристаллизации стандартных блоков операций и их «свертыванию», т.е. превращению в элементарные шаги. Это приводит к «дальнодействию» мышления и тем самым способствует овладению более сложными формами поисково-исследовательской деятельности. Недостаточное внимание к рутинной работе ведет к технической беспомощности и ограничивает возможности развития мышления, а чрезмерное внимание к ней ведет в лучшем случае к технической выучке, но вместе с тем рождает жесткие стереотипы, подавляющие развитие креативности.

В ряде ситуаций наилучший в математическом смысле способ решения задачи является наихудшим способом следования целям учебной деятельности или даже уходом от них.

Попытаемся подойти к рассмотрению вопроса об эффективности бытующего способа обучения младших школьников решению текстовых задач «по действиям» или «по вопросам», занимающего ведущее место в их обучении математике.

Это обучение предполагает проектирование и выполнение определенной последовательности действий, требует развития ряда интеллектуальных способностей, прежде всего к анализу и синтезу, и их продуктивным взаимодействиям. На пути формирования таких способностей нередко возникают препятствия, проистекающие из недостаточной развитости памяти и внимания ребенка и делающие затруднительным охват всех условий задачи, без чего невозможно проектирование последовательности действий по ее решению. В качестве средства преодоления этих препятствий предлагает-

ся схематическое представление условий. Но попытки создания продуктивной схемы, т.е. позволяющей усмотреть связи между условиями задачи, которые открывают путь ее решения, в свою очередь сталкиваются с препятствиями, проистекающими из слабого взаимодействия механизмов анализа и синтеза. Не меньшие трудности вызывает и то, что логика решения «по действиям», как правило, существенно расходится с внутренней логикой поиска решения.

В «Арифметике» Л.Ф. Магницкого и других старинных российских учебниках арифметики содержится немало прекрасных задач, обращение к которым является эффективным средством развития поисково-исследовательской деятельности детей. Вот две из них [3].

Задача 1. Летели скворцы, и встретились им деревья. Когда сели они по одному на дерево, то одному скворцу не хватило дерева, а когда на каждое дерево сели по два скворца, то одно дерево осталось не занятым. Сколько было скворцов и сколько деревьев?

Задача 2. Хозяин нанял работника с таким условием: за каждый рабочий день он будет платить ему по 20 копеек, а за каждый нерабочий день вычитать 30 копеек. По прошествии 60 дней работник ничего не заработал. Сколько было рабочих дней?

Возникает ряд вопросов. Легко ли ребенку решить эти, казалось бы, простые задачи «по действиям»? Легко ли ему создать эффективное схематическое представление их условий? И еще. Не забываем ли мы о возможности и целесообразности приобщения младших школьников к методу решения задач с помощью уравнений? Ведь почти все текстовые задачи, содержащиеся в учебниках для начальной школы (как и две приведенные выше), легко решаются с использованием уравнений. Так не стоит ли сделать упор на этот метод, а не на решение «по действиям»?

Приобщение младших школьников к алгебраическим средствам (и в том

числе к использованию уравнений) было бы столь же целесообразно, сколь и неразумно. Не считаем же мы, что доступность карманных калькуляторов делает ненужным обучение детей устному счету, ведущему к развитию широкого комплекса психологических и собственно интеллектуальных механизмов.

Необходимы разнообразные задачи, решение которых требует разнообразных же форм и методов поисковой деятельности. При этом эффективными являются такие способы решения задач, которые отвечают следующим требованиям:

- доступность слабоуспевающим школьникам;
- возможность использования самых примитивных форм поисковой деятельности, ее «первомеханизмов»;
- поиск решения не должен нуждаться в предварительном охвате всех условий задачи: они осваиваются пошагово, в процессе самого решения, и каждый осуществленный шаг должен приводить к новой тактике внимания, направленной на достижение следующей ближайшей цели;
- логика решения должна быть близка логике его поиска.

Рассмотрим подробные решения двух таких задач.

Задача 3. На двух кустах сидело 25 воробьев. После того как со второго куста улетели 7, а затем с первого куста перелетели на второй 5 воробьев, на первом кусте их осталось в 2 раза больше, чем на втором. Сколько воробьев сидело вначале на каждом кусте?

Возможны следующие варианты: 1) на первом кусте сидел 1 воробей (значит, на втором – 24); 2) на первом кусте сидели 2 воробья (значит, на втором – 23); 3) на первом кусте сидели 3 воробья (значит, на втором – 22); ... ; 24) на первом кусте сидели 24 воробья (значит, на втором – 1). Про-

верим, какие из этих 24 вариантов удовлетворяют условиям задачи.

Если со второго куста улетели 7 воробьев, то это значит, что на втором кусте вначале было по крайней мере 7 воробьев. А значит, варианты 19, 20 и все последующие не удовлетворяют условиям задачи. Так что надо проверить не 24, а 18 вариантов – от 1-го до 18-го.

Первые четыре варианта тоже не удовлетворяют условиям задачи: ведь если с первого куста на второй перелетело 5 воробьев, то на первом кусте вначале было 5 или больше воробьев. Так что надо проверить 14 вариантов, а не 18.

После того как с первого куста перелетели на второй 5 воробьев, а со второго улетело 7, на первом кусте осталось больше воробьев, чем на втором. А раз так, то на первом кусте вначале было больше чем 5 воробьев. Значит, вариант 5 не удовлетворяет условиям задачи. Таким образом, надо проверить не 14 вариантов, а 13.

На первом кусте осталось не больше воробьев, чем на втором, а в 2 раза больше. Значит, и на первом, и на втором кусте остался хотя один воробей. А поэтому вначале на втором кусте сидело 8 воробьев или больше. Так что вариант 18 не удовлетворяет условиям задачи. Значит, надо проверить не 13 вариантов, а 12 – от 6-го до 17-го.

Поскольку на первом кусте осталось в 2 раза больше воробьев, чем на втором, то их осталось на первом кусте четное число, и это после того, как их количество уменьшилось на нечетное число 5. Значит, на первом кусте вначале было нечетное число воробьев. А потому надо проверять не все варианты от 6-го до 17-го, а лишь следующие шесть: 7, 9, 11, 13, 15, 17.*

Но если после того, как число воробьев на первом кусте уменьшилось на 5, а на втором – всего на 2, на пер-

* К понятиям четного и нечетного числа детей целесообразно приобщать уже в начальной школе; более того, к этим понятиям желательно приобщать и старших дошкольников.

вом кусте все равно осталось больше воробьев, чем на втором, то и вначале на первом кусте было по крайней мере на 3 воробья больше, чем на втором. А значит, проверять надо лишь варианты 15 и 17.

Проверим вариант 15. Если вначале на первом кусте было 15, а на втором 10 воробьев, то на первом осталось $15 - 5$, т.е. 10 воробьев, а на втором $10 + 5 - 7$, т.е. 8. А значит, на первом кусте воробьев в этом случае стало не в 2 раза больше, чем на втором. Так что этот вариант не проходит.

Проверим вариант 17. Если вначале на первом кусте было 17, а на втором 8 воробьев, то на первом осталось $17 - 5$, т.е. 12 воробьев, а на втором $8 + 5 - 7$, т.е. 6. А это как раз в 2 раза меньше, чем на первом. Именно этот вариант и дает решение задачи.

Не слишком ли громоздко это многошаговое решение? Да, но эта многошаговость разворачивается естественным образом, она «природосообразна». А потому она несет развивающее начало, формируя у детей психологическую готовность к более сложным формам учебной деятельности, благодаря развитию памяти и внимания, исподволь происходящему в подобных многошаговых процессах.

А ведь задачу можно решить намного проще. После того как со второго куста улетели 7 воробьев, всего на обоих кустах стало на 7 воробьев меньше. А значит, их осталось всего $25 - 7$, т.е. 18. При этом на первом кусте стало в 2 раза больше воробьев, чем на втором, т.е. две из трех частей от оставшихся 18 воробьев остались на первом кусте, а одна – на втором. Значит, на втором кусте осталось $18 : 3$, т.е. 6 воробьев, а остальные $18 - 6$, т.е. 12, – на первом. Но первоначально на первом кусте было на 5 воробьев больше, чем осталось, т.е. $12 + 5$, или 17. А значит, на втором вначале их было $25 - 17$, т.е. 8.

Не разумнее ли было бы сразу решить эту задачу вторым способом?

Но многие ли дети с самого начала увидели бы этот способ решения? Для того чтобы усмотреть его, необходимо прежде освоить все условия задачи. Первый путь способствует активному их освоению. При его реализации начинают лучше усматриваться более рациональные подходы к решению. Этот подход не требует изначального усвоения всего комплекса условий задачи. Механизм поиска решения «заводится» обращением к самому очевидному из этих условий, а далее начинается их пошаговое использование, и каждый шаг приводит к сужению поля поисковой деятельности.

Возможность сосредоточения на отдельном условии, на анализе ситуации, связанной с ним, способствует активизации общих механизмов анализа, способствует выявлению подспудных условий для сужения поля поисковой деятельности. Значима и возможность разных, и не только эффективных, вариантов осуществления каждого шага, ведущего к сужению совокупности вариантов, подлежащих рассмотрению. Все это увлекает детей, повышает их поисковую активность.

Несмотря на громоздкость, первый вариант решения задачи обладает важным достоинством. Если решение «по действиям» использует условия задачи «лобовым» образом, то он формирует настрой на поиск и использование скрытых условий, позволяющих сузить круг испытываемых вариантов. Таким образом, решение основывается на обращении не только к предметной стороне дела, но и к анализу способов действия и их рационализации путем перевода явных и скрытых условий задачи в соответствующие тактики поведения.

Задача 4. Имеются 18 двухрублевых и пятирублевых монет на сумму 81 рубль. Сколько среди них двухрублевых и сколько пятирублевых монет?

– Количество двухрублевых монет может быть от 1 до 17. Таким образом, надо проверить 17 вариантов.

– Не лучше ли искать количество пятирублевых монет? Ведь их может

быть от 1 до 16. Так что в этом случае надо будет проверить 16 вариантов, а не 17.

Наличие разных и неравноценных (с точки зрения эффективности) шагов по отбору возможных вариантов активизирует аналитическую деятельность учащихся и способствует ее развитию.

– А если мы узнаем, каких монет больше, то сможем в 2 раза уменьшить количество возможных вариантов.

– Но, может быть, двухрублевых и пятирублевых монет поровну?

– Проверим: 9 двухрублевых и 9 пятирублевых монет в сумме дают всего 63 рубля, что меньше, чем 81 рубль, следовательно, пятирублевых монет больше. Значит, из 16 вариантов надо проверять лишь 7 – от 10 до 16.

– Двухрублевые монеты в сумме дают четное число рублей, а вся сумма нечетная. Значит, пятирублевые монеты в сумме дают нечетное число рублей, поэтому число их – нечетное. Следовательно, из оставшихся 7 вариантов надо проверять лишь 3: 11, 13, 15.

– Проверим первый из этих вариантов.

– Лучше начать с проверки среднего варианта, ведь если, по нему, монеты в сумме дают меньше 81 рубля, то не годится не только сам этот вариант, но и предшествующий. Если же при этом варианте монеты в сумме дают больше 81 рубля, то не годится не только этот вариант, но и последующий.

– Поскольку при большем количестве пятирублевых монет общая сумма будет большей, то условиям задачи может удовлетворять только один вариант.

– Или ни одного. Например, не имеет решения задача:

Имеются 18 двухрублевых и пятирублевых монет на сумму 20 рублей. Сколько среди них двухрублевых и сколько пятирублевых монет?

– Итак, начнем с проверки среднего варианта. Если пятирублевых

монет 13, то двухрублевых – 5. В сумме они дают $5 \cdot 13 + 2 \cdot 5 = 75$. Эта сумма меньше 81. Значит, пятирублевых монет больше 13.

Последняя проверка. Если пятирублевых монет было 15, то двухрублевых – 3. В сумме они дают $5 \cdot 15 + 2 \cdot 3 = 81$. Задача имеет это единственное решение.

Как видим, задачи, решаемые с использованием совершенствующегося отбора вариантов, могут служить не только полезным пропедевтическим средством обучения детей решению текстовых задач «по действиям». Они сами несут развитие ориентировки и механизмов анализа, способствуют развитию поисково-исследовательской деятельности детей и их логики. Отметим учебник [1], содержащий такого рода задачи.

Полноценное развитие одного из компонентов диады «следование методу – поисковая деятельность» не может происходить без такого же развития другого. Диада эффективно функционирует тогда, когда ее компоненты активно взаимодействуют, выступая при этом как равно важные, равно ценные и самоценные [2].

Литература

1. Аргинская И.И., Ивановская Е.И. Математика: Учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы. – Самара, 2003.

2. Коголовский С.Р. О ведущих планах обучения математике // Педагогика. – 2006. – № 1.

3. Олехник С.Н., Нестеренко Ю.В., Потапов М.К. Старинные занимательные задачи. – М., 2006.

Сергей Рувимович Коголовский – профессор, зав. кафедрой начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета.

Обучение решению трудных задач в 4-м классе

А.В. Белошистая



Обучение младших школьников решению задач – неотъемлемая часть обучения математике в начальных классах, поскольку задачи – это и важнейшее средство формирования математических знаний, умений и навыков, и одна из основных форм учебной деятельности в процессе изучения математики. Более того, правильно организованный процесс обучения решению задач может быть действенным **средством общего развития ребенка**.

Традиция составления учебников математики такова, что с большим количеством субъективно трудных для ребенка задач учитель сталкивается только в 4-м классе. Задачи становятся настолько разнообразными, что уже не поддаются типизации, которая была возможна в 1–3-м классах, и это создает затруднения для многих учителей, особенно молодых. В этой связи имеет смысл поставить локальную цель – учить детей пусть немногим, но надежным способам работы с задачей, которые будут выручать их и в старших классах и пригодятся при решении любой задачи, как алгебраической, так и геометрической.

Таким надежным способом мы считаем **аналитический или синтетический подход к решению задачи**. Поскольку данный способ признан классическим, наши читатели могут подумать, что ничего нового для себя они в этой статье не найдут. Однако это не так. Упомянутый способ решения является очень трудным для ученика не только начальной, но и средней школы, если он не опирается на структурную модель ситуации задачи, воспринимаемую ребенком визуаль-

но. Это обусловлено тем, что у детей 7–12 лет преобладает наглядно-образное мышление, и если структурная модель задачи не представлена в виде, соответствующем этому типу мышления, то она ребенком не осознается и не присваивается.

Наибольшие методические трудности учителя испытывают при работе с задачами нетрадиционного вида, а ведь именно умение решать нетиповые задачи служит показателем хорошего математического развития ребенка.

В данной статье автор представляет учителям **развернутую методику работы с нетрадиционными задачами** (примеры взяты из учебника математики для 4-го класса Н.Б. Истоминой).

Задача № 9. В июле было 6 дождливых дней, в июне – в 3 раза больше, чем в июле, а в августе – на 9 дней меньше, чем в июле и в июне вместе. Сколько дождливых дней было в течение лета?

Методика работы над задачей.

Задача представляет собой комбинацию простых задач на кратное сравнение («в 3 раза больше»), на разностное сравнение («на 9 дней меньше») и нахождение суммы («вместе»).

Перед решением этой задачи можно предложить детям математический диктант с целью повторить смысл этих отношений. Например:

– Записывайте только ответы на мои задания.

1. Число, которое является суммой 6 и 2.
2. Увеличьте это число в 3 раза.
3. Уменьшите это число на 10.
4. Запишите число, которое является

суммой двух последних записанных вами чисел.

5. Уменьшите это число на 4.

6. Уменьшите последнее число в 2 раза.

Назовите ответ. (15)

Для ориентировки в тексте задачи учитель предлагает детям самостоятельно прочитать ее и ответить на вопросы: о каком времени года идет речь? Сколько месяцев велось наблюдение за погодой? Можно ли сразу ответить на вопрос задачи? (Нет.)

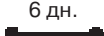

– Чтобы составить план решения, сделаем рисунок к задаче.

Учитель вызывает одного ученика к доске для составления схемы. Остальные, отвечая на вопросы учителя, помогают ребенку у доски составить схему, одновременно рисуя ее в тетрадях.

– Что сказано о количестве дождливых дней в июле? (Их 6.) Обозначим это количество отрезком.

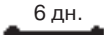


Июль 

– Что сказано о количестве дождливых дней в июне? (Их в 3 раза больше, чем в июле.) Как это изобразить на схеме? (Нарисовать отрезок в 3 раза длиннее.)

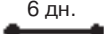


Июль 
Июнь 

– Рассмотрите рисунок и скажите, на какие вопросы мы можем ответить, пользуясь этими данными. (Сколько дождливых дней было в июне? Сколько дождливых дней было за два месяца?) Сколько же дождливых дней было за два месяца? ($6 \cdot 4 = 24$.)

– Что сказано в задаче о количестве дождливых дней в августе? (Их на 9 дней меньше, чем в июне и июле вместе.) Как отобразить это на рисунке? (Нарисовать отрезок, соответствующий 24 дням, а затем отделить часть для 9 дней.)

Июль 
Июнь 
Август 

– Что нужно найти в задаче? (Сколько дождливых дней было за все лето.) Обозначьте вопрос задачи на рисунке.

Июль 
Июнь 
Август 

Далее задача записывается по действиям (можно попросить ученика рассказать план решения по рисунку). Но более интересным вариантом будет предложить детям найти самый короткий способ решения этой задачи, опираясь на рисунок ($6 \cdot 8 - 9 = 39$ дн.).

В качестве домашнего задания предложите детям подумать над вопросом, сколько дней лета прошло без дождя. Для ответа нужно вспомнить или посмотреть в календаре, сколько дней в каждом из летних месяцев.

Задача № 11. Цена 1 кг яблок – 8 р., 1 кг черешни – 14 р., 1 кг винограда стоит в 2 раза дороже, чем 1 кг яблок. Сколько потребуется денег, чтобы купить 5 кг яблок, 3 кг черешни и 2 кг винограда?

В учебнике дана рекомендация: «Заполни таблицу и реши задачу по действиям».

Таблица 1

Товар	Цена	Количество	Стоимость
Яблоки			
Черешня			
Виноград			

Методика работы над задачей.

Задача представляет собой комбинацию простых задач на увеличение в несколько раз («в 2 раза дороже») и нахождение стоимости по известным цене и количеству.

Поскольку детям не разрешается делать записи в учебнике, можно воспользоваться кусочком прозрачной пленки или кальки, которую дети накладывают на таблицу и делают на ней нужные записи.

Эту задачу можно включить в самостоятельную работу, в процессе кото-

рой проводится выборочная проверка данных.

Учитель уточняет:

– Сколько килограммов яблок нужно купить? Сколько заплатили за яблоки? И т.п.

Таблица 2

Товар	Цена	Количество	Стоимость
Яблоки	8 р.	5 кг	$8 \cdot 5 = 40$ р.
Черешня	14 р.	3 кг	$14 \cdot 3 = 42$ р.
Виноград	$8 \text{ р.} \cdot 2 = 16 \text{ р.}$	2 кг	$16 \cdot 2 = 32$ р.

Записи соответствующих действий имеет смысл сразу делать в таблице, а результаты умножения вычислять устно. Последнее действие задачи также записывается на листе кальки:

– Найдите общую стоимость покупок. ($40 + 42 + 32 + 114$ р.)

Задача № 12. Масса трех одинаковых коробок с апельсинами 27 кг. Коробка мандаринов на 2 кг тяжелее коробки апельсинов. Чему равна масса 6 коробок с мандаринами?

Методика работы над задачей.

Перед нами не что иное, как комбинация простых задач на пропорциональную зависимость и на увеличение на несколько единиц («на 2 кг тяжелее»). Задача может быть решена классическим способом: приведение к единице (нахождение массы одной коробки с апельсинами), увеличение на ... (нахождение массы одной коробки с мандаринами), нахождение результирующей массы (шести коробок с мандаринами).

Для решения можно использовать таблицу, однако, чтобы разнообразить работу, к ее составлению можно подойти следующим образом.

Учитель просит детей самостоятельно прочитать текст задачи.

Ориентировка в тексте: какие фрукты были в коробках? Какова общая масса апельсинов? (27 кг.) Какова общая масса мандаринов? (Неизвестно. Это надо найти.)

Учитель открывает заранее заготовленную на доске таблицу, сообща-

ет, что не успел заполнить ее на перемене и предлагает детям восстановить заголовки столбцов таблицы:

Таблица 3

Апельсины	27 кг	?	?
Мандарины			

Примечание. Таблица содержит ошибку, которую дети должны заметить и исправить (известно количество коробок с апельсинами).

– Что означает число 27? (Это масса трех коробок с апельсинами.) Как можно озаглавить этот столбик таблицы? (Общая масса.) Что еще обозначено в первой строке таблицы? Сравните ее с первым предложением в задаче. (Нужно записать 3 коробки – это столбик «Количество коробок».)

В таблицу вносятся исправления. Затем учитель просит детей подумать, что предполагалось записать в третий столбик.

Поскольку необходимое данное (масса одной коробки) присутствует в задаче неявно, дети часто его «теряют»; в этом и состоит главная сложность задач на четвертое пропорциональное. Традиционно учитель всегда пишет это данное в таблице в первом столбике, сразу обозначив его заголовком «Масса 1 коробки». В этом случае дети даже не задумываются над тем, откуда взялись это данное и этот заголовок. Они бойко отвечают на вопросы учителя, но сами текст задачи фактически не анализируют. Такой методический подход скажется на результатах контрольной работы, когда дети останутся «один на один» с текстом задачи. Сколько бы подобных задач учитель ни решил с детьми на уроке, готовясь к контрольной работе, всегда найдутся 3–5 учеников, которые сделают в ней ошибки. Это закономерное следствие описанной выше методики.

Для формирования умения самостоятельно анализировать задачи этого вида полезно всегда предлагать детям самим заполнять заголовки таблицы. Естественно, при этом нарушается тра-

диционный порядок ее заполнения. Данные о «единице» (масса 1 ящика, расход горючего на 1 км пути, стоимость 1 предмета и т.п.) не могут появиться в первом столбце, поскольку они практически никогда не даются в задаче в явном виде. В первом столбце фиксируются те данные, которые приводятся в тексте задачи в явном виде. В настоящем случае это масса и количество всех ящиков. Если дети не могут сразу сообразить, как озаглавить третий столбик, имеет смысл не настаивать на этом, а заполнять таблицу сначала явными данными.

Таблица 4

	Общая масса	Количество коробок	
Апельсины	27 кг	3	
Мандарины	?	6	

После внесения в таблицу всех явных данных учитель предлагает детям рассмотреть первую строку таблицы и определить, что можно узнать из ее данных. (*Массу одной коробки апельсинов: $27 : 3 = 9$ кг.*) Было ли это сразу известно из условия задачи? (*Нет.*) Учитель предлагает внести этот факт в таблицу в третий столбик, заголовок которого дети теперь могут назвать сами. Можно сразу в скобках записать найденное данное и тем самым зафиксировать этот этап решения в восприятии детей.

Таблица 5

	Общая масса	Количество коробок	Масса 1 коробки
Апельсины	27 кг	3	? ($27 : 3 = 9$ кг)
Мандарины	?	6	

Затем учитель обращает внимание детей на пустую клетку таблицы. Становится понятно, что в ней должна быть записана масса одной коробки мандаринов, которая также неизвестна. В таблицу добавляется последний знак вопроса.

Таблица 6

	Общая масса	Количество коробок	Масса 1 коробки
Апельсины	27 кг	3	? ($27 : 3 = 9$ кг)
Мандарины	?	6	?

– Можем ли мы двигаться дальше в решении задачи? (*Нет, нам не хватает данных.*)

Примечание. Методически это очень важный момент – дети должны сами осознать, что им не хватает данных для дальнейшего движения в решении задачи, и именно эта причина должна заставить их снова обратиться к условию с целью поиска дополнительной информации. Часто учитель сразу задает вопрос, что известно о массе одной коробки мандаринов (причем тогда, когда необходимость этого данного еще не осознана детьми, т.е. при первом обращении к тексту, когда заполняется таблица с уже обозначенными заголовками столбцов). Это формирует у детей привычку бездумно отвечать на репродуктивные вопросы учителя (для ответа на них нужно просто прочитать текст), не отдавая себе отчета, зачем нужны эти сведения. Несамостоятельность мышления, когда ребенок ждет наводящих вопросов от учителя, поскольку не приучен задавать их себе сам, приводит к бесцельной манипуляции явными данными задачи вместо конструктивного подхода к ее решению.

С целью поиска дополнительной информации учитель предлагает снова обратиться к условию. Дети замечают, что в нем есть информация о том, что коробка мандаринов на 2 кг тяжелее коробки апельсинов. Эту информацию вносят в таблицу.

Таблица 7

	Общая масса	Количество коробок	Масса 1 коробки
Апельсины	27 кг	3	? ($27 : 3 = 9$ кг)
Мандарины	?	6	? на 2 кг больше

– Что дает нам эта дополнительная информация? Что теперь можно узнать? (*Массу одной коробки мандаринов: $9 + 2 = 11$ кг.*)

Таблица 8

	Общая масса	Количество коробок	Масса 1 коробки
Апельсины	27 кг	3	? ($27 : 3 = 9$ кг)
Мандарины	?	6	? на 2 кг больше ($9 + 2 = 11$ кг)

– Можно ли теперь ответить на вопрос задачи? (Да.)

Учитель предлагает детям самостоятельно записать решение задачи по действиям, используя информацию, имеющуюся в таблице на доске. Третье действие и ответ дети записывают с комментированием.

Затем учитель предлагает подумать над другим способом решения той же задачи. Этот способ не столь явный, но более остроумный. Его полезно рассмотреть для развития гибкости мышления.

Сравнив данные первого и второго столбцов, учитель задает вопрос, нужны ли были данные третьего столбца, если бы массы тех и других коробок были одинаковыми. (Нет, достаточно было бы умножить 27 на 2, так как 6 в 2 раза больше, чем 3.)

– Если бы мы все же выполнили первое действие так: $27 \cdot 2 = 54$ кг, то что бы мы не учли? (Что коробка мандаринов на 2 кг тяжелее коробки апельсинов.)

– Если одна коробка мандаринов тяжелее на 2 кг, то 6 коробок будут тяжелее на...

В классе обычно находятся 2–3 ученика, сообразивших, как действовать дальше. Им и следует предоставить слово для дальнейшего анализа этого способа решения: $2 \cdot 6 = 12$ кг, $54 + 12 = 66$ кг.

(Продолжение следует)

Анна Витальевна Белошистая – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Мурманского института повышения квалификации работников образования.

Проблемы формирования вычислительных умений и навыков у школьников

Л.И. Чернова

В пояснительной записке к программе по математике в начальной школе читаем: «...основу начального курса составляют представления о четырех арифметических действиях с целыми неотрицательными числами и важнейших их свойствах, а также основанное на этих знаниях осознанное и прочное

усвоение приемов устных и письменных вычислений»*. Как видим, формирование приемов устных и письменных вычислений одна из важнейших задач обучения математике младших школьников.

Однако, как показывает практика, эту задачу начальная школа в полном объеме не решает. Большое число ошибок, допускаемое учащимися при решении задач, уравнений и т.п., говорит о том, что сформированные вычислительные умения и навыки не являются прочными и осознанными.

В чем причина такого положения дел? Чтобы выявить уровень методической подготовки учителей начальной школы к формированию у учащихся вычислительных умений и

* Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1–4). Ч. 1. Министерство образования Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2000. – С. 230.

навыков, мы проанкетировали 620 педагогов из школ г. Магнитогорска и Челябинской области.

Анкета содержала 4 задания. С помощью двух первых выявлялись знания учителя о том, что такое вычислительный прием, вычислительный навык и каковы программные требования к вычислительным навыкам учащихся. Два других задания предлагались с тем, чтобы установить, как учителя начальных классов владеют традиционной методикой формирования вычислительных приемов и навыков.

Задание 1. Прочитайте нижеприведенные предложения и отметьте буквами определения: н. – навыка, у. – умения, в. п. – вычислительного приема, в. н. – вычислительного навыка.

а) Действие, использующее знания и навыки для решения поставленных задач;

б) автоматическое, быстрое, верное, сознательное использование приемов вычислений при нахождении результатов арифметических действий;

в) способность использовать имеющиеся знания или понятия, оперировать ими для выявления существенных свойств вещей и успешного решения определенных теоретических или практических задач;

г) ряд последовательных операций (система операций) над данными числами, выполнение которых приводит к нахождению результата арифметического действия над ними;

д) высокая степень овладения вычислительным приемом.

Задание 2. Поставьте знак «+» около тех выражений, вычисление значений которых в начальной школе должно быть доведено до уровня навыка:

$9 + 6$	$8 - 3$	$8 \cdot 4$	$86 : 2$
$43 + 9$	$18 - 9$	$12 \cdot 6$	$28 : 4$
$7 + 2$	$90 - 26$	$0 \cdot 6$	$84 : 14$

Задание 3. Расположите названные ниже этапы формирования вычислительного навыка в той последовательности, которая принята в методике обучения: а) этап ознакомления с новым вычислительным приемом; б) этап автоматизации; в) подготовительный этап; г) этап усвоения вычислительного приема.

Задание 4. Укажите теоретическую основу и операции, входящие в вычислительные приемы для случаев:

а) $375 + 838$; в) $173 \cdot 21$;
б) $32 - 6$; г) $48 : 4$.

Задание 1 верно выполнили 23% анкетированных, что говорит о поверхностном знании учителями сути самих понятий «вычислительный прием» и «вычислительный навык».

Выполняя задание 2, 57% учителей дали верные ответы. Безошибочно были определены табличные случаи умножения и деления, а также сложения и вычитания в пределах 10; остальные выражения либо неверно относились к тем, вычисление значения которых должно быть доведено до уровня навыка ($86 : 2$), либо, напротив, к таковым не относились ($18 - 9$; $9 + 6$), хотя на самом деле эти случаи являются табличными.

При выполнении задания 3 верный ответ дали 82% педагогов.

Задание 4 оказалось сложным практически для всех участников анкетирования. Некоторые учителя даже не поняли его. В качестве теоретической основы вычислительного приема нередко назывались операции, входящие в прием.

В целом результаты анкетирования свидетельствуют о низком уровне методической подготовки учителя начальных классов к формированию у младших школьников вычислительных умений и навыков и, следовательно, о необходимости более тщательной подготовки будущих учителей к этому виду деятельности. Рассмотрению решения некоторых аспектов этой проблемы посвящена данная статья.

Формирование любого вычислительного приема, как известно, проходит ряд этапов:

1. Подготовительный этап.

2. Этап ознакомления с новым вычислительным приемом.

3. Этап усвоения вычислительного приема и формирования вычислительного навыка.

Рассмотрим технологию подготовки студента к организации и проведе-

нию первого этапа. Одной из задач этого этапа является **актуализация определенного круга знаний, умений, навыков** через серию специально подобранных заданий. Как подобрать задания таким образом, чтобы эта система была необходимой и достаточной для конкретного вычислительного приема?

Несмотря на обилие вычислительных приемов, рассматриваемых в курсе математики начальной школы, можно выделить то постоянное, инвариантное, что присуще всякому вычислительному приему, – теоретическую основу и составляющие вычислительные операции.

Рассмотрим логическую структуру деятельности студента (учителя) при подготовке к проведению этапа актуализации при ознакомлении с новым вычислительным приемом. Эта структура представляет собой графическую классификационную схему, исходным элементом которой является вычислительный прием, анализируемый на различных уровнях. Каждый уровень образован логическим основанием, в котором отражается одна из целей (сторон) изучения исходного элемента вычислительного приема.

Так, *на первом (теоретическом) уровне* констатируется, что необходимо выделить инварианты вычислительного приема: теоретическую основу и операции, его составляющие.

На втором (операционном) уровне выделяются операции, входящие в вычислительный прием, и его теоретическая основа.

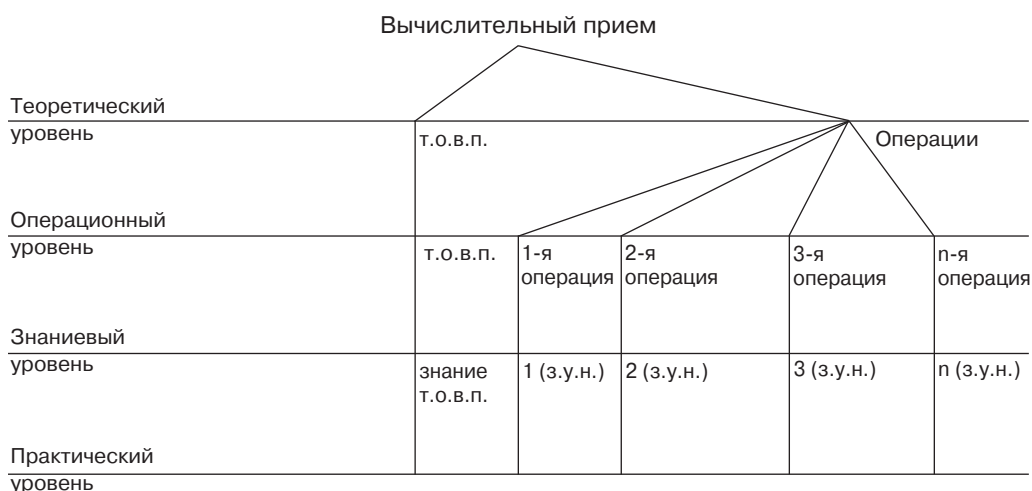
На третьем (знаниевом) уровне выделяются знания, умения, навыки, которые необходимо актуализировать до ознакомления с новым вычислительным приемом.

На четвертом (практическом) уровне составляются упражнения, актуализирующие знания, умения, навыки, выделенные на третьем уровне.

Описанная структура деятельности может быть представлена в виде логической схемы составления системы заданий для этапа актуализации на уроке по ознакомлению с новым вычислительным приемом (см. внизу; теоретическая основа вычислительного приема обозначена как т.о.в.п.).

На подготовительном этапе создается готовность учащихся к усвоению нового вычислительного приема. Дети должны усвоить те теоретические положения, на которых основывается вычислительный прием, и овладеть каждой операцией, его составляющей.

На этапе актуализации необходимо убедиться в полной готовности учащихся к усвоению нового вычислительного приема. С этой целью детям предлагается серия специально подобранных заданий. Перед их составлением учителю полезно ответить на следующие вопросы:



1. Какие задания предложить учащимся на уроке по ознакомлению с новым вычислительным приемом на этапе актуализации?

2. Каким требованиям должны удовлетворять эти задания?

Для ответа на поставленные вопросы обратимся к той части вычислительной деятельности ученика, где действие носит развернутый характер (этап развернутого действия). На этом этапе учащиеся выполняют с комментированием все операции, входящие в вычислительный прием. Это и позволит выделить его инварианты. Убедимся в этом на конкретном примере.

$$\begin{array}{c} 9 + 4 = 13 \\ \swarrow \searrow \\ 9 + 1 + 3 \end{array}$$

Комментарий ученика к данной записи на этапе развернутого действия может быть таким: «К 9 прибавить 4. К 9 прибавлю 1, чтобы получить десяток. Надо было прибавить 4, прибавили 1, осталось прибавить 3. К 10 прибавить 3, получится 13».

Анализируя деятельность ученика на этом этапе, приходим к выводу: *теоретическая основа* данного вычислительного приема – конкретный смысл действия сложения (сложение по частям). Следовательно, умение ученика выполнять сложение по частям является необходимым для усвоения нового вычислительного приема $9 + 4$.

Операции, входящие в данный вычислительный прием:

- дополнение числа 9 до 10;
- разбиение второго слагаемого (4) на части (1 и 3);
- сложение чисел 10 и 3.

Каждая из названных операций может быть успешно выполнена учеником лишь в том случае, если он

- умеет дополнить однозначное число до 10;
- знает (на уровне навыка) состав чисел от 1 до 10;
- умеет выполнять сложение вида $10 + \square$.

Таким образом, анализ деятельности ученика на этапе развернутого действия позволил выделить *тео-*

ретическую основу вычислительного приема и операции, его составляющие, а также знания, умения и навыки, на которых основывается вычислительный прием вида $9 + 4$:

- умение выполнять сложение по частям;
- умение дополнить однозначное число до 10;
- знание (на уровне навыка) состава чисел от 1 до 10;
- умение выполнять сложение вида $10 + \square$.

Остается лишь подобрать задания в соответствии с выделенными знаниями, умениями, навыками. Составленная таким образом серия заданий будет отвечать требованиям необходимости и достаточности. Это значит, что актуализируются те знания, умения и навыки, на которых строится вычислительный прием (теоретическая основа и операции, его составляющие), и только они.

Овладев приемами выделения компонентов инварианта, студент (учитель) сможет не только методически грамотно анализировать предложенные задания для устного счета, но и конструировать свои. Каждый раз это будут новые варианты серий упражнений, различных по сложности, занимательности, развивающему эффекту и т.д. Творчество и мастерство учителя заключаются в том, чтобы выбрать наиболее эффективный из них.

Однако любое ли упражнение, актуализирующее знание, умение, навык, может быть предложено учащимся на этапе актуализации? Приведем два примера.

Пример 1. $9 + 4 = 13$

$$\begin{array}{c} 9 + 4 = 13 \\ \swarrow \searrow \\ 9 + 1 + 3 \end{array}$$

Выше было показано, что одной из операций, входящих в вычислительный прием данного вида, является состав числа. Рассмотрим известные из раздела «Нумерация чисел от 1 до 10» **упражнения, которые могут быть предложены учащимся при работе над составом числа.**

1. Заполните таблицы.

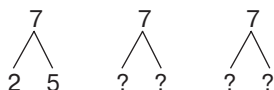
а)

6	1	4	3	2	5

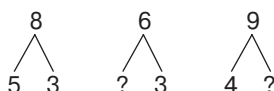
б)

7		4	3		5
	1			2	

2. Выполните задание по образцу:



Выполняя задание по образцу, прокомментируйте его следующим образом: «Надо было прибавить 8, прибавили 5, осталось прибавить 3».



3. Вставьте пропущенные числа:

$$6 = \square + 1 \quad 9 = 2 + \square \quad 7 = \square + \square$$

4. а) Надо прибавить 3. Прибавили 2. Сколько осталось прибавить?

б) Надо прибавить 3. Прибавили 2, а потом еще 1. Правильно ли выполнили сложение?

При выборе одного из серии указанных упражнений следует ориентироваться на то, как знание состава числа используется в рассматриваемом вычислительном приеме. С этой целью вновь обратимся к этапу развернутого действия и его комментарий: «...надо было прибавить 4, прибавили 1, осталось прибавить 3». Отсюда и вывод о выборе упражнения для этапа актуализации. В самом деле, именно в таком виде знание состава числа, включая комментарий, входит в вычислительный прием вида $9 + 4$, т.е., по сути, уже на этапе актуализации отрабатывается алгоритм достаточно сложного нового вычислительного приема вида $9 + 4$.

Пример 2.

Деление с остатком – операция, входящая в письменный прием деления. Какие случаи деления с остатком следует включать в этап актуализации? Ответ на вопрос напрямую зависит от вида выполняемого деления. Так, если будет выполняться деление вида

$$\begin{array}{r} 725 \overline{) 5} \\ 5 \overline{) 145} \\ \underline{22} \\ 20 \\ \underline{25} \\ 25 \\ \underline{0} \end{array}$$

то умение ученика правильно выполнять деление с остатком вида $7 : 5 = 1$ (ост. 2) и $22 : 5 = 4$ (ост. 2) – достаточный уровень выполнения деления с остатком.

Рассмотрим другой прием письменного деления:

$$\begin{array}{r} 1232 \overline{) 4} \\ 12 \overline{) 308} \\ \underline{3} \\ 0 \\ \underline{32} \\ 32 \\ \underline{0} \end{array}$$

В этом случае следует актуализировать у учащихся умение выполнять деление с остатком в случае, когда делимое меньше делителя, например: $3 : 4 = 0$ (ост. 3), при этом запись следует вести не в строчку, а в столбик, ибо именно так она будет выполняться в письменном приеме деления:

$$\begin{array}{r} 3 \overline{) 4} \\ 0 \overline{) 0} \\ \underline{3} \text{ (ост.)} \end{array}$$

Полезно при этом прокомментировать вычисления в соответствии с алгоритмами деления с остатком и письменного деления: «3 разделить на 4. Вспомню, что наибольшее число до 3, которое делится на 4, – это 0. 0 разделить на 4, получится в частном 0. Умножу 4 на 0, получу 0 – столько единиц разделили. Вычту 0 из 3, получу 3 – это остаток. Читаю ответ: частное 0, остаток 3».

Не следует жалеть времени на осознанное выполнение учащимися заданий подобного вида, ибо это, во-первых, облегчит деятельность ученика при выполнении одного из самых сложных в курсе математики начальной школы вычислительных приемов по непростому алгоритму письменного деления; во-вторых, предупредит (это проверено на практике) одну из

типичных ошибок письменного деления – потерю цифры (нуля) в частном.

Таким образом, отвечая на два сформулированных выше вопроса, отметим, что любое задание этапа актуализации на уроке по ознакомлению с новым вычислительным приемом должно

1) актуализировать конкретное знание, умение, навык;

2) выбирать с учетом того, как это знание, умение, навык используется («работает») в вычислительном приеме.

Далее рассмотрим процесс формирования у студента умения осуществлять деятельность на каждом этапе работы в соответствии с логической схемой составления системы заданий для этапа актуализации на уроке по ознакомлению с новым вычислительным приемом.

Рассмотрим в качестве примера второй уровень, на котором у студента формируется умение определять теоретическую основу вычислительного приема и операции, его составляющие. Остановимся на формировании первого из них. Будем считать, что умение сформировано, если студент может безошибочно определить теоретическую основу любого вычислительного приема, рассматриваемого в начальной школе.

Выделим знания, которыми должен обладать студент для формирования у него названного методического умения:

– знать классификацию вычислительных приемов в зависимости от их теоретической основы;

– знать вычислительные приемы по концентрам (устные и письменные);

– уметь привести рассуждения ученика на этапе развернутого действия для любого вычислительного приема.

Напомним, что в качестве теоретической основы вычислительного приема может выступать:

1. Принцип образования натурального ряда чисел ($18 + 1$, $425 - 1$).

2. Десятичный состав числа ($40 + 8$, $48 - 40$, $48 - 8$, $230 : 10$, $16 \cdot 100$).

3. Конкретный смысл арифметических действий ($3 + 2$, $7 - 3$, $3 \cdot 2$).

4. Свойства арифметических действий ($2 + 18$, $48 : 2$, $13 \cdot 9$, $13 \cdot 60$).

5. Связь между компонентами и результатом арифметических действий ($9 - 7$, $54 : 18$).

6. Изменение результата арифметических действий в зависимости от изменения одного из компонентов ($46 + 19$, $320 \cdot 5$, $24 \cdot 25$).

Понимая под умением освоенное действие, а, следовательно, под методическим умением – умение решать методические задачи, рассмотрим процесс формирования у студентов умения определять теоретическую основу вычислительного приема через решение серии специально подобранных методических задач различного уровня сложности.

Первый уровень. Уровень с подсказкой, когда в задаче дана цель, ситуация и действие по ее решению, а от студента требуется дать заключение в соответствии со всеми тремя компонентами задачи.

Задание. Верно ли указана теоретическая основа вычислительных приемов:

а) $25 - 5$ – десятичный состав числа;

б) $450 : 30$ – правило деления числа на произведение;

в) $143 - 1$ – правило вычитания числа из суммы;

г) $36 : 12$ – знание конкретного смысла действия деления;

д) $9 - 6$ – связь между компонентами и результатом действия деления;

е) $16 + 1$ – принцип образования натурального ряда чисел;

ж) $84 \cdot 25$ – зависимость между компонентами и результатом действия умножения;

з) правило умножения числа на сумму;

и) $495 : 5$ – правило деления суммы на число;

к) $21 \cdot 349$ – правило умножения суммы на число;

л) $530 \cdot 60$ – умножение круглых десятков.

Второй уровень. В задаче даны цель и ситуация. Студенту необходимо применить ранее известные знания (действия) по ее решению. Это репродуктивное, алгоритмическое действие. Студенты могут выполнить его самостоятельно.

Задание 1. Выберите из правого столбика те задания, которые являются теоретической основой данного вычислительного приема:

- | | |
|----------------|---|
| а) $9 - 7$ | 1) связь между компонентами и результатом действия сложения; |
| | 2) состав числа 9; |
| | 3) конкретный смысл действия вычитания (вычитание по частям); |
| б) $9 - 1$ | 1) состав числа 9; |
| | 2) принцип образования натурального ряда чисел; |
| | 3) связь между компонентами и результатом действия сложения; |
| в) $360 : 30$ | 1) деление круглых десятков; |
| | 2) правило деления числа на произведение; |
| г) $1 \cdot 8$ | 1) конкретный смысл действия умножения; |
| | 2) правило умножения числа на 1; |
| | 3) переместительный закон умножения; |
| д) $42 + 8$ | 1) правило прибавления числа к сумме; |
| | 2) правило «единицы складывают с единицами, десятки – с десятками»; |
| е) $8 \cdot 0$ | 1) конкретный смысл действия умножения; |
| | 2) правило умножения числа на 0; |
| | 3) определение действия умножения. |

Задание 2. Укажите теоретическую основу вычислительных приемов:

- | | |
|-------------|-------------------|
| а) $5 + 1$ | и) $32 - 8$ |
| б) $7 - 3$ | к) $27 + 13$ |
| в) $2 + 8$ | л) $62 - 47$ |
| г) $9 - 7$ | м) $35 : 5$ |
| д) $6 + 8$ | н) $32 \cdot 0$ |
| е) $12 - 5$ | о) $1 \cdot 789$ |
| ж) $27 + 3$ | п) $675 : 25$ |
| з) $50 - 4$ | р) $420 \cdot 30$ |

Задание 3. Приведите по три примера вычислительных приемов, теоретической основой которых является

- правило деления суммы на число;
- конкретный смысл действий сложения, вычитания, умножения, деления;

в) связь между компонентами и результатом арифметических действий;

г) знание десятичного состава числа;

д) правило деления числа на произведение;

е) принцип образования натурального ряда чисел.

Третий уровень. В задаче ясна цель, но не ясна (для студента) ситуация, в которой эта цель может быть достигнута. От студента требуется дополнить (уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной нетиповой задачи. Это продуктивное действие эвристического типа. Студент в процессе его выполнения добывает новую для себя информацию.

Задание. Укажите теоретическую основу вычислительных приемов при сложении чисел от 1 до 10 при изучении математики в начальной школе по программам Н.Б. Истоминой и Л.Г. Петерсон.

Организация подобным образом деятельности студентов на остальных уровнях позволяет формировать у будущих учителей очень важное общеметодическое умение: грамотно составлять систему заданий для этапа актуализации на уроке по ознакомлению с новым вычислительным приемом. Правда, за рамками данной статьи оказался разговор о контроле за уровнем сформированности названных общеметодических умений и его оценке. А это, как известно, слагаемые педагогической технологии.

Литература

- Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
- Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ: Уч. пос. – М.: Изд-во МГУ, 1980.

Людмила Ивановна Чернова – доцент кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета.

Формирование умений интеллектуального творчества у младших школьников

М.А. Яговкина

Международное тестирование по программе PISA (Programme for International Student Assessment), проводившееся в 2000 и 2003 г., показало, что российские школьники умеют лишь воспроизводить заученное и решать задачи «по образцу».

Российская система обучения, обеспечивая учащихся значительным багажом знаний, не способствует развитию у них умения выходить за пределы учебных ситуаций, ориентироваться в незнакомой обстановке, выявлять необходимую информацию, преодолевать препятствия, находить возможные альтернативы и пути решения, разрабатывать стратегии.

Раньше школа была направлена на то, чтобы ребенок смог создать что-то новое. Сегодня задача изменилась: нужно научить ребенка использовать накопленные человечеством знания на практике (в жизни). В такой ситуации особенно востребованными становятся образовательные ресурсы, которые могут быть использованы в учебном процессе с целью **развития творческого потенциала школьников**. Иными словами, необходимо организовать такое обучение, которое имеет **развивающий** характер.

В общественном сознании живет стереотип, утверждающий, что настоящее творчество является совершенно неуправляемым процессом, который невозможно подчинить законам и правилам, более того, любая такая попытка способна убить творческий потенциал. В действительности творческий процесс, как и любая профессиональная деятельность, поддается управлению. Все чаще специалисты упо-

требляют словосочетание «творческие умения», а не только «творческие способности». По мнению В.Д. Шадрикова, отличие их состоит в том, что способности выступают в роли внутренних средств умения и навыка.

Б.Т. Лихачев писал: «При благоприятных условиях каждый ребенок может проявить себя как одаренное существо. Феноменальные же, экстраординарные способности, яркая одаренность, талант основываются на особой организации мозга, предрасположенности к теоретическому или художественному мышлению... подобные редкие явления ранней одаренности заслуживают особого внимания. Однако они не должны отвлекать психологов и педагогов от проблемы одаренности каждого нормального ребенка» [2, с. 63].

Ученые стали акцентировать внимание на умениях, с помощью которых любые действия можно выполнять на высоком уровне.

Мы считаем, что основы учебно-творческой деятельности составляют **умения интеллектуального творчества (УИТ)**. УИТ могут рассматриваться как успешное выполнение действия или деятельности, включающее оперирование конвергентными и дивергентными способами мышления. Эффективность формирования УИТ во многом предопределяется теми педагогическими условиями, которые обеспечивают результативность обучающего процесса в целом.

Для эффективности формирования УИТ решающее значение имеет научно обоснованная **организация образовательной среды**, которую составляют: обучающее пространство начальной школы, организуемое учителем как формирование общеучебных умений в коллективной деятельности; возможности развивающего обучения как обеспечение оптимального мыслетворческого развития младших школьников в учебной деятельности; последовательное развитие познавательной потребности, тренинг памяти, внимания, воображения, накопление опыта

творческого мышления и управляемого воображения.

Целостность процесса формирования УИТ достигалась в нашем опыте посредством организации детского коллектива, так как в его жизнедеятельность включены все компоненты данной системы: учителя, ученики, процесс обучения, т.е. цели, содержание, формы, методы.

Наряду с традиционными программами мы дополнительно использовали в экспериментальных группах возможности обогащающего обучения (когда помимо введения дополнительных занятий меняется форма организации учебного процесса и содержание учебного материала), что существенно интенсифицировало процесс формирования УИТ младших школьников. Это специально организованная педагогическая работа в форме развивающих «минуток» и развивающих уроков по накоплению у учащихся опыта творческого мышления, по развитию навыков управляемого воображения, по обобщению исходных представлений о логических приемах и операциях.

Кроме того, важным педагогическим условием формирования УИТ в нашем опыте выступал **индивидуальный подход**. В этом нам помогла таксономия Б. Блума, которая определяет способы классификации мыслительных умений, начиная с простейших учебных действий и кончая самыми сложными. В этой иерархии мыслительных умений более высокие уровни мышления включают все познавательные умения нижележащих уровней.

Развивающие «минутки».

Организационный момент урока – важный этап в процессе формирования познавательного интереса у учащихся. В разное время для его обозначения применялись такие термины, как «интригующее начало урока», «эмоциональная завязка урока», «активизация внимания» и т.д. Однако, как показывает школьная практика, обычно этот этап проходит спонтанно, все его возможности не используются.

Необходимо так продумать начало урока, чтобы оно захватило учащихся необычностью, яркостью, активизировало их познавательную потребность.

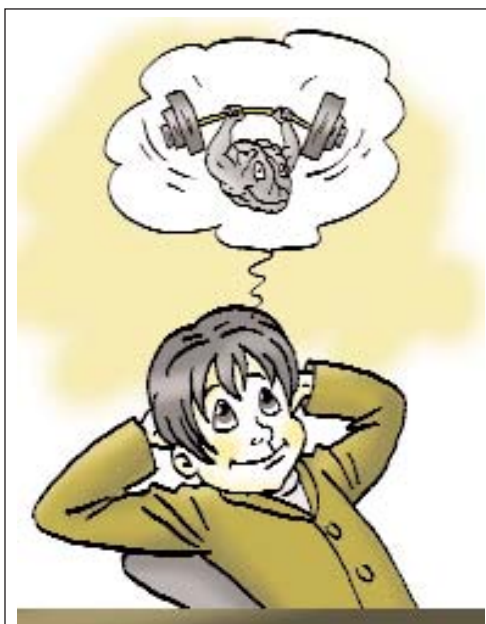
Для этого и организуются специальные развивающие «минутки» (вступления к занятиям). На уроках математики, чтения, русского языка и других учащиеся в течение 5–7 минут выполняют занимательные микрораздания на сообразительность и оригинальность, на развитие познавательных процессов. К каждому занятию подбирается доступный проблемно-занимательный материал с учетом темы и типа урока. Такие «минутки» психологически подготавливают учащихся к активной продуктивной мыслительности на уроке, обеспечивают как индивидуальную, так и совместную познавательную деятельность с положительной учебной мотивацией.

Развивающая «минутка» на уроке математики в 3-м классе, тема «Табличное умножение и деление»:

– Перечислите ответы таблицы умножения на 6, называя не само произведение, а сумму его цифр, например: $(6 \cdot 1 = 6)$ $6 = 6$; $(6 \cdot 2 = 12)$ $1 + 2 = 3$; $(6 \cdot 3 = 18)$ $1 + 8 = 9$ и т.д.

Развивающие уроки.

На развивающих уроках решение задач и выполнение заданий, как пра-

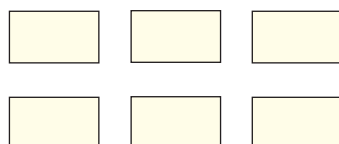


вило, не ограничено какими-либо рамками и условиями – временными, оценочными и т.д. Дети фактически свободно могут проявлять свое воображение и фантазию, не сообразуясь ни с законами реальности, ни с законами жанра творческой деятельности. На развивающих уроках самый «слабый» ученик может почувствовать свою значимость, поверить в свои силы, ощутить себя создателем.

При этом необходимо учитывать связь между творческой способностью и интеллектом. А.Э. Симановский в своих работах подчеркивал: «Варируя количество логических условий и требований в ситуации творчества, можно построить процесс обучения творчеству в соответствии с интеллектуальными возможностями ребенка, постепенно переводя его от решения более свободных заданий к менее свободным. При этом получится, что, постепенно нагружая творческую способность интеллектуальными компонентами, [мы] развиваем тем самым и конвергентные способности ребенка» [3, с. 114].

Содержательная часть развивающих уроков включает в себя разнообразные задания как на сообразительность и правильность выполнения действий, так и на общелогические поиски ответов. Данные уроки развивают творческое воображение, свободное, раскрепощенное мышление, и это помогает детям лучше осваивать «серьезный» учебный материал. Для развивающих уроков подбираются нестандартные, занимательные задания. Сначала это более «свободные» задания – такие, например:

Перед вами 6 прямоугольников. Подумайте, на что они похожи. Дорисуйте.



Затем детям показываются различные приемы нахождения новых идей, алгоритмы создания собственных

творческих продуктов – загадок, игр, сказок. Например:

Алгоритм сочинения ассоциативных загадок

Расческа

На что похоже?	Чем отличается?
Как забор	Но не перелезть
Пила	Пилит
Трава	Растет

Выбор объекта, подбор аналогий и отличий осуществляют сами дети, учитель лишь организует работу соответственно алгоритму.

Обогащение традиционной программы принципами развивающего обучения предоставляет возможность интенсифицировать процесс формирования УИТ младших школьников, позволяет каждому ребенку осваивать, усваивать и присваивать опыт творческого мышления. При этом, что особенно важно с педагогической точки зрения, учащийся, многократно выполняя определенное упражнение, приобретает привычку соответствующего мышления в жизни.

Литература

1. Гин С.И. Мир фантазии: Метод. пос. для учителя нач. школы/ Б-ка учителя нач. школы. – М.: Вита-Пресс, 2001.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: Юрайт, 1998.
3. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников. – М.: Изд-во Мос. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.

Марина Анатольевна Яговкина – зам. декана по воспитательной и социальной работе, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Удмуртская Республика.

Роль учебных вопросов в обучении младших школьников математике

М.А. Худякова,
С.О. Шипиловских

Овладение математическими знаниями развивает способности обобщать и абстрагироваться, оперировать формальными структурами, числовой и знаковой символикой, переводить на язык символов словесно сформулированные закономерности; находить пути решения, не подходящие под стандартные правила; переключаться с одной умственной операции на другую, переходя к пространственным представлениям.

Немаловажную роль в процессе усвоения детьми изучаемого материала играют **вопросы учителя**. Грамотно составленные, вовремя и последовательно заданные, они учат мыслить связно, последовательно, самостоятельно, экономно выбирать средства для достижения цели, анализировать свои действия, рассуждать и обосновывать свои суждения.

И.П. Лебедева считает, что «вопросы не универсальное средство, а достаточно тонкий педагогический инструмент, имеющий свою специфику, которая во многом и определяет их дидактическое значение. Одна из главных специфических черт учебных вопросов заключается в том, что они всегда дают стимул мыслительным процессам, который начинает действовать уже в момент обращения к собеседнику, запечатлевается в его сознании и оказывает свое влияние продолжительное время. В течение этого времени поиск ответа сопровождается активизированной мыслительной деятельностью» [2, с. 55].

Учебные вопросы выполняют следующие функции: *информационную* (получение обратной информации от учащихся, например, о качестве обу-

чения); *организационную* (упорядочение деятельности учащихся, например, мыслительных процессов; вовремя заданный вопрос может не только подтолкнуть мысль детей в нужном направлении, но и приостановить ошибочные действия, заводящие в тупик); *контролирующую* (организация всестороннего контроля за процессом обучения); *мотивационную* (использование технологии деятельностного метода обучения, создание познавательного интереса у учащихся и положительного мотива деятельности); *стимулирующую*, которая зависит от разных уровней функционирования психики учащихся.

Остановимся на последней функции подробнее. Вопросы, ориентированные на I уровень, требуют выполнения учащимися лишь базовых (обычно простейших) мыслительных операций. К этому типу можно отнести вопрос «Какую фигуру называют прямоугольником?». Вопросы, связанные со II уровнем, предполагают осуществление выбора способа действий среди множества вариантов базовых действий, а также составление из них комбинаций. Пример такого вопроса: «Вам известны несколько способов решения подобных задач. Какой из них лучше выбрать в данном случае?» Для вопросов, соответствующих III уровню, характерно проявление творчества учащихся, изобретение ими нового способа действий при решении сложной задачи. Например: «Да, этот пример отличается от тех, которые вы решали раньше, и ни один из известных способов не подходит. Есть ли у вас предложения, как можно выполнить это задание?»

Главная сущность учебных вопросов заключается, по мнению И.П. Лебедевой [3], в их дидактических целях. Вопросы принципиально отличаются друг от друга прежде всего по принадлежности к различным иерархическим уровням в системе целей обучения. Этот уровень служит основой для анализа дидактической роли вопроса и выбора рациональных средств и форм его постановки. Соотношение уровней, обуслов-

ленных целями, уже достигнутыми, и теми, ради которых вопрос задается, – важнейшая характеристика дефицита содержащейся в вопросе информации. В обучении всегда возникает проблема оценки сложности и трудности вопроса для учащихся. По соотношению указанных уровней можно судить о дефиците информации для учащихся и, следовательно, о сложности и трудности вопроса. Таким образом, чем больше возникает дефицит информации при ответе на вопрос, тем сложнее и труднее он будет.

Учебным вопросам посвящены также исследования Л.Я. Кульбакиной и Т.Н. Зотовой, которые предлагают следующую их классификацию [1]:

1. В зависимости от логической структуры выделяют **уточняющие** и **восполняющие вопросы**. Уточняющие (закрытые) вопросы направлены на выяснение истинности или ложности выраженного в них суждения. Их грамматическим признаком является частица *ли*. Ответ на такие вопросы, как правило, ограничен словами «да» или «нет». Например: «Верно ли, что длина ломаной равна сумме длин ее звеньев?» Восполняющие (открытые) вопросы связаны с получением новых знаний относительно событий, явлений, предметов, интересующих слушателя, или же с выяснением наличия необходимых знаний. Грамматическими признаками таких вопросов являются вопросительные слова: *кто, что, где, когда, как, почему* и др.: «Как узнать длину ломаной линии?».

2. В зависимости от формы выделяют **логически корректные** (правильно поставленные) и **логически некорректные вопросы**. В основе первых лежат истинные суждения, в основе вторых – ложные или неопределенные.

3. По характеру вопросы бывают **нейтральными, враждебными, благожелательными, неблагоприятными, провокационными** и «острыми». Примеры вопросов: «Как узнать, на сколько одно число больше другого?» (нейтральный); «Помогите Буратино определить, какие из углов на рисунке прямые» (благожелательный);

«Попробуйте только не сказать, сколько всего существует однозначных чисел» (враждебный); «Правильно ли Катя записала краткое условие задачи?» (провокационный).

4. По ожидаемой форме ответа вопросы могут быть **общими, риторическими, проблемными** и **остропроблемными**. Пример общего вопроса: «О чем говорится в задаче?» Риторический (информационный) вопрос не требует ответа. Проблемным считается вопрос, ответ на который не содержится ни в прежних знаниях ученика, ни в предъявляемой информации и который вызывает затруднения у учащихся. Например: «Чем похожи и чем отличаются задачи?».

5. По управлению познавательной деятельностью учащихся вопросы бывают **отдаленно-ориентирующими, определенно-направляющими, наводящими, подсказывающими**. Отвечая на отдаленно-ориентирующие вопросы (например, «Почему ты выбрал это действие?», «Каким действием ты будешь решать эту задачу?»), ученик объясняет свой выбор арифметического действия для решения простой задачи. Определенно-направляющие вопросы помогают выяснить, например, какие слова в условии задачи или ее вопросе указывают на выбор арифметического действия. Следует отметить, что каждый следующий вопрос приносит успех тогда, когда ученик в результате проделанной умственной работы внутренне готов к новому направлению поиска и ему нужна лишь подсказка. Если ученик затрудняется ответить и на определенно-направляющий вопрос, то следующей косвенной подсказкой может быть наводящий вопрос.

6. По уровню учебной деятельности выделяют **репродуктивные** вопросы, требующие при ответе опоры на уже известное правило, алгоритм, формулу и т.п. («Что произойдет, если слагаемые переставить местами?»), и **продуктивные**, которые предполагают использование определенных познавательных ресурсов ученика, открывают простор для активного мышления, во-

ображения, активных процессов познания («Почему вы решили, что именно этот пример – лишний?»).

7. По организации процесса обучения вопросы учителя можно разделить на **подготовительные, отправные и наводящие**. С помощью подготовительных вопросов учитель обобщает предварительный опыт учеников, выявляет количественные и качественные характеристики этого опыта, чтобы как можно полнее его использовать во время последующего анализа изученного материала, а также для формирования нового математического понятия или представления. Например, при изучении темы «Единица измерения длины метр» учитель может использовать подготовительные вопросы: «Какие единицы измерения длины вам знакомы? Какая из этих единиц самая большая, а какая самая маленькая? Что можно измерить этими единицами измерения?» Отправные вопросы – это основная группа вопросов, которые стимулируют мышление учеников при формировании математических понятий и представлений. К ним относятся вопросы на раскрытие существенных взаимосвязей и проблемные вопросы на доказательство. Ответы на них показывают, на какой объект направлено мышление учеников, насколько хорошо они понимают изучаемый материал. Отправные вопросы, как и подготовительные, можно заранее спланировать, выстроить в определенной последовательности. Можно предусмотреть и ответы учеников. Однако даже самая совершенная система продуманных вопросов не может обойтись без вопросов наводящих. Потребность в них возникает на уроках постоянно. Чаще всего именно от наводящих вопросов зависит, в каком направлении будут развиваться мысли учащихся, насколько глубоко они поймут новый материал.

В заключение перечислим **требования, предъявляемые к учебным вопросам**: логическая корректность, ясная постановка, конкретность, доступность, краткость (последнее требование особо актуально для начальной

школы, так как младшие школьники не могут запомнить длинный вопрос, переспрашивают учителя, затрудняются с ответом, что приводит к потере времени). При постановке вопроса важно, чтобы внимание детей было обращено на то, что говорит учитель; каждый вопрос должен сопровождаться паузой (чтобы дать учащимся время осмыслить его, сосредоточиться, подумать).

Вопросы учителя должны задаваться в логической последовательности, с постепенным возрастанием сложности; будить мысль ученика, развивать его мышление; не повторяться до того, как на них будет дан ответ; идти от общего к частному; не требовать от учеников односложных ответов. От силы раздражителя, как известно, зависят сила и глубина раздражения. Значит, от формы и содержания вопросов учителя зависят и степень активности, и мыслительная деятельность его учеников.

Литература

1. Кульбакина Л.Я., Зотова Т.Н. Вопросы в методике преподавания математики // Начальная школа. – 2004. – № 7. – С. 117–121.
2. Лебедева И.П. Система учебных вопросов как средство обучения: Автореф. дисс. – Казань, 1992.
3. Лебедева И.П. О системах учебных вопросов как средстве стимулирования мышления младших школьников // Современные проблемы начального образования: Сб. науч.-метод. тр. – Пермь, 2003. – С. 54–68.

М.А. Худякова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Пермского государственного педагогического университета;

С.О. Шипиловских – учитель начальных классов МОУ «Шадейская СОШ», пос. Шадейка, Кунгурский р-н, Пермский край.

Развитие математического мышления учащихся посредством решения эвристических задач

И.И. Целищева,
С.А. Зайцева

Одна из наиболее сложных проблем школьного обучения – повышение самостоятельности мышления учащихся.

Существующие программы и учебники по математике предоставляют большие возможности для развития мышления. Однако если его логическая составляющая развивается достаточно активно, то развитие эвристических элементов мышления значительно отстает.

Как показывают психологические исследования, учащиеся начальной школы, уверенно оперируя довольно сложными приемами и абстрактными понятиями, усвоенными с помощью учителя, нередко обнаруживают полную беспомощность в простейших ситуациях, где требуется проявить минимум умственной инициативы, сообразительности. Не случайно поэтому в последние годы в методической печати уделяется большое внимание решению так называемых **нестандартных задач**, развивающих эвристическое мышление. При этом большая часть предлагаемых материалов рекомендуется для использования не на уроке, а во внеклассной работе. И это вполне оправдано. Поисковая деятельность учащихся, направленная на решение эвристических задач и их графическое оформление, а также обсуждение различных вариантов решения и анализ типичных ошибок требуют значительного времени, выделять которое на уроке при его насыщенности учебным материалом не всегда удается.

В то же время развитие умственной инициативы, эвристических эле-

ментов мышления учащихся требует определенной системы.

В своей статье мы хотим поделиться опытом применения системы решения эвристических задач во внеклассной работе с учащимися 1–2-х классов, которую регулярно проводят студенты факультета педагогики и психологии в период непрерывной педагогической практики в течение всего учебного года. Подобную работу можно проводить учителям начальных классов или воспитателям групп продленного дня.

Планируя работу, мы прежде всего отбирали наиболее подходящие для младшего школьного возраста виды эвристических задач.

Задачи на оперирование понятиями «все», «некоторые», «отдельные»

Это задачи-вопросы вида:

1. Все ученики вашего класса пойдут завтра в кино. Пойдешь ли в кино ты?
2. В парке растут деревья и кустарники. Сирень – кустарник. Растет ли в парке сирень?
3. На дереве сидели 4 синицы и 6 воробьев. 5 птиц улетело. Был ли среди них хоть один воробей? Объясни.

Задачи на установление временных, пространственных и функциональных отношений

Примеры задач данного вида:

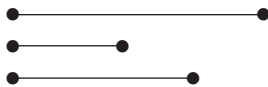
1. Сережа считал, что пришел на сбор за 15 мин до начала, но его часы отстали на 10 мин, а проведение сбора задержалось на 20 мин. Сколько времени ждал Сережа начала сбора?
2. Деревянный окрашенный кубик распилили пополам. Сколько стало окрашенных и неокрашенных сторон у каждой половины?
3. Бревно длиной 6 м распилили на 6 равных частей. Сколько раз пришлось распиливать бревно?
4. Как отмерить 3 л воды, если есть кружки емкостью 7 л и 2 л?
5. Коля живет на 6-м этаже, а Петя на 3-м этаже в этом же подъезде. Сколько ступенек до Петиней квартиры, если до Колиной 60?

Задачи на придумывание собственных способов обозначения схематизации и символизации для выражения различных отношений

1. Вырази схематически отношения, в которых находятся:

- а) город, поселок, деревня;
- б) море, озеро, лужа;
- в) солдат, сержант, офицер;
- г) лето, зима, весна, осень;
- д) город, улица в нем и дом на этой улице.

2. Даны три отрезка. Обозначь их и запиши несколько равенств, связывающих длины этих отрезков:



Задачи на комбинаторные действия

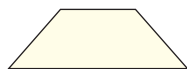
1. Петя (П), Коля (К) и Вася (В) хотят сесть на скамейку. Как можно их рассадить? Сколько всевозможных вариантов посадки ты можешь указать? Запиши их.

2. Составь как можно больше примеров, используя числа 2, 4, 8.

3. Во дворе гуляли куры и собаки. Мальчик посчитал их лапы, получилось 10 лап. Сколько могло быть кур и сколько собак?

4. Во дворе стояли мотоциклы, легкие машины и мотоциклы с колясками. Мальчик насчитал всего 13 колес. Сколько могло стоять во дворе машин, мотоциклов и мотоциклов с колясками?

5. Покажи, как из данной фигуры можно получить прямоугольник.



Задачи на установление сходства и соответствия

Это задачи на придумывание слова, соответствующего по значению данному; на определение предметов, содержащих данную геометрическую фигуру; на придумывание пар предметов, находящихся в таких же отношениях, как предметы данной пары; на выделение из группы тех предметов, которым присущ общий признак, и т. п. Вот примеры таких задач:

1. Придумай свои пары предметов, которые находятся в таких же отношениях, как предметы в следующих парах:

- а) колесо – машина, б) топор – дерево,
- машина – шофер; дерево – кровать.

2. Найди лишнее слово в ряду: сливки, сало, сметана, творог. Объясни, почему оно лишнее.

3. Допиши еще несколько слов в ряду:

- а) лужа, пруд, озеро, ...
- б) солдат, сержант, офицер, ...

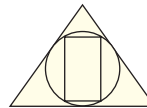
4. Определи, какая фигура лишняя и почему.



Задачи на активный перебор вариантов отношений

1. Как разделить 6 яблок на 6 человек, чтобы каждый получил по одному яблоку и одно осталось в корзинке?

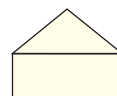
2. Из каких знакомых тебе фигур состоит эта фигура?



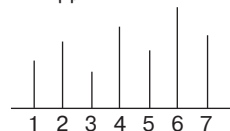
3. Заполни квадрат цифрами так, чтобы сумма чисел по всем направлениям была равна 15.

	5	3
2		

4. Нарисуй такую же фигуру без отрыва карандаша от бумаги и не проводя два раза одну и ту же линию.



5. Напиши номера отрезков в порядке возрастания их длины.



При подборе задач каждого вида мы придерживались следующих принципов. Задачи должны:

- 1) соответствовать возможностям учащихся как по объему элементов, так и по сложности их отношений;

2) быть близкими жизненному (но не обязательно учебному) опыту ребенка и в то же время содержать элемент новизны, необычности формулировки, нестандартности решения;

3) стимулировать прежде всего самостоятельные умственные усилия каждого ученика, способствовать раскрытию его творческой индивидуальности.

Внеклассные занятия проводились один раз в неделю по 35–40 мин. На каждом из них дети получали для решения по 6–7 задач разных видов. Степень трудности задач каждого вида как по объему, так и по сложности отношений возрастала по мере приобретения детьми умения анализировать и решать их. Решение каждой задачи, особенно на первых занятиях, мы подробно анализировали, давая возможность высказаться всем желающим, чтобы каждому было интересно и понятно, где и что он решил правильно, а где ошибался и почему.

Работа началась с решения задачи, не содержащей числовых данных: «Все ученики вашего класса идут завтра в кино. Пойдешь ли в кино ты?» Дети по распространенной в быту привычке восприняли слово *все* в условии задачи как «большинство» или «все, кроме меня» и в ответе учитывали только свое желание или нежелание пойти в кино, т. е. исключали себя из множества учащихся своего класса. Потребовалось дополнительное разъяснение значения слова *все* по сравнению со словами *часть, некоторые, отдельные*.

Немалые затруднения вызвала у детей другая задача, не требовавшая выполнения арифметических действий: «На дереве сидели 4 синицы и 6 воробьев. 5 птиц улетело. Улетел ли среди них хоть один воробей?» Большинство учащихся по опыту решения обычных задач решили и эту задачу двумя арифметическими действиями ($4 + 6 = 10$; $10 - 5 = 5$) и записали в ответе: «Один воробей улетел». Только трое учеников сразу дали правильный ответ, что 5 птиц – больше, чем 4 синицы, значит, хоть один воробей улетел.

Анализируя решение, мы попро-

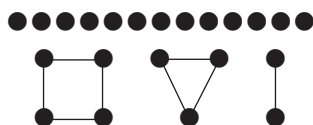
сили детей рассказать, как они рассуждали, как представляли себе то, что описано в задаче. Кроме того, мы предложили детям перечислить все возможные варианты состава улетевших птиц. При этом было выяснено, что наименьшее число улетевших воробьев может быть только 1 и что для этого достаточно сравнить числа 4 и 5 в условии задачи.

Самыми трудными на первых занятиях оказались задачи на установление пространственных отношений, например: «Деревянный окрашенный кубик распилили пополам. Сколько окрашенных и неокрашенных сторон (граней) оказалось у каждой половины?» Мы считали, что, опираясь на образное представление хорошо знакомого предмета, дети быстро решат эту задачу. Поэтому, не показывая кубика, предложили представить себе окрашенный кубик, мысленно распилить его пополам и посчитать, сколько будет окрашенных и неокрашенных сторон у каждой половины. Однако только один ученик ответил, что у каждой половины будет 5 окрашенных и одна неокрашенная сторона, т. е. предъявил одно из двух возможных решений. Активное манипулирование образом только во внутреннем плане оказалось непосильным для учащихся. И лишь наглядный показ распиливания кубика на объемной модели и практический подсчет окрашенных и неокрашенных граней после распиливания по диагональному сечению и по сечению, параллельному одной из граней, помогли детям убедиться в возможности двух решений этой задачи.

Вызвала затруднения и одна из первых задач на комбинаторные действия: «Во дворе стояли легковые машины, мотоциклы и мотоциклы с колясками. Мальчик насчитал всего 13 колес. Сколько могло быть машин, мотоциклов и мотоциклов с колясками?»

Затруднение вызвало то, что в данной задаче три неизвестных, а явно обозначенных числовых данных только одно (13 колес). В результате беседы было выяснено, что в условии задачи

не одно, а четыре числовых данных, так как, кроме общего числа колес, известно, что у мотоцикла 2 колеса, у мотоцикла с коляской – 3, а у машины – 4. Но и после этого оказалось, что решить задачу обычным путем, с помощью арифметических действий, трудно. Мы предложили детям использовать для обозначения условия задачи кружки. Учащиеся легко догадались сделать такие обозначения:



Опираясь на этот рисунок, многие пришли к правильному решению. Однако при анализе выяснилось, что учащиеся решали задачу не рассуждая, путем простого перебора разных сочетаний машин с последующим подсчетом общего числа колес. В дальнейшей беседе мы показали детям два возможных пути рассуждения при решении данной задачи.

1-й путь. Сколько могло быть легковых машин? Выяснили, что число колес машины (4 колеса) укладывается в общем числе колес 3 раза, но тогда на все мотоциклы остается только 1 колесо, что невозможно. Значит, машин могло быть 2 или 1. Если машин было 2 (8 колес), то оставшиеся 5 колес могут приходиться только на 1 мотоцикл и 1 мотоцикл с коляской. Если машина была 1, то освободившиеся 4 колеса могут приходиться только на 2 мотоцикла.

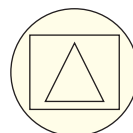
2-й путь. Сколько будет колес, если предположить, что во дворе было по одной машине каждого вида? Выяснили, что 1 машина, 1 мотоцикл и 1 мотоцикл с коляской будут иметь вместе 9 колес, что при этом до 13 колес не хватило бы 4 колеса. А отсюда легко установить, что эти 4 колеса могут приходиться или на 1 машину, или на 2 мотоцикла.

Так дети познакомились с решением задачи с помощью схем и с опорой на свой жизненный опыт, а также путем рассуждений и предположений.

Учитывая важность схематизации и символизации для выражения

различных отношений, на одном из первых занятий мы предложили для решения только с помощью схем такую задачу: «Изобрази условными знаками свой город, свою улицу и дом, в котором ты живешь».

Учащиеся предложили изобразить данные отношения в виде отрезков разной длины: большой отрезок – город, поменьше – улица, еще меньше – дом. Это свидетельствовало о том, что дети имеют правильное представление о соразмерности элементов данного отношения. Но было необходимо, чтобы дети установили и выразили и другую особенность данного отношения – включение элементов одного множества в другое. Для этого в беседе было выяснено, что улица находится в городе и является его частью, а дом – частью улицы. После этого учащиеся сами предложили изобразить город и улицу в нем в виде включенных друг в друга геометрических фигур, например, в виде круга и расположенного внутри него квадрата, а дом – в виде треугольника внутри квадрата.



Необычность формулировки условий задач, нестандартность решений, возможность творческого поиска вызвали у детей большой интерес. Они с нетерпением ждали каждого занятия и активно участвовали в работе.

(Продолжение следует)

Ира Ивановна Целищева – доцент, зам. заведующего кафедрой начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета;

Светлана Анатольевна Зайцева – доцент кафедры начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета.

«Экипаж к взлету готов!» **(Урок математики в 1-м классе)**

И.А. Минаева

Я учитель начальных классов, очень люблю свою работу. Стараюсь проводить уроки в веселой и увлекательной форме, чтобы не убить в детях желание учиться.

Я разработала серию игровых уроков и собственную тетрадь по математике, где главными действующими лицами стали прилетевшие к нам с волшебной планеты Фронии инофронетянички. Эти уроки отличаются от традиционных школьных уроков обилием рифмовок, которые дети быстро и легко запоминают.

С одним таким уроком хочу познакомить учителей начальных классов. С радостью наблюдаю, как загораются глазенки моих ребятишек, когда в начале урока я произношу волшебную фразу: «Наш космический экипаж к взлету готов».

Обратите внимание на проговаривание элементов при написании цифр.

Тема урока «Закрепление состава числа 4. Цифра 5».

Цель урока: повторить название геометрических фигур, написание чисел 1, 2, 3, 4; закрепить состав числа 4.

Обучающая цель: учить ориентироваться в пространстве; научить писать цифру 5.

Оздоровительная цель: предупредить развитие гиподинамии и сколиоза у детей; активизировать умственную деятельность посредством упражнений для улучшения мозгового кровообращения.

Воспитательная цель: учить детей общаться и работать в группе, соперничать и помогать друг другу.

Оборудование: наборы цветных карточек, геометрических фигур, домиков, цифр 0–4; круговое пособие «Состав числа 4»; раздаточный мате-

риал для групп «Кораблики на состав числа 4»; раздаточный материал для каждого ребенка: а) тематический лист; б) карточки-«денежки» на состав числа 4; набор овощей и фруктов на магнитах.

Оформление доски см. на с. 53 (доска оформляется по ходу урока).

Ход урока.

I. Организационный момент.

– Космический экипаж к взлету готов? (*Готов!*)

II. Ориентирование в пространстве. Прямой и обратный счет до 10.

– Космическую зарядку начинай!

При ежедневном проведении зарядки дети произносят слова вместе с учителем:

Потянулись высоко (*встать на носки и вытянуть руки вверх*),

Опустились низко (*сесть на корточки*),

Растянулись широко (*встать, развести руки в стороны*),

Стало узко (*соединить прямые руки перед грудью*)

И легко (*«бросательное» движение вверх*).

Убежали далеко (*вытянуть руки перед собой*),

Прибежали близко (*положить ладони на грудь*),

Оказались низко (*присесть*).

До десяти считаем (*соединить руки над головой, образуя «ракету»*)

И взлетаем (*подняться из приседа пружинящими движениями, считая до 10*).

Полетели в одну сторону (*повернуться в одну сторону на 360°*),

В другую сторону (*затем в другую*);

Вправо, влево, вверх, вниз, вперед, назад, перевернись (*выполнить соответствующие движения корпусом*).

Светофорчики подняли (*поднять согнутые в локтях руки*)!

Правым «глазом» помигали (*сжать-разжать пальцы*),

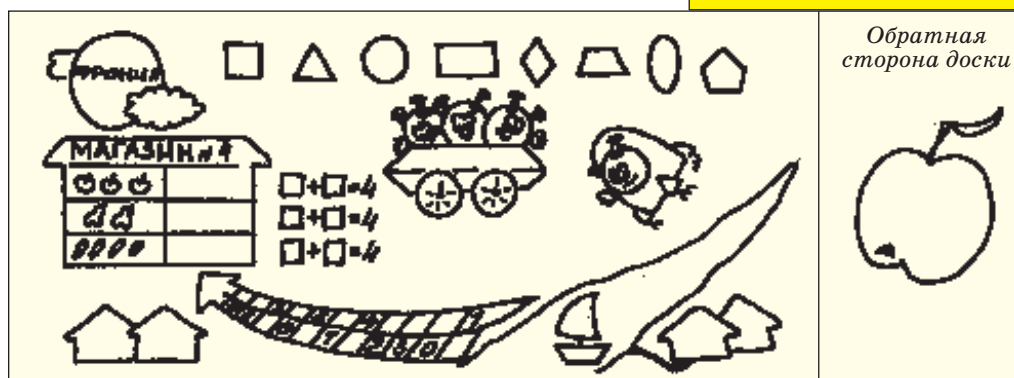
Правой ручкой шлепнули (*хлопнуть ладонью по бедру*),

Правой ножкой топнули (*топнуть ногой*).

Левым «глазом» помигали,

Левой ручкой шлепнули,

Левой ножкой топнули.



Вправо мамам помахали (*помахать вытянутой рукой вправо*),

Влево папам помахали.

Космолетом снова стали (*соединить руки «ракетой»*)

И в пространстве полетали (*тянутся соединенными руками*):

Вправо вверх, влево вниз,

Перевернись, вперед нагнись.

Влево вверх, вправо вниз,

На ступеньки становись.

Десять, девять, восемь, семь,

Шесть, пять, четыре, три, два,

Один – стоп! (*Дети делают движения, словно сходят со ступенек. Встают, вытягиваются, опускают руки.*)

Мы на Землю прилетели

И за парты в классе сели (*садятся*).

Руки сложили,

Спины распрямили.

III. Повторение цветов и геометрического материала.

– Высоко в небе есть маленькая планета Фрония. (*Прикрепить на доску.*)
На ней живут ... (*Инофронетянки.*)

– Они утречком проснулись, потянулись, сполоснулись.

Дети протирают глаза, потягиваются, «умывают» лицо.

– А знаете, чем они умываются? Радугой!

Игра «Рики-тики».

– Рики-тики посмотри, какого цвета говори.

Учитель показывает карточки разного цвета, дети их называют.

– Инофронетяне к нам летят.

Планеты называть велит.

Показывает геометрические фигуры, а дети называют их хором (или

по одному). Учитель прикрепляет фигуры на доску.

IV. Повторение состава числа 4 (устно).

1. – Вот они сюда летят.

Вы на доску посмотрите,
Сколько их – скорей скажите.
(*Один, два, три.*)

Учитель прикрепляет на доску инофронетный корабль.

– Три пальца покажите.

Дети показывают 3 пальца.

– Они летели высоко,

И их догнать не так легко,

Но кто-то там еще летит.

Себя назвать он вам велит.

(*Франечка.*)

– Сколько в этой вот ракете?

Поднимите пальцы, дети.

Поднимают 1 палец на другой руке.

– Сколько их в небесной шири?

Отвечайте мне... (*Четыре.*)

– Как четыре получили?

Дети сближают 3 пальца на одной и 1 палец на другой руке, проговаривая: «3 да 1 всего 4».

– К Земле друзья теперь спешат,

Туда, где домики стоят.

Взять 4 домика и, пересчитывая вместе с детьми, прикрепить на доску по 2.

– Сколько домиков? (*Четыре.*)

– Как 4 получили? (*2 и 2 у нас 4.*)

– Пальцы вверх теперь подняли,

Как считали, рассказали.

Дети поднимают 2 пальца на правой руке и 2 на левой.

– Инофронетяне сели

И на небо посмотрели.

Мы бинокли поднимаем,

Слева-справа наблюдаем.

Дети приставляют сложенные биноклем ладошки к глазам, поворачивают голову влево-вправо.

2. Учитель достает круговое пособие «Состав числа 4».

– В небе солнышко горит

Очень странное на вид.

На нем пятна сосчитайте.

Дети считают: «Четыре».

– Руку вверх поднимите,

Четыре пальца покажите.

Сколько белых пятен? (Ноль.)

Показать и их изволь.

Дети показывают пустой кулак.

– Вы на пальцы посмотрите,

Про четыре расскажите.

Дети сближают руки и проговаривают: «0 да 4, а вместе 4».

Учитель прокручивает на пособии все варианты состава числа 4, дети называют, как получилось 4 в каждом конкретном случае.

3. – Но куда они (инофронетяне)

спешат,

Что с Земли забрать хотят?

С ними вместе мы пойдем.

Может, что-нибудь найдем.

Учитель приглашает детей встать и выйти на свободное пространство. Все берутся за руки и идут по кругу.

– Впереди лежит река.

Переплывем наверняка!

Собрались на бережок,

Поплывем скорей, дружок.

Чтоб проплыть по водной

шири,

Сядем в лодки по ... (четыре).

Класс разбивается на команды по 4 человека с комментированием:

– Сколько мальчиков?

– Сколько девочек?

– Сколько всего?

– Как получилось четыре?

Дети проговаривают все варианты состава числа 4.

V. Повторение написания чисел 1, 2, 3, 4. Состав числа 4 (письменно).

– Лодочки стоят,

Плыть дальше не хотят.

В руки весла мы возьмем –

Вот тогда и поплывем.

А весла не простые,

А весла цифровые.

Дети пишут в воздухе числа от 1 до 4, проговаривая:

– Клеточка: потолок, стена, пол, стена, потолок, уголок.

Один: центр, уголок, потом вниз наискосок, пол (топают ногой).

Два: уголок, середина, вниз шажок; головка в верхний уголок, потом вниз наискосок, пол (топают), чуть вверх волна; пол (топают), стена.

Три: головка в верхний уголок; туловище в нижний уголок; пола коснусь (топают), вверх повернусь.

Четыре: уголок, влево ма-а-ленький шажок, центр, поворот. Бросили ручку. Уголок, вниз ма-а-ленький шажок, теперь вниз наискосок – пол (топают).

– Весла мы теперь отложим.

Дети опускают руки, «вытирают со лба пот» одной, затем другой рукой.

– Паруса надуем все же.

Надувают щеки и выдыхают 3–4 раза.

Учитель раздает каждой группе кораблик для записи состава числа 4, затем проверяет. Дети коллективно заполняют табличку.

Пока дети выполняют задание, учитель рисует длинную табличку – дорожку на доске.

Дети работают параллельно на листочках (раздаются всем, см. рисунок на с. 55) и на доске. Выходят по одному к доске, вписывают число и доказывают на пальчиках.

– По дорожке пробежали,

В магазин теперь попали.

Как же мы в него войдем,

Если деньги не возьмем?

Раздает карточки-«денежки» на состав числа 4. Дети заполняют их, затем меняются «денежками» и проверяют друг друга.

Учитель дорисовывает здание магазина у стрелки дорожки.

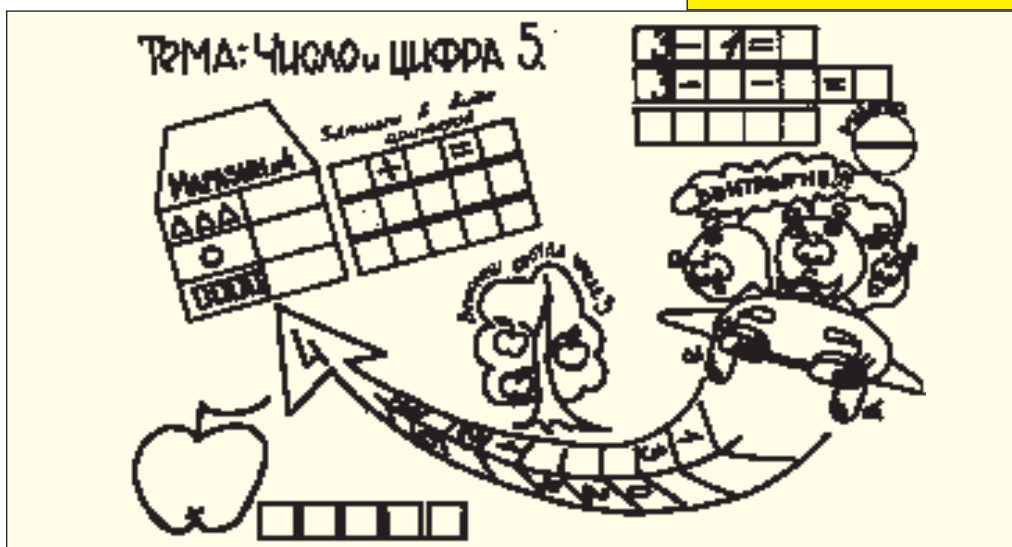
– Инофронетянчики проголодались.

В магазин они пробрались.

Надо всех их накормить,

Никого не позабыть.

Дети работают параллельно в тетрадях и на доске – составляют и записывают примеры. Учитель руководит процессом заполнения таблицы и со-



ставления примеров. Движение идет снизу вверх:

– Сколько яблок нужно добавить, чтобы накормить всех инофронетяничков? Почему? (Нужно добавить одно яблоко, потому что инофронетян 4, а яблок только 3. $3 + 1 = 4$.)

Учитель открывает заранее нарисованное на обратной стороне «крыла» доски большое яблоко.

VI. Знакомство с цифрой 5.

– Франия не случайно в магазин спешил –

Взял он это яблоко и быстро откусил (стирает левую половину яблока).

Ну-ка догадайтесь, зачем они (инофронетяне) летели

И какую цифру сегодня углядели? (Хором: «Пять».)

– Ну конечно, цифру пять.

Научу ее писать.

Клеточка: потолок, стена, пол, стена, потолок, уголок.

Цифра пять: уголок, влево маленький шажок. До центра – палочка, половинка яблочка; пола коснулись (топают), вверх повернулись. Бросили ручку. Начало палочки найдем и листик в угол отведем.

К небу карандаш подняли

И на небе написали...

Дети пишут цифру 5 в воздухе 2–3 раза, проговаривая сокращенный вариант: «Палочка, половинка яблочка, листок в уголок».

– К доске быстро побежали, Клетку мелом написали.

Рисуют каждый для себя клетку, проговаривая текст: «Клеточка...» и т.д.

– Пятерку будем мы писать.

Как пишем, громко повторять.

Дети пишут (вместе с учителем), проговаривая написание.

– Теперь на место мы идем

И карандашики возьмем.

Откроем друженько тетрадь

И будем цифру 5 писать.

Дети пишут цифру в тетрадях, проговаривая, каждый в своем темпе.

VII. Подведение итогов урока.

– А теперь мы дружно встали, Распрямились и сказали, Что за цифру написали? (Пять.)

Фране, Фроне помахали,

«До свидания» сказали.

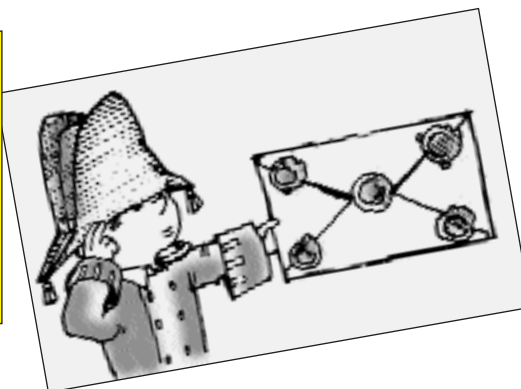
Машут руками.

– До свидания!

Июлия Алексеевна Минаева – учитель начальных классов школы № 898, г. Москва.

**Организация преемственности
на примере уроков географии
(Образовательная система «Школа 2100»)**

Л.К. Аванесян



Образовательная система «Школа 2100» с 1996 г. успешно реализуется в младших классах нашей школы. С 2006/2007 уч. г. система внедряется и на второй ступени обучения (5–9-е классы), правда, лишь по некоторым предметам, в том числе географии. Не только ученикам, но и учителям, не имеющим опыта работы в новой образовательной системе, приходится нелегко, ведь переход с одной формы обучения на другую – этап сложный и ответственный.

Образовательная система «Школа 2100» делает акцент на двух взаимосвязанных принципах – **непрерывности** и **преемственности**.

Для обеспечения эффективности образования фактор непрерывности и преемственности приобретает особую значимость. Это со всей очевидностью следует из опыта обучения по данной образовательной системе учеников начальной школы, особенно тех из них, которые в дошкольный период развивались и воспитывались в рамках этой же системы. Тем более важной представляется реализация названных принципов на втором этапе школьного образования.

В школе неоднократно проводились совещания, на которых детально обсуждались различные аспекты новой образовательной системы. Учителя начальной школы делились своим опытом, указывали на некоторые особенности организации учебного процесса, реакцию на них со стороны детей, отвечали на вопросы коллег. На заседаниях школьного методического объединения мы детально разбираем проблемы, возникающие в процессе работы, ищем пути их решения. Текущие вопросы обсуждаются учителями обеих ступеней обучения в «рабочем» порядке: до начала, после уроков и даже на переменах.

Именно таким способом, мы уверены, должны действовать коллеги из других школ, в которых реализуется эта образовательная система. Только путем коллективных обсуждений, бесед и даже споров возможно ее успешное внедрение. С этой целью я решила поделиться на страницах журнала своими размышлениями и опытом, которые, возможно, кому-то будут полезны.

Основу учебного материала по географии для 5-го класса в рамках Образовательной системы «Школа 2100» составляют учебник «Земля и люди» и рабочая тетрадь. Кроме того, незаменимую помощь в работе (особенно в первый год обучения) оказывают учителю методические рекомендации по данному учебнику.

С первых же дней реализации Образовательной системы «Школа 2100» мною было введено правило: **основной и дополнительный материалы всегда должны находиться на партах учеников**. В таком русле велась работа по темам «Наша Земля на карте», «Географические планы в древности и сегодня», «Походы и открытия русских на севере Европы и в Западной Сибири» и др. Пришлось приложить значительные усилия, чтобы работа в классе велась оживленно и совместно, с элементами игры, поиска, состязательности групп и отдельных лидеров. Это один из важных способов сохранения преемственности методики обучения, имевшей место в младших классах. В 5-м классе, в отличие от начальной школы, ребята на уроках впервые учатся работать одновременно с учебником и картой, усваивать географическую номенклатуру и географические понятия – так в духе преемственности придется

работать и в дальнейшем, вплоть до 9-го класса.

Каждая тема – это открытие для учеников, в ходе которого они получают новые знания, происходит их знакомство с новыми явлениями, понятиями, определениями. Придерживаясь принципа преемственности, всегда стараюсь, **чтобы ученик сам проводил параллели** с новым материалом из накопленных в начальных классах знаний или ранее пройденного материала, и не только по географии, но и из других учебников, из собственного опыта (общения с родителями, в кругу друзей и т.д.). Так, изучая «Введение», по моей просьбе ученики увлеченно рассказывали о мифах, богах и героях Древней Греции; при изучении темы «Наша Земля на карте» оказалось, что многим уже были известны Африка, Америка, Европа, Австралия, а к концу урока ученики могли отличать части света от континентов, познакомились с атласом и контурными картами, находили на физической карте самую высокую на Земле гору Джомолунгму и самую глубокую Марианскую впадину; на уроке «Географические планы в древности и сегодня» понятие «план» ребята придумали собственное определение – «лицо местности», а карта была названа ими «лицом Земли»; кроме того, ученики охотно демонстрировали приобретенные навыки по изобразительному искусству и математике, аккуратно и правильно нанося на лист бумаги план заданной местности; на уроке «Походы и открытия русских на севере Европы и в Западной Сибири» выяснилось, что многие древние русские города уже были ученикам известны из курса истории («Окружающий мир», 3-й класс), но им было интересно узнать их положение на карте, и т.д.

Большую помощь оказывает ребятам **рабочая тетрадь**, которая способствует закреплению полученных знаний. В ней используется комплексный образовательный подход к подаче материала и формулированию заданий, который выражается в обращении к фактам из истории, астрономии, математики и даже из области искусства.

Следует отметить, что соблюдению принципов преемственности помо-

гает сама **структура учебного материала**: и в начале, и в середине, и в конце параграфов авторы ставят вопросы, ответы на которые способствуют сохранению стройной и осмысленной цепочки миропознания, складывающейся посредством сложения и взаимодополнения знаний, полученных из предыдущих тем и рассматриваемого материала. В конце каждой главы новая важная географическая информация собрана воедино под рубрикой «Вы знаете и можете показать по карте». Так, в начале § 5 «Географические открытия в Древней Греции» поставлен вопрос «Что такое ойкумена?», который возвращает учеников к «Введению», а вместе с тем и к основным событиям из путешествий древних греков, их богов и героев; вопрос о мерах длины в начале § 4 «Географические планы в древности и сегодня» направлен на использование учениками познаний в математике, которые помогают легко усвоить понятия, непосредственно связанные с темой, в частности масштаба, его крупности или мелкости; навыки пользования циркулем и линейкой также приходится кстати. Вопросы в середине § 6 «В какой части Европы располагается Россия? Какие деревья растут в знакомых вам лесах?» помогают ребятам вспомнить основное содержание § 1 и рубрики «Мой край родной» и плавно перейти к новой теме.

Вопросы в конце темы направлены на сохранение фактора преемственности. Так, четвертый вопрос из § 6 «Сравните, используя масштаб карты, протяженность Альп и Кавказа» отсылает к познаниям из § 4 «Географические планы в древности и сегодня» – и таких примеров по всему учебнику много.

Принципу преемственности отвечает также выделение курсивом географических названий и терминов, иногда даже повторяющихся. Некоторые из них известны ученикам еще со 2-го класса, и учителю остается только помочь вспомнить их и не столько закрепить в памяти, сколько понять их сущность или различия между ними, например: север–юг–запад–восток, моря и океаны, континенты и части света, русла и каналы, планы и карты и т.д.

Основу структуры каждого урока составляет **проблемно-диалогическая технология**, которая способствует тому, что ученики с моей косвенной помощью сами раскрывают тему урока, вникают в нее и без особого труда усваивают ее основное содержание. При желании ребята выходят за рамки учебного материала (не отвлекаясь от темы), легко и быстро решают тематические задания.

Например, приступая к теме «Путешествия древних греков, их богов и героев», я задала вопрос: знает ли кто-нибудь из ребят, кто такой «Великий почемучка» и почему его так называют? Таким образом, была поставлена проблема, знакомая ученикам из начальных классов, решение которой должно было постепенно раскрыть тему урока – что и получилось в итоге. Дети вспомнили Геродота, «отца географии», который с раннего детства интересовался окружающим миром, странствовал по свету и все записывал; на основании своих записей и рисунков он составлял планы и карты интересующей его местности. Так он «открывал» реки и моря, горы и равнины, города и страны, встречаясь с людьми из разных частей света. То же самое делали и мифологические герои в поисках счастья и добра. Все географические открытия изображались на холсте или бумаге для потомков, причем размеры объектов уменьшались в разы.

Так дети «вышли» к собственному (пусть и примитивному) определению географии, близкому к научному: география – это школьный предмет, изучающий Землю и все, что есть на ней.

На уроке «Географические планы и карты в древности и сегодня» дети узнали, что ученые разных стран мира – физики, химики, математики – легко понимают друг друга, хотя и говорят на разных языках, так как у них есть единый язык общения. В химии это химические элементы, в физике – формулы, в математике – язык цифр и математических символов. «Каким же образом люди нашей планеты одинаково познают Землю и все ее объекты?» – ставился проблемный вопрос, ответы на который помогли постепенно раскрыть изучаемую тему.

Проблемно-диалогическая технология открытия нового знания в средней школе все-таки имеет свои особенности, связанные прежде всего с тем, что увеличивается информационный поток из других предметов, количество которых тоже возрастает, а следовательно, растет нагрузка на детей; они взрослеют, становятся более самостоятельными и менее послушными, у них появляется больше интересов вне дома и школы. Диалога с учениками может и не получиться. При таких обстоятельствах возрастает ответственность каждого учителя-предметника за сохранение преемственности в технологии. Демократичные, доверительные и равные отношения учителя и ученика в средней школе приобретают особую важность.

Учитывая, что каждая тема в учебнике имеет свою специфику, я использую разные формы организации урока: урок-практикум, урок-игра, урок-беседа, урок-путешествие и др. Все эти формы уроков также являются элементами преемственности в данной образовательной системе. Так, урок на тему «Наша Земля на карте» был проведен в форме урока-практикума, «Географические открытия в Древней Греции» – в форме урока – ролевой игры.

Мой стаж педагогической работы – немаленький, но с Образовательной системой «Школа 2100» раньше работать мне не доводилось. Демократические принципы, заложенные в этой системе, легкость и доступность ознакомления с содержанием большинства тем в совокупности с факторами непрерывности и преемственности обеспечивают и гарантируют воспитание нового поколения людей – обладающих активной жизненной позицией, способных самостоятельно решать любые вопросы, возникающие перед ними. В нашей школе эта образовательная система прижилась, и я уверена, что ее успех, а также количество сторонников будут ежегодно возрастать.

Лидия Каграмановна Аванесян – учитель географии школы № 1120, г. Москва.

Адаптация первоклассника: комплексный подход

Л.П. Баданина



Поступление в школу – не только большая радость для детей, но и огромные нагрузки, ведь первоклассник осваивает совершенно новый для себя мир. От того, насколько эффективно пройдет процесс адаптации, будут во многом зависеть успехи, эмоциональное состояние ребенка, его дальнейшее отношение к школе. При успешной адаптации учеба воспринимается как увлекательный процесс познания, интересное общение со сверстниками и педагогами. В случае дезадаптации школа превращается для ребенка в безрадостную повинность.

Особенно остро дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в кризисные моменты жизни. Первый год учебы в школе требует от ребенка мобилизации всех ресурсов и активизирует проблему его сопровождения сквозь «тернии» образовательного процесса.

В литературе по проблеме сопровождения ребенка в период адаптации в качестве ее основного критерия принято рассматривать успешность школьника в учебной деятельности.

Однако мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение первоклассника не ограничивается помощью в овладении учебными навыками. Ведь ребенок, придя в первый класс, вынужден привыкать к непривычным для себя нагрузкам, прежде всего статическим, к новому социальному окружению, правилам и традициям, которые приняты в данной школе, наконец, к системе оценивания его труда. В связи с этим целесообразно выделить следующие **виды адаптации**: учебную, организационную, психофизиологическую, социально-психологическую.

Психофизиологическая адаптация – это приспособление к новым физическим и психологическим нагрузкам, связанным с целым комплексом условий, оказывающих различное влияние на первоклассника. В первую очередь это известная монотонность учебного процесса, удобство рабочего места и т.п.

Необходимо упомянуть и об **организационной адаптации родителей первоклассников**. Они имеют свой опыт школьной жизни и автоматически переносят систему требований, особенности организации учебного процесса из своего детства в сегодняшний день. Школа – достаточно консервативная организация, однако и она подвержена изменениям. Важно, чтобы родители были ознакомлены с теми правилами, по которым функционирует современная школа, осознали их целесообразность и приняли их к исполнению.

Одно из кардинальных отличий школы от детского сада – система оценивания ребенка. Дети привыкли, что их хвалят в детском саду уже за то, что они «старались». В школе оценивается не процесс, а результат. Многие первоклассники с трудом привыкают к этому. Некоторые приходят в школу с неадекватно завышенной самооценкой и требуют завышения отметки. На этой почве может проявиться конфликтное поведение, вплоть до демонстрации невротических реакций. В связи с этим в рамках организационной адаптации следует особо выделить **адаптацию ребенка к системе оценивания**.

Традиционно много внимания уделяется вопросам адаптации ребенка

к учебной деятельности. Сегодня часто можно услышать мнение, что самое важное – это не знания, а умение быстро и при минимуме затрат их добывать. Научиться учиться – сложная задача. Многие дети к концу первого класса так и не овладевают элементарными приемами самоорганизации усвоения знаний, умений и навыков. Педагоги и родители в большинстве случаев ориентируются на получение результата в учебной деятельности: беглого чтения, написания букв и слов и т.д. Первоклассники в борьбе за результат чаще всего интуитивно, стихийно осваивают приемы добывания и закрепления знаний. Не всегда эти приемы эффективны. Успешная адаптация к учебной деятельности предполагает приобретение практических знаний и навыков, позволяющих быстро и качественно, с наименьшими усилиями выполнять учебные задания.

Наконец нельзя игнорировать **социально-психологический аспект адаптации**, т.е. привыкание ребенка к одноклассникам, учителям и техническому персоналу. Социально-психологическая адаптация – не только усвоение групповых норм, но и перестройка системы ценностных ориентаций, мотивации, уровня притязаний, самооценки ребенка под влиянием группы. Благополучие социально-психологической адаптации, по мнению большинства ученых, определяется не столько коммуникативным опытом ребенка, его личностными особенностями, сколько взаимоотношениями в системе «учитель-ученик». Неблагоприятное развитие процесса социально-психологической адаптации может привести к изоляции ребенка в коллективе, появлению у него демонстративных, бунтарских форм поведения.

Ответ на вопрос, какой аспект адаптации имеет большее значение, достаточно прост – **все ее аспекты должны находиться в постоянном взаимодействии**, поэтому процесс психолого-педагогического сопровождения требует наличия **единой системы инструментов воздей-**

ствия, обеспечивающих быстроту и успешность адаптации. Какой составляющей уделить наибольшее внимание, определяется конкретной ситуацией и личностью ребенка.

Комплексный подход к проблемам адаптации первоклассника обсуждали участники «круглого стола», который прошел в средней общеобразовательной школе № 5 г. Котласа. В итоге участники дискуссии пришли к **идее создания комплексной программы**, в которую было решено включить следующие методические приемы и предложения:

- создать методическую копилку игр, которые помогли бы во время перемены снять статическое напряжение, испытываемое детьми во время урока. Важно подобрать игры, которые будут травмобезопасны, позволят задействовать различные группы мышц, снять усталость;

- регулярно проводить во время уроков физкультминутки, подбирая такой материал, чтобы он вызывал оживление, улыбку;

- разрешить детям при появлении признаков усталости встать из-за парты или сесть так, как им удобно;

- в первые три месяца сократить продолжительность урока до 30 минут, затем постепенно увеличивая ее;

- оборудовать кабинет для первоклассников с игровым пространством, игрушками, ковром на полу, где можно полежать, отдохнуть;

- до начала учебного года провести с родителями беседу на тему «Учебные нагрузки первоклассника» или «Научная организация труда первоклассника» и ознакомить их с рекомендациями по организации дня, рабочего места, системе питания первоклассника;

- создать благоприятные эргономические условия в классной комнате. Снизить напряжение помогут красивые растения, живой уголок, чистота и порядок в классе;

- использовать в течение дня элементы ароматерапии в помещении.

При организации социально-психологической адаптации первоклассни-

ков могут быть задействованы следующие **приемы и формы работы:**

1. Межличностные контакты. Они предполагают знакомство друг с другом. Однако дети даже имена своих одноклассников не сразу могут запомнить, поэтому все педагоги и работники нашей школы обязаны носить бейджики. Учитывая, что большинство детей идут в школу уже читающими, первоклассники в течение сентября тоже должны носить бейджики с крупно написанной фамилией, именем, номером класса.

2. Рассказ о себе. «Раскрыть» каждого ребенка, показать одноклассникам его достоинства, приподнять ребенка в его собственных глазах помогут социально-психологический тренинг или коррекционно-развивающая программа. Было решено организовать работу по программе «Я хочу рассказать вам о себе» с целью налаживания системы межличностных контактов в классе.

3. Вхождение в коллектив. Детей, которые испытывают трудности межличностного общения (застенчивые, малообщительные, агрессивные, несдержанные, эгоистичные и т.п.), необходимо адаптировать к системе межличностных отношений, проводя с ними тренинг по формированию навыков коммуникативной компетентности.

4. Заочное знакомство. Дети часто стесняются подойти и завязать знакомство, вступить в игру с понравившимся им одноклассником. Это гораздо легче сделать, пообщавшись вначале по телефону или электронной почте. Педагоги в первые же учебные дни предлагают детям обменяться телефонными номерами и электронными адресами. Важно подвести каждого ребенка к мысли, что одиноко и тревожно может быть не только ему, но и его одноклассникам. Телефонный звонок поможет справиться с этими неприятными чувствами.

5. Общее дело. Ничто так не сплачивает коллектив, как общие дела. Педагогам необходимо продумать их

перечень, направленность, целесообразность и регулярно проводить коллективные дела для создания классного содружества.

Процедура социометрии позволяет установить статус ребенка в группе, его симпатии и антипатии при выборе партнера по общению. Результаты социометрии мы используем как основу для работы с детьми, которые не являются успешными в общении.

Будущие первоклассники получают блестящую возможность присмотреться друг к другу, установить контакты, если для них организована воскресная школа.

Доверие к педагогу, отсутствие скованности, страха перед учителем придет при организации неформального общения с ним. В ходе работы нашего «круглого стола» не раз звучала мысль, что адаптацию проходит не только ребенок, но и вся семья. Поэтому было принято решение предложить родителям новую школьную традицию – семья может пригласить педагога в гости. В подобной ситуации не только педагог имеет возможность ближе познакомиться с ребенком и его родителями, но и семья может ближе узнать учителя. Поход в гости предполагает общение на территории ребенка, а значит, в более комфортных для него условиях. Это позволит ребенку полнее раскрыться, а впоследствии – легче принять особенности школьного общения.

Особое оживление участников «круглого стола» вызвали вопросы организационной адаптации первоклассников. В ходе дискуссии было решено провести следующие мероприятия:

- Создать буклеты, где будет помещена информация о школе, ее традициях, истории, правилах внутреннего распорядка, даны контактные телефоны лиц, отвечающих за ключевые позиции школьной жизни. Буклеты предполагается дарить родителям первоклассников, когда они приносят заявление о приеме ребенка в школу.

- В перспективе возможно создание сайта «Моя родная школа», где будут

публиковаться материалы о важных школьных событиях, традициях, о проблемах школы. На сайте должна быть страничка как педагогов, так и учеников.

- При подготовке номеров школьной газеты уделять больше внимания вопросам организации школьной жизни. Газета должна стать рупором администрации. Сегодня важно объяснять как родителям, так и детям причины принятия тех или иных административных решений. Уровень образования родителей сегодня достаточно высок, чтобы критично оценивать те управленческие решения, по которым живет школа. Важно, чтобы ребенок и семья не только подчинялись требованиям школы, но и понимали их.

- Сентябрьский номер газеты планируется посвящать первоклассникам и их родителям и помещать в нем основные требования школы к ребенку и семье.

- Занятия в воскресной школе надо построить таким образом, чтобы постепенно и мягко подготовить ребенка к новой системе требований и правил организации школьной жизни. В период работы воскресной школы будет полезно организовывать экскурсии детей по школе, уроки знакомства с персоналом, который работает в школе (работники столовой, библиотекарь, вахтер, медицинский работник и др.).

- Оценка – новое явление в жизни первоклассника. Важно, чтобы ребенок правильно реагировал на нее. Помочь адаптировать ребенка к оценке могут родители, однако их необходимо нацелить на подобную работу, подказать им эффективные приемы восприятия оценки. Эту работу учителя начальных классов проводят в первые недели сентября.

Тема сопровождения первоклассника в процессе овладения учебной деятельностью привела к серьезному, профессиональному обсуждению учебных программ для первоклассников, анализу учебников, учебных материалов. Педагоги пришли

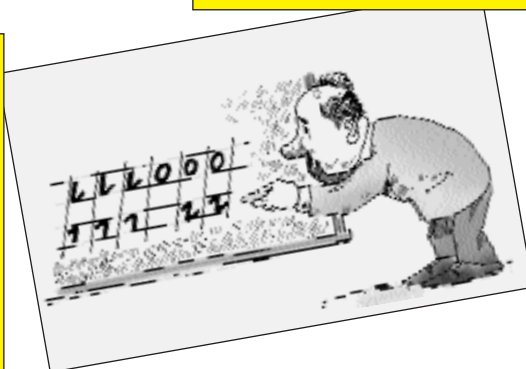
к выводу, что современная начальная школа – это школа не только для ребенка, но и для его родителей. Легко и успешно овладеть программой, не прибегая к их участию в учебном процессе, вряд ли возможно. Необходимо разработать **рекомендации для родителей по вопросам помощи ребенку в учебном процессе**. Это не так просто, как кажется. Без сомнения, любой взрослый решит задачу из учебника первого класса, но далеко не каждый сможет объяснить ребенку, как он это сделал. Для того чтобы научить правильно учиться, нужен талант. Педагоги активно обсуждали возможность проведения уроков для родителей в период работы воскресной школы, а также возможность организации краткосрочных курсов для родителей, заинтересованных в успехе своего ребенка.

Итогом «круглого стола» был вывод о том, что модель адаптации первоклассника в школе должна быть комплексной. Мероприятия по организационной, психофизиологической, социально-психологической и учебной адаптации должны проходить в одно и то же время параллельно друг другу. Иными словами, эффективная модель управления адаптацией должна включать в себя такие механизмы, которые позволят осуществлять все аспекты адаптации одновременно. Организационный, социально-психологический психофизиологический, и учебный аспекты должны являться неотъемлемой частью любой модели процесса адаптации в каждой школе.

Лариса Павлиновна Баданина – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и методики Коряжемского филиала Поморского государственного университета, г. Коряжма, Архангельская обл.

В.В. Давыдов
Теоретические обобщения
в составе развивающих форм
обучения

С.В. Маланов



Василий Васильевич Давыдов – организатор масштабных исследований, направленных на анализ и выявление психологических условий, обеспечивающих наиболее эффективное развитие **познавательной сферы** у детей младшего школьного возраста. Одним из важнейших результатов его исследований стало широкое распространение в школах России **развивающих методов обучения**, которые противопоставляются «традиционным формам обучения» по различиям в постановке целей и методической организации учебного процесса:

- «Традиционное обучение» а) преимущественно направлено на формирование знаний, умений и навыков; б) опирается на репродуктивные формы овладения учебным материалом; в) обеспечивает развитие памяти и репродуктивных форм мышления.

- «Развивающее обучение» а) направлено на формирование и развитие общих учебных, творческих и познавательных способностей; б) опирается на «проблемные» формы изложения учебного материала; в) обеспечивает развитие творческой познавательной активности и теоретического мышления.

Центральным вкладом В.В. Давыдова в теоретическое содержание отечественной психологии выступает строгое противопоставление психологических механизмов, лежащих в основе эмпирического и теоретического мышления, которые обеспечивают разные результаты познавательной деятельности – эмпи-

рические и теоретические обобщения.

Основные результаты исследований В.В. Давыдова могут быть представлены как ответы на ряд теоретических вопросов.

1. Какова основная линия передачи общественно-исторического опыта человечества?

В процессе общественно-исторического развития человеческих видов деятельности происходит формирование и развитие новых способов человеческого мышления, которые фиксируются в форме эмпирических и теоретических обобщений (понятий).

Каждому поколению людей требуется овладевать такими формами мышления, ибо это становится необходимым условием для организации и реализации постоянно совершенствующихся и преобразующихся видов человеческой деятельности, а также способов организации взаимодействий между людьми.

2. В чем заключается специфическая особенность учебной деятельности?

Общественно-исторический опыт усваивается каждым человеком на основе овладения разнообразными действиями. При этом субъект учится решать три основных типа задач:

- предметно-практические задачи, направленные на получение определенного конкретного результата или продукта;

- учебные задачи, направленные на овладение знаниями о способах полу-

чения определенных результатов или продуктов;

– теоретические задачи, направленные на выяснение существенных оснований, на установление причин, которые лежат в основе построения определенных способов получения результатов или продуктов.

Специфическая особенность учебной деятельности заключается в усвоении научных знаний и соответствующих им умений (способов ориентировки и способов организации определенных типов человеческих действий), которые выступают как основная цель и как главный результат учебной деятельности.

При этом в учебной деятельности учащийся усваивает теоретические знания, содержанием которых выступает происхождение, становление, развитие, построение различных предметов, которые фиксируются в соответствующих научных понятиях (а также в ценностных отношениях).

3. Каковы основные задачи, которые требуется решить учителю на начальных этапах включения ребенка в учебную деятельность?

Основная задача, которая должна быть решена начальной школой, – полное овладение учащимися составом учебной деятельности (умением самостоятельно учиться).

Овладение учебной деятельностью осуществляется на протяжении младшего школьного возраста по мере включения ребенка в коллективное совместно-распределенное решение различных учебных задач и последующее овладение навыками самостоятельной организации собственной учебной деятельности.

Необходимым условием решения этой задачи выступает развитие у ребенка теоретического мышления, которое необходимо для овладения современными научными знаниями и теоретическими обобщениями (понятиями).

4. В чем заключаются основные особенности научных понятий?

В отличие от обыденных научные понятия имеют ряд особенностей (см. труды Л.С. Выготского):

– строятся на основе синтеза ранее абстрагированных предметных признаков у определенного множества объектов и явлений;

– образуют иерархические межпонятийные системы на основе отношений общности;

– формируются путем фиксирования с помощью знаково-символических средств различных способов организации и выполнения умственных действий и операций;

– характеризуются рефлексивностью, которая заключается в осознании и произвольной организации собственной мыслительной деятельности.

5. В чем заключаются основные различия между эмпирическими и теоретическими понятиями?

Эмпирические и теоретические понятия (эмпирические и содержательные обобщения) могут быть противопоставлены по множеству существенных оснований.

1. Имеют разные механизмы формирования и развития.

• Эмпирические обобщения (понятия) вырабатываются при непосредственно-чувственном сравнении объектов и представлений, что обеспечивает выделение в них одинаковых свойств.

• Теоретические обобщения (понятия) вырабатываются на основе анализа, выделения и фиксирования некоторых межпредметных отношений, которые выполняют определенную роль, функцию внутри целостной системы объектов, и служат генетически исходной основой определенного диапазона явлений (такие отношения в психологии часто фиксируются в терминах «исходная единица анализа», «единица-клеточка»).

2. В результате формирования понятий фиксируются различные результаты познавательной деятельности.

- В результате эмпирических обобщений выделяется формально общее наглядное свойство или признак, что позволяет относить объекты и явления к определенному классу (классификация).

- В результате теоретических обобщений выделяется такое реальное и особенное отношение, которое служит генетической основой для развертывания системы понятий, которые фиксируют сущность (причины происхождения) определенного диапазона явлений.

3. Обобщения (понятия) фиксирует различное содержание.

- Эмпирические обобщения (понятия) фиксируют внешние наглядные свойства предметов.

- Теоретические обобщения (понятия) возникают на основе преобразования предметов, фиксируют их внутренние отношения и связи (сущность явлений), выходят за пределы чувственных представлений.

4. Различаются способы конкретизаций обобщений (понятий).

- Конкретизация эмпирических понятий заключается в указании на внешние наглядные свойства объектов, в подборе словесных иллюстраций и изображений, которые наглядно представляют свойства, фиксированные в обобщении.

- Конкретизация теоретических понятий заключается в превращении теоретического знания в развитую теорию путем вывода (объяснения) фактов и явлений из общих теоретических оснований через промежуточные уровни абстракций.

5. Различаются средства фиксации обобщений.

- Средством фиксации эмпирических обобщений (понятий) выступает слово-термин.

- Средством фиксации теоретических обобщений (понятий) выступает система знаков и терминов, фиксирующих способы умственной деятельности, которые обеспечивают теоретическое дедуктивное выведение и объяснение явлений из

определенной системы существенных, чувственно недоступных отношений и связей (из «единицы-клеточки»).

Теоретическое обобщение задач – это обобщение по типам межпредметных отношений и связей, которые лежат в основе способов построения их решения, а не по внешнему сходству данных, представленных в условиях.

6. Каковы основные стадии введения нового научного теоретического понятия в учебный процесс?

Введение нового научного теоретического понятия в учебный процесс предполагает ряд основных стадий, каждая из которых характеризуется специфическими учебными действиями и операциями, обеспечивающими решение учебных задач:

- ориентация школьников в ситуации задачи, решение которой требует введения нового понятия (принятие от учителя или самостоятельная постановка задачи);

- овладение образцом такого преобразования учебного материала, которое выявляет в нем отношение, служащее общей основой решения любой задачи данного вида; обнаружение такого всеобщего отношения в изучаемом предмете;

- фиксация этого отношения в предметной или знаковой модели, позволяющей изучать ее свойства «в чистом виде»;

- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной формах (на основе преобразования учебной модели, фиксирующей межпредметные отношения и связи, учащиеся исследуют свойства определенной группы явлений в абстрагированной форме);

- выведение из выявленных отношений (объяснение) условий и способов решения задач; построение системы частных задач, решаемых общим способом;

- контроль над выполнением предыдущих учебных действий и операций;

– оценка и анализ освоенности общего способа решения множества частных задач.

7. Каковы центральные психологические механизмы, лежащие в основе теоретического мышления?

Теоретический способ решения задач предполагает развитие способностей произвольно выполнять действия в умственном плане и включает:

– действия теоретического анализа – выделение существенных межпредметных отношений и связей, которые не доступны прямому наблюдению и регистрации;

– действия моделирования – замещение выделенных существенных отношений знаково-символическими средствами и овладение способами их возможных преобразований;

– действия рефлексии – анализ субъектом собственных схем и правил, на которые он опирается, используя определенные способы решения.

На этой основе в качестве **центральных психологических механизмов** теоретического мышления могут быть выделены:

– содержательный анализ – поиск и выделение в некотором целостном предмете основного и генетически исходного отношения при абстрагировании такого отношения от привходящих, несущественных особенностей предмета;

– содержательное планирование – поиск и построение системы возможных действий, соответствующих главным условиям решения задачи;

– содержательная рефлексия – поиск и рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий.

8. Каковы основные логико-психологические принципы организации содержания теоретических учебных дисциплин?

Организация содержания теоретических учебных дисциплин должна предполагать соблюдение ряда принципов:

1. Усвоение знаний, имеющих общий и абстрактный характер, должно предшествовать знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями.

2. Знания, лежащие в основе данного учебного предмета или его основных разделов, должны усваиваться учащимися в процессе анализа условий происхождения, развития или построения предметов или явлений; благодаря этому возникает понимание необходимости научных знаний.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны научиться:

– обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объектов и явлений, которые фиксируются в данных предметных знаниях;

– воспроизводить такое отношение в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в «чистом» виде;

– конкретизировать такое отношение в системе частных знаний о нем так, чтобы обеспечивались мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно.

4. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане над представлениями и понятиями к выполнению соответствующих предметно-практических действий во внешнем плане и обратно.

Сергей Владимирович Маланов – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

Преемственность ведущих видов деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте*

А.И. Голиков



Деятельностный подход к обучению, формирование готовности к школе как развитие и подготовка ребенка к учебной самостоятельности, которая будет для него ведущей весь следующий (школьный) период жизни, требует преемственности в развитии деятельности ребенка, в том числе деятельности по «добыванию» знаний и приобретению умений ими пользоваться.

В этой связи особое значение приобретает вопрос об установлении преемственных связей ведущих видов деятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Если игровая деятельность является ведущей в дошкольном детстве, то она не может «внезапно» смениться учебной при поступлении в школу. **Каждый новый вид деятельности должен быть «заложен» и подготовлен на предыдущем этапе.**

Необходим качественный структурный анализ компонентов учебной и игровой деятельности, позволяющих реализовать преемственность в формировании и развитии условий «плавного перерастания» одного вида деятельности в другой. Отсутствие специальной педагогической работы по выстраиванию условий этого «плавного перехода» приводит к тому, что сегодня в школу приходят «недоигравшие», как говорят учителя, дети с низким уровнем развития воображения, неумением выполнять свою роль, сохранять внут-

реннюю позицию, строить взаимоотношения с окружающими. При этом такие дети могут обладать большим запасом фактических знаний и умений, бойко воспроизводить их, быть послушными, исполнительными и иметь уже сформированную мотивацию на получение положительной оценки педагога.

Решение вопроса преемственных связей на дошкольном и школьном этапах по линии формирования ведущих видов деятельности ребенка позволит развести понятия «учение» как приобретение знаний и «учебная деятельность» как деятельность по самообразованию, по формированию ребенка, «умеющего учиться».

Поскольку основной единицей учебной деятельности, по Д.Б. Эльконину, является учебная задача, то можно рассматривать эту деятельность как **систему процессов решения учебных задач**. С этой позиции перечень структурных компонентов учебной деятельности выглядит следующим образом: анализ задачи, предложенного задания; принятие учебной задачи; актуализация имеющихся знаний, необходимых для решения задачи; контроль и оценка решения, осознание способов осуществленной деятельности.

Таким образом, основные структурные компоненты учебной деятельности — мотивационный, содержательный и операционный, сформулирова-

* Тема диссертации «Теория и методика математического развития младших школьников в учебной деятельности». Научный консультант Н.Х. Розов, чл.-корр. РАО, доктор физ.-мат. наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова.

ны на другом, более конкретном с методической точки зрения языке.

На наш взгляд, наиболее значительным потенциалом для установления преемственных связей ведущих видов деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте обладает математический материал. Мы сделали акцент на **развитии всех сквозных математических умений**: строить идеальные объекты, оперировать ими, моделировать, обосновывать, рассуждать и доказывать математические утверждения.

Интеллектуальные игры способствуют формированию культуры мышления и тренируют мозг, дают большое эстетическое наслаждение и полезны для гармонического развития личности. Особенно важно раннее приобщение детей к интеллектуальному спорту. Однако попытки внедрения шахмат и шашек в школьный процесс наталкиваются на трудности, связанные с абстрактностью правил этих игр, что делает их недоступными для подавляющего большинства школьников начальных классов. Поэтому **динамические игры преследования (ДИП)**, основанные на близких детям сюжетах, моделирующие реальные или вымышленные процессы и явления, сочетающие увлекательность с простотой правил, являются наиболее оптимальными средствами для использования в учебном процессе.

Модель ДИП – это искусственная копия (схема) различных процессов преследования с помощью фигур (фишек), изображающих преследователей и убегающих.

Наиболее известна ДИП «Сонор», которая моделирует ситуации с одним «преследователем» и пятью «убегающими». Целью «убегающих», сосредоточенных в начале игры на одной стороне игрового поля, является достижение противоположной стороны, чему стремится препятствовать «преследователь». В случае поимки до пересечения игрового поля результат пойманного «убегающего» оценивается в зависимости от того, в какой

из трех основных зон игрового поля он пойман (правила игры разработаны Г.В. Томским в 1988 г.).

С помощью «Сонора» ребенок не принужденно, в форме игры, знакомится и овладевает основными математическими понятиями, такими как свойство предмета, число, состав числа, пространство, время, отсчет числа, порядковый счет и т.д. Например, с самого начала детям дается понятие о том, что фигуры имеют круглое основание, а игровое поле, по которому они передвигаются, – прямоугольное, имеет деления на зоны. Фигуры убегающих одинаковы по размеру основания, а в остальном могут друг от друга отличаться. Фигуры преследователей имеют основание в 2 раза больше основания убегающих. Игра помогает осваивать числа и различные понятия геометрии. Постепенно ребенок начинает анализировать сыгранные партии для улучшения качества своей игры. На базе данной ДИП разработаны логические и математические задачи различной степени трудности.

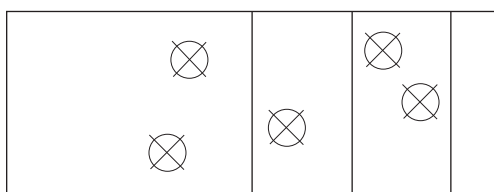
Большинство задач с отвлеченными, абстрактными условиями, которые приходится решать детям, не вызывают у них интереса. Активность учеников от этого существенно снижается. У них появляется мысль, будто бы задачи бывают практические, т.е. нужные в жизни, и отвлеченные, которые никому нигде и никогда не понадобятся. Для устранения таких ошибочных представлений нужно показывать детям, что абстрактная задача может быть связана с реальным миром, так как является математической моделью реального процесса или состояния. С этой целью целесообразно:

а) рассматривать адекватные задачи ДИП (имеющие одну общую математическую модель) с разными сюжетами;

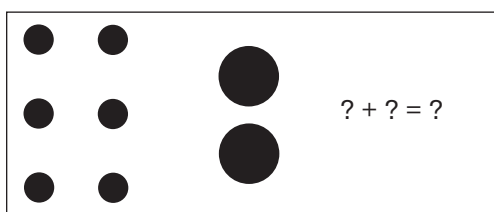
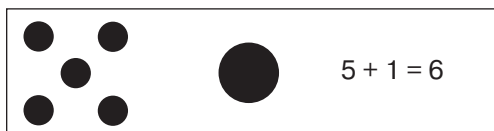
б) наполнять отвлеченные, абстрактные задачи практическим содержанием.

Приведем пример.

Задача 1. Сколько очков набрали убегающие, если крестиком отмечены места их поимки?



Задача 2.



(Большие круги – преследователи, маленькие – убегающие.)

Таким образом, мы попытались показать, как использование ДИП способствует решению такой важной проблемы образования, как установление преемственных связей ведущих видов деятельности в дошкольном и младшем школьном периоде жизни ребенка.

Алексей Иннокентьевич Голиков – канд. пед. наук, доцент кафедры математической экономики Якутского государственного университета.

Интерпретация текста: пути совершенствования*

М.В. Николаева

Проблема чтения и интерпретации художественного текста в последнее время стала особенно актуальной. По данным PISA (Program for International Student Assessment) и PIRLS (Progress in International Literacy Study) – международных проектов по исследованию качества чтения, уровень понимания текста падает у школьников во всем мире. Главная проблема заключается в неумении школьников находить в тексте нужную информацию и интерпретировать ее.

Проблема чтения и понимания прочитанного актуальна и для высшего образования. В соответствии с новыми требованиями ГОС ВПО студент должен обладать набором определенных компетенций, не только профессиональных, но и личностных, и социальных, развитию которых в огромной мере способствует чтение. Студенты, причем не только филологи и гуманитарии, сталкиваются с необходимостью читать художественные тексты. Однако далеко не все обладают необходимыми навыками и умениями анализа текста и, как следствие, не могут адекватно понять и интерпретировать его.

Одна из причин такой неподготовленности студентов к чтению и пониманию художественных текстов – недостаточное внимание, уделяемое этой проблеме на уроках литературы и

* Тема диссертации «Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста». Научный руководитель канд. пед. наук, профессор Л.С. Якушина.

русского языка в школе, а также недостаточная компетентность многих учителей в этом вопросе.

Данные анкетирования старшеклассников показывают, что, как правило, в так называемых «сильных» классах ученики способны не только понимать и анализировать произведение, но и видеть возможности его разнообразных интерпретаций, в том числе в других видах искусства. В табл. 1 представлены ответы учеников «сильных» классов на анкету, посвященную интерпретации драматического произведения.

Другие результаты были получены при анкетировании учеников «слабых» классов (табл. 2).

Ученики «слабых» классов не готовы к адекватному восприятию текста. Чи-

тая произведение, они не видят и не слышат героев, не понимают авторскую позицию. В сочинениях, характеризуя персонажей, они используют штампы, в которые не вкладывают конкретное содержание, например: «Я считаю, что Катерина в пьесе Островского морально бедное существо». Не замечая разницы между эпохой Островского и современностью, недоумевают, почему Катерина не могла просто уйти из дома Кабановых, или, не понимая сущности характера Катерины, осуждают ее за то, что она призналась в своем грехе: «Катерина, на мой взгляд, сделала большую ошибку, рассказав про себя с Борисом. Она могла бы промолчать, и ничего бы не случилось».

Изучение художественного произведения не может быть успешным,

Таблица 1

Вопросы	Ответы учеников
1. Любите ли Вы театр? Почему?	85% – «да»; 15% – «отношусь равнодушно». «Интересно увидеть, как режиссер и актеры поняли и интерпретировали мысль автора»; «Театр – это сказка, интересное действие, новые впечатления»; «Театр – один из наиболее ярких методов отображения действительности, позволяющий по-новому взглянуть на жизнь, что-то переосмыслить»
2. Читаете ли Вы пьесы? Если нет, то почему?	65% – «да»; 20% – «иногда»; 15% – «нет» («Мне не нравится форма ролей»; «Гораздо интереснее читать обычную повесть, где есть описание природы, интерьера»)
3. Читали ли Вы пьесы, не входящие в школьную программу?	40% – «да» (пьесы Мольера, Шекспира, Булгакова), 60% – «нет»
4. Стоит ли читать драматическое произведение, если можно посмотреть спектакль? Почему?	90% – «стоит»; 10% – «не стоит». «Иногда спектакль не полностью передает содержание пьесы и может навязать свое представление о произведении»; «Гораздо интереснее искать идею, мысли, которые вложил автор в произведение, когда сам его прочитаешь, а потом увидишь спектакль»
5. В чем специфика искусства театра? В чем его отличие от других видов искусства?	«Специфика искусства театра – в искусстве представления драматического произведения на сцене. В театре чувствуется общение между актером и зрителями»; «Театр – это живая игра актера, который вживается в роль и отдает всю душу своей роли, вносит в роль свое понимание образа персонажа»; «Театр, в отличие от литературы и кино, наиболее живой вид искусства, рамки здесь более мягкие, т.е. один и тот же спектакль с одними и теми же актерами может быть очень разным»
6. Было ли бы Вам интересно посмотреть несколько постановок одной и той же пьесы? Почему?	85% – «да», 15% – «нет». «Да, ведь интересно узнать, что думают и как понимают эту пьесу разные люди»; «Интересно посмотреть пьесу в обычном театре и молодежном»; «Да, так как в каждой пьесе игра актеров каждый раз отражает новое понимание характеров героев и всего смысла произведения»

Таблица 2

Вопросы	Ответы учеников
1. Любите ли Вы театр? Почему?	33% – «да» («потому что там интересно»); 67% – «нет»
2. Читаете ли Вы пьесы? Если нет, то почему?	40% – «да»; 20% – «читаю, но очень редко»; 40% – «нет». Многие из тех, кто ответил «нет», добавляли: «Зачем?» На остальные вопросы анкеты большинство учеников ответили «нет» или «не знаю»

если не затронута проблема интерпретации.

Школьник постоянно сталкивается с интерпретациями литературных произведений – в кино, театре, живописи, музыке, в критических статьях, пособиях с краткими содержаниями произведений и т.д. Задача учителя – научить школьников ориентироваться в разнообразных трактовках, научить видеть, что в интерпретации соответствует авторскому замыслу, а что ему противоречит, наконец, научить школьников читать художественное произведение так, чтобы они могли не только глубоко проникнуть в поэтику текста и постичь идеи автора, но и сумели сами адекватно интерпретировать текст.

Развитию таких навыков способствует изучение художественного произведения, основанное на принципе интерпретации. Например, при изучении драмы А.Н. Островского «Гроза» ученикам предлагались задания, направленные на развитие воссоздающего воображения, на выявление жанровой специфики драмы. Приведем некоторые из заданий, а также ответы учеников:

1. Составьте режиссерский комментарий, воссоздающий декорации 1-го действия, основываясь на авторских ремарках и репликах героев.

2. На основе авторских ремарок и своего видения и понимания текста воссоздайте мизансцену 5-го явления (прогулка Кабановых).

«Кабанова идет впереди, прямо, не оборачиваясь. Говорит громко, чтобы все слышали. Чуть подальше идет Тихон, он идет мелкими шажками, чтобы не перегнать мать. Рядом с

ним – Катерина, идет спокойно, не торопясь, немного опустив голову. И немного позади Катерины – Варвара. Она все время оглядывается по сторонам, и становится даже не очень понятно, с ними она или нет».

3. Составьте замечания для господ актеров по аналогии с «Ревизором» Н.В. Гоголя.

«Актриса, играющая Катерину, должна все время меняться: быть то тихой, то решительной. С Борисом она одна, а с Тихоном и Кабанихой – совсем другая».

«Кабанова очень властная, разговаривает громким голосом и всегда смотрит прямо в глаза собеседнику. Любит своих детей, но внешне груба».

Кроме того, при анализе текста очень важно обращать внимание учеников на неоднозначность авторских ремарок и на вытекающую из этого возможность различных толкований. Например, при споре Кулигина с Диким присутствуют и другие калиновцы. У Островского их поведение никак не обозначено, но при постановке пьесы в театре режиссер непременно столкнется с проблемой их речевого поведения, которое будет влиять на смысл всей сцены. Может быть, все горожане согласны с Диким и открыто осуждают Кулигина? В этом случае Кулигин предстает человеком, идущим против всего города. А может быть, все согласны с Кулигиным, но боятся открыто сказать об этом Дикому, или кто-то пытается сделать это? Тогда Дикой будет смотреться совсем по-другому, быть может, даже комично. Или все горожане будут молча наблюдать за спором, что тоже придаст определенный смысловой оттенок сцене.

Для осуществления такого подхода к изучению художественного произведения нужно, чтобы сам учитель обладал необходимыми умениями интерпретировать текст. В табл. 3 приведены результаты опроса учителей московских школ, посвященного этой проблеме.

Другой группе учителей было предложено задание проанализировать поэтический текст: стихотворение В. Брюсова «К юному поэту», с опорой на при-

мерную схему анализа. Работы учителей показали, что многие из них не владеют навыками анализа стихотворения на необходимом уровне. Основное внимание было обращено на историю создания произведения, детали биографии автора, характеристику литературного направления, к которому принадлежал автор – т.е. вопросы, лежащие за границами текста. В тех же работах, в которых были отмечены

Таблица 3

Вопросы	Ответы учеников
1. Что вы вкладываете в понятие «интерпретация художественного произведения»?	65% ответили на вопрос, преобладающие ответы: «личное восприятие художественного произведения»; «анализ художественного произведения, раскрывающий авторскую идею, углубляющий понимание текста»
2. Какой принцип интерпретации Вам ближе?	59% – передача духа художественного текста, воплощенного в образах другого искусства; 48% – «следование букве» художественного текста; 17% – создание спектакля, фильма и т.д. по мотивам художественного произведения»; 10% – фантазии на тему произведения
3. Какую функцию выполняют художественные иллюстрации, театральные постановки, киноверсии, музыкальные произведения при изучении литературы?	86% – помогают ученикам лучше представить эпоху и увидеть героев; 48% – помогают лучше понять смысл произведения; 17% – помогают лучше постичь поэтику произведения; 7% – мешают восприятию и пониманию произведения, навязывая ученику свое понимание текста
4. На чем должно основываться понимание учеником литературного произведения?	93% – на своем личном восприятии, чувствах; 83% – на знании текста произведения; 28% – на мнениях критиков; 3% – на позиции учителя
5. Соглашаетесь ли Вы с мнением ученика о художественном произведении и его героях, если оно отличается от общепринятого?	97% – да (если оно аргументировано); 3% – нет
6. Произведения каких видов искусства Вы привлекаете на уроках литературы?	59% – произведения живописи; 48% – музыкальные произведения; 38% – кинофильмы; 21% – произведения театрального искусства; 7% – аудиозаписи
7. Необходимо ли посещение школьниками спектакля по изучаемому драматическому произведению?	95% – необходимо или желательно; 5% – нет
8. Как Вы относитесь к современным интерпретациям драматических произведений?	28% – резко отрицательно; 24% – положительно, такие интерпретации нужно рассматривать с учениками на уроке; 14% – относятся неоднозначно
9. Читают ли Ваши ученики текст художественного произведения, если они смотрели его экранизацию?	55% – да, читают; 31% – редко, не всегда; 14% – затруднились ответить

изобразительно-выразительные средства текста, стихотворный размер и т.п., не было показано, как эти особенности поэтики формируют смысл стихотворения.

Таким образом, возникает необходимость в специальном совершенствовании интерпретационной деятельности, во-первых, студентов-филологов, будущих учителей русского языка и литературы, и, во-вторых, студентов-нефилологов, массовых читателей.

На филологических факультетах педагогических вузов желательно ввести изучение темы «Своеобразие чтения художественного текста». В рамки этой темы целесообразно включить герменевтические основы процесса чтения и понимания художественного текста, познакомить студентов с основами филологической герменевтики и этапами читательской интерпретации: 1) интуитивное постижение текста произведения, «схватывание» его как целого; 2) заинтересованное общение читателя с текстом, процесс «медленного чтения», перечитывание, рефлексия; 3) осознание того, как «сделано» произведение, видение микроконтекстов* в их взаимодействии; 4) истолкование произведения, перевод художественного текста на иной язык, «перекодирование». Между вторым и третьим этапом происходит так называемый герменевтический скачок, преодолевающий разрыв между интуитивным и аналитическим постижением текста.

В процессе чтения в сознании читателя происходит наращивание смысла за счет взаимодействия микроконтекстов. Важную роль в этом процессе играет рефлексия, в результате которой в сознании складывается вторичный текст, состоящий из прямых номинаций. Результатом такой рефлексии стано-

вится истолкование читателем текста, собственная интерпретация. Например, в рассказе А.П. Чехова «Дама с собачкой», читая эпизод прогулки Гурова и Анны Сергеевны по пристани, читатель может и не обратить внимание на такую деталь, как лорнетка, которую потеряла Анна Сергеевна. Но позже, в эпизоде встречи героев в театре города С., лорнетка упоминается вновь, причем здесь уже ей дан эпитет *вульгарная*: «...эта маленькая женщина, ничем не замечательная, с вульгарною лорнеткой в руках, наполняла теперь всю его жизнь, была его горем, радостью, единственным счастьем, какого он теперь желал для себя...». Таким образом, с помощью, казалось бы, незначительной детали, а также других микроконтекстов (туман, толпа, психологическое состояние героев) в сознании читателя «монтируются» эти два эпизода. Происходит взаимодействие микроконтекстов, которое читатель осмысливает с помощью рефлексии, т.е. идет от непосредственного понимания к аналитическому. Или, например, такой микроконтекст, как серая от пыли чернильница в виде всадника без головы на столе в номере Гурова, может вызвать в сознании читателя ассоциацию с приключенческим романом М. Рида «Всадник без головы» и перекликается с мыслями Гурова по поводу его приезда в город С.: «Вот тебе и дама с собачкой... Вот тебе и приключение... Вот и сиди тут». С помощью этих микроконтекстов передается ирония автора, а также мотив непредсказуемости жизни, иронии судьбы. Читатель задумывается над встречающимися ему микроконтекстами, и в его сознании складывается интерпретация произведения.

Практика показывает, что даже студенты-филологи далеко не всегда владе-

* Микроконтекст – структурный элемент текста, несущий в себе определенную смысловую нагрузку. Микроконтекстами являются: эпизоды произведения, расположение частей и глав, картины природы, портрет героя, дневники и письма героев, художественные детали, образы-символы, сны героев, изобразительно-выразительные средства языка, слово в контексте произведения как значимая единица, графическая подача словесного материала, эпиграфы, знаки препинания, ремарки и т.д.

Таблица 4

Критерии	До	После
1. Видение микроконтекстов	10%	80%
2. Установление связи между микроконтекстами и смыслом произведения	5%	75%
3. Видение авторской позиции	10%	82%
4. Анализ языковых средств произведения*	5%	40%
5. Уместность цитирования текста	20%	80%

ют навыками анализа текста, часто они подходят к произведению с позиции «понравилось – не понравилось», анализируют только внешнюю сторону произведения, т.е. останавливаются на первом этапе читательской интерпретации. Поэтому важно научить студентов анализировать текст с точки зрения герменевтики – находить в тексте микроконтексты, видеть их взаимодействие.

Результаты опытного обучения студентов герменевтическому анализу художественного текста представлены в табл. 4.

Таким образом, до знакомства с герменевтическим анализом студенты анализировали преимущественно сюжет, тематику и проблематику произведения (причем анализ часто сводился к пересказу). Авторская позиция в большинстве случаев не затрагивалась или была представлена клише, взятыми из критических статей. Практически не анализировалась поэтика произведения, в частности языковые средства. Текст произведения часто привлекался для пересказа его содержания и почти не использовался для подтверждения мыслей студента.

После знакомства с герменевтическим анализом студенты научились видеть микроконтексты художественного текста, их взаимодействие, научились понимать авторскую позицию. Анализ стал более глубоким, содержательным, личностным. В его основу легли уже не только собственные чувства и впечатле-

ния, а текст произведения, который анализировался и с содержательной, и с формальной стороны. Студенты смогли сформулировать смысл произведения, дать свое истолкование прочитанному.

Итак, проблема поверхностного чтения и непонимания художественного текста может быть в какой-то мере решена за счет целенаправленной работы по изучению литературного произведения на основе принципа интерпретации, что созвучно самой природе художественного текста, изначально предполагающего сотворчество автора и читателя. Важно также совершенствовать интерпретационную деятельность студентов в целях их личностного развития и подготовки студентов-словесников к преподаванию литературы в школе. Знакомство с герменевтическими основами процесса чтения и понимания текста, в частности, с понятием «микроконтекст художественного произведения» помогает студентам в полной мере постичь идейно-художественное своеобразие произведения, адекватно интерпретировать его.

Марина Валентиновна Николаева – аспирант кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета.

* Хотя анализ языковых средств и является частным случаем анализа микроконтекстов произведения, мы намеренно выделили его как отдельный критерий, поскольку обращение к такому анализу очень важно для понимания смысла текста в целом, особенно поэтического.

Особенности социального поведения в межатнических группах студентов*

Н.Н. Рубцова

Осложнение полиэтнической и социально-экономической обстановки в мире проявляется в повышении уровня межатнической агрессии, развитии культурной нетерпимости, религиозного и этнического экстремизма, в потере интереса к национальным культурным традициям.

Изменившиеся за последние десятилетия условия жизни настоятельно требуют изучения современного российского менталитета: совокупности умонастроений, традиций, знаний, представлений, принятых норм, ценностных предпочтений, основных национальных и этнических характеристик народов России. Регуляторами, определяющими социальное поведение, являются ценностные ориентации личности, ее коммуникативные и организаторские склонности, а также уровень социального интеллекта.

Пора студенчества представляется нам важным и интересным для изучения социального поведения периодом, поскольку именно в это время происходит овладение многими социальными функциями, оттачиваются умения общаться в коллективе, выстраивать межличностные отношения. Малая изученность влияния этнического фактора на психологические особенности социального поведения в межатнических студенческих группах открывает новые возможности для исследования этого феномена.

В нашем исследовании принимали участие 286 студентов, обучающихся на I–IV курсах Волгоградского государственного педагогического университета (факультет педагогики и психологии начального образования). Среди них были представители различных этнических групп: украинцы, казахи, калмыки, татары, чеченцы, лезгины, эстонцы, немцы, китайцы, башкиры, узбеки, белорусы, гагаузы, осетины, грузины.

Уровень социального интеллекта испытуемых мы определяем как средний, однако следует помнить, что социальный интеллект студентов может претерпевать определенную динамику при внедрении методов активного обучения и тренинговых занятий.

Ядро ценностного сознания современных студентов составляют здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, ответственность, жизнерадостность, воспитанность. К числу **ценностей среднего статуса**, или «структурного резерва», которые могут перемещаться в состав ядра или на периферию, принадлежат жизненная мудрость, познание, продуктивная или активная деятельная жизнь, интересная работа, отсутствие материальных затруднений, общественное признание, свобода, уверенность в себе, образованность, самоконтроль. Список **наименее значимых ценностей** (периферия) содержит такие позиции, как красота природы и искусства, развлечения, счастье других, творчество, непримиримость к недостаткам в себе и других [2].

Высокая значимость категории «здоровье» нетипична для данного возраста. Объясняет подобную ситуацию напряженность и нестабильность жизни в России за последние 15–20 лет: в ценностном сознании до сих пор преобладает «психология выживания», а не

* Тема диссертации «Психологические особенности социального поведения в межатнических группах студентов (на примере Волгоградского педагогического университета)». Научный руководитель *В.В. Аншакова*, доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии, акмеологии Астраханского государственного университета.

«психология жизни». Проведенное нами эмпирическое исследование подтверждает значимость для современных молодых людей семьи и семейных ценностей. Преобладание ценностей, удовлетворяющих потребность в любви и статусной принадлежности, объясняется возрастными особенностями респондентов.

Интересно отметить, что не является значимой такая ценность, как непримиримость к недостаткам в себе и других. Это указывает на то, что студенты склонны проявлять толерантность.

Исследование ценностей по преобладающей мотивации [3] показало следующие результаты: структура индивидуальных приоритетов и нормативных идеалов отражает единодушие студентов в определении приоритетных целей и средств их достижения. В данном случае ядро ценностного сознания молодежи составляют доброта, достижение цели, самостоятельность, гедонизм. К числу ценностей среднего статуса, или «структурного резерва», принадлежат конформность, безопасность, универсализм. Список ценностей, не имеющих значимости, содер-

жит такие позиции, как традиции, власть, стимуляция.

Высокая значимость категории «доброта» показывает, что сохранение благополучия людей, с которыми молодой человек находится в самых близких отношениях, является главным мотивом. Стремление к достижению цели и самостоятельности в большей степени характеризует студентов как целеустремленных людей, так как их мотивационной целью является личный успех через самостоятельный подбор действий.

Настораживает другой факт: **в число значимых ценностей не входят традиции**. Между тем именно традиции как ценностные ориентации личности определяют социальное поведение и служат основным путем передачи этнических знаний. Результаты опросов свидетельствуют о том, что этносы, находящиеся в данном регионе, теряют свои традиции. Соответственно, для того чтобы эта ценность стала основополагающей, необходимо в школах, в вузах, в семьях воспитывать любовь и уважение к традициям своего народа.

Изучая межличностные отношения, мы выяснили, что во всех группах с разной процентной выраженностью проявляется гармоничность в отношениях друг с другом [1]; отмечается низкий уровень агрессивного, эгоистического, зависимого, подчиняемого типа отношения к окружающим людям [2]; социально-коммуникативная неуклюжесть, нетерпимость к неопределенности, избегание неудач и фрустрационная нетолерантность проявляются также на низком уровне. Ориентация студентов на положительные межличностные отношения, начиная с первого курса, детерминирована сознательным выбором профессии школьного учителя.

Следующий этап исследования состоял в выявлении роли этнического фактора и его влияния на психологические особенности социального поведения личности. При анализе были учтены результаты, полученные от представителей тех этнических групп,



плюс до
«После»

процентное присутствие которых в общей группе испытуемых больше 10. Такими этносами стали русские, украинцы, казахи, калмыки, немцы, эстонцы, белорусы, чеченцы, грузины, татары.

При исследовании детерминант, опосредующих социальное поведение в этих этнических группах, были получены следующие **результаты**: социальный интеллект выражен на среднем уровне; коммуникативные склонности проявляются на очень высоком уровне; наиболее значимой инструментальной ценностью является воспитанность; среднюю значимость имеют такие ценности, как самоконтроль и образованность, и не является значимой ценность «непримиримость к недостаткам в себе и других». Ядром терминальных ценностей является здоровье; к структурному резерву относится такая ценность, как познание, не является значимой ценность «красота природы и искусства». Наиболее значимым индивидуальным приоритетом и нормативным идеалом является доброта; среднюю значимость имеют такие ценности, как безопасность и конформность, и не является значимой ценность «традиции». (В исследовании использовались наиболее выраженные ценности для представителей каждой этнической группы.)

Ценностное ядро у представителей русского, калмыцкого, немецкого, чеченского и украинского этносов проявляется в ценностях «доброта» и «гедонизм», у представителей казахского этноса – «доброта» и «конформизм», у представителей эстонского этноса – «доброта» и «самостоятельность», у грузинского этноса – «доброта» и «безопасность», для белорусов и татар – «доброта». Терминальные и инструментальные ценности проявляются у русских, калмыков, эстонцев, белорусов и немцев в таких категориях, как воспитанность, жизнерадостность, здоровье, наличие хороших и верных друзей, любовь, у казахов, чеченцев, грузин и татар – воспитанность и здоровье.

В проявлении социального поведения была выявлена следующая закономерность: значимыми являются такие ценности, как здоровье, воспитанность и доброта; не являются значимыми красота природы и искусства, непримиримость к недостаткам в себе и других и традиции. Общие ценности у представителей различных этнических групп детерминируют социальное поведение, проявляющиеся в особенностях межличностных отношений.

Результаты данного исследования могут быть использованы в учебном процессе по курсам «Психология развития», «Социальная психология», «Возрастная психология», «Этнопсихология», спецкурсам «Психология развития взрослого человека», «Проблемное психологическое консультирование» при разработке и реализации коррекционных программ, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы, при проведении тренинговых и консультативных занятий со студентами.

Литература

1. *Истратова О.Н.* Психодиагностика: коллекция лучших тестов – Изд. 3-е. – Ростов/н/Д.: Феникс, 2006.
2. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004.
3. *Михайлова (Алешина) Е.С.* Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гиффорда и М. Салливена: Руководство по использованию. – СПб.: ГП «Иматон», 1996.

Наталья Николаевна Рубцова – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского педагогического университета.

Сценарий новогоднего праздника

Е.Н. Болтенко

«Дед Мороз и все-все-все...»

Действующие лица:

Смешинки-серпантинки (2 человека)

Снежок

Льдинка

Баба-яга

Свита Бабы-яги (2–4 человека)

Мышка (персонаж, символизирующий наступающий год)

Дед Мороз

Снегурочка

В зале звучат новогодние песенки, песни из детских мультимедийных фильмов. Около елки появляются сказочные герои – Смешинки-серпантинки.

Серпантинка 1 (С-1). Здравствуйте, крошки!

Серпантинка 2 (С-2). Здравствуйте, малышки!

С-1. Славные девчонки!

С-2. Смелые мальчишки!

С-1. Мы веселые смешинки!

С-2. Озорные серпантинки!

С-1. Мы живем в волшебной сказке.

С-2. Нам поверьте без опаски.

С-1. Новогодний праздник наш сегодня открывается!

С-2. Тсс! Удивительная сказка...

(Хором.) Уже начинается!

Слышен скрип снега, шаги. К елке выходят Снежок и Льдинка.

Снежок. Спал да спал себе – и вот –

Отправляйся-ка в поход!

Я ж Снежок, а не турист,

Водолаз и альпинист!

Льдинка. Ты чего всегда ворчишь?

Прям как старый пень скрипишь!

(Дразнит его, повторяя:) Старый пень, старый пень! Ха-ха-ха!

Снежок. Перестань! Я не шучу!

Враз тебя поколочу!

Льдинка. Ладно, ладно! Не сердись –

Лучше делом ты займись!

Снежок. А каким?



Льдинка. Ты что, забыл?

Дед Мороз нам поручил

Всех девчонок и мальчишек

К нему в гости пригласить –

Рассмешить и удивить!

Всех-всех-всех с собою взять

И дорогу показать!

Снежок. А что, ребята, вы отправитесь с нами в зимний лес – в гости к Деду Морозу и Снегурочке?

Льдинка. А на чем же мы поедем?

Снежок. Знаю! Знаю! На медведях!

Льдинка. Ой! Ха-ха! Спроси ребят –

Все медведи зимой спят!

Снежок (в глубокой задумчивости).

Современный транспорт – вот

Есть хороший теплоход!

Льдинка. Со смеху любой умрет –

Да на речках кругом – лед!

Значит, этот теплоход

Никуда не поплывет!

Снежок. Что же делать? Вот вопрос!

Льдинка. Знаю: нужен паровоз!

Мы в вагоны превратимся

И стремительно помчимся!

Снежок. Ребята, сейчас мы с вами превратимся в веселый паровозик. Внимание! Закройте глаза! Сейчас я сосчитаю до трех – и мы все станем маленькими вагончиками.

Снежок медленно считает: «Раз-два – три...» Сказочные герои выстраивают детей в 4 «паровозика» за собой.

Льдинка. Вагончики готовы?

Дети хором отвечают.

Снежок. Внимание! Внимание! Сказочный паровозик отправляется!

Фонограмма танца «Летка-енка». Дети танцуют вокруг елки. Вдруг музыка прерывается. Звук тормозящего поезда. Сказочные герои падают.

Снежок. Остановка! Красный свет!
Тут дороги, видно, нет!

Льдинка. Что опять произошло?

Снежок. Здесь сугробы намело!
И теперь на всем пути
Ни проехать, ни пройти!

Льдинка. И придется нам, ребята,
Взять огромные лопаты –
Снега горы раскидать,
Чтобы путь свой продолжать!

Танец-игра «Снежная преграда». Его движения должны соответствовать характеру осуществляемого действия.

Снежок. Молодцы мы! Всё умеем!
Свои силы не жалеем!

Льдинка. Отправляемся! Вперед!
Дед Мороз нас очень ждет!

Выход Бабы-яги и ее свиты. Сказочные герои пытаются спрятаться за новогодней елкой.

Снежок. Смотрите, смотрите!

Льдинка. Ой! Кто это, братцы?

Снежок. По-моему, надо скорее спастись!

Льдинка. А может, милицию вызвать?

Снежок. Ага!

Льдинка. Да это же старая Баба-яга!

Баба-яга и нечисть пытаются поймать сказочных героев.

Баба-яга. Енто кто у нас такой?
Что за прелесть – ой-ой-ой!

Нечисть 1. К Деду в гости вы идете?

Нечисть 2. Может, нас с собой возьмете?

Нечисть 3. Мы одну тропинку знаем...

Нечисть 4. По ней быстро дошагаем!

Льдинка. Заведете вы в болото!

Снежок. Идти с вами неохота!

Нечисть начинает громко спорить со Снежком и Льдинкой.

Баба-яга. Цыц! Кто здесь развел базар?
Здесь покамест не пожар.

Приготовила я, детки,

Красотулечки-конфетки,
Очень сложное задание,
Прямо скажем – испытанье!
Выполнить его смогёте –
Тогда дальше и пойдете!
Нечисть (радуясь, повторяет «эхом»).
Не пойдете! Не пойдете!

Льдинка. Что же делать, ребята? Придется выполнить задание Бабы-яги, а то мы никогда не увидим Деда Мороза и Снегурочку!

Баба-яга. Внимание! Внимание!
Начинаем испытание!
Руки сжали мы в кулак – раз-два!

Нечисть выполняет все движения.

Баба-яга. И соседу дали так – раз-два!
Ногу выше поднимём – раз-два!
И кого-нибудь мы пнем – раз-два!

Снежок и Льдинка резко перебивают Бабу-ягу.

Снежок. Что, Яга, ты говоришь?!
Что на празднике творишь?

Льдинка. Мы не будем играть в такую игру! Правда, ребята?

Баба-яга. Ой, простите, оплошала,
Начинаем все сначала!
Повторяем по порядку
Бабки-ёжкину зарядку!

Танец-игра с Бабой-ягой.

Снежок. А теперь пора опять
Путь-дорогу продолжать.

Льдинка. Дед Мороз уже заждался...

Баба-яга. И куда же ты собрался?

Нечисть 1. Да зачем вы так спешите?

Нечисть 2. Может, здесь погостите?

Нечисть 3. А вы, вроде, ничего...

Нечисть 4. Их хватаем и того...

Баба-яга. Их хватаем – всех хватаем
И немедленно съедаем!

Льдинка. Заболеешь ты, ягуся!

Снежок. Ведь из снега мы, бабуса!

Баба-яга. Вас тогда поодиночке
Превращу сейчас в пенечки...

Нечисть пытается схватить Снежка и Льдинку.

Снежок. Помогите! Помогите!

Льдинка. Ой, спасите, отпустите!

Снежок. Дед Мороз, ну где ты, где?!
(Хором.) Оказались мы в беде!

Появляются Дед Мороз и Снегурочка.

Дед Мороз. Кто меня на помощь звал?
Громко так в лесу кричал!

Смотрит вокруг. Нечисть и Баба-яга в это время прячутся за детей.

Дед Мороз. Здравствуйте, здравствуйте, дорогие наши мальчики и девочки!
Вот и настал он – встречи час!

Снегурочка. Спешим поздравить с Новым годом вас!

Дед Мороз видит Бабу-ягу и ее свиту.

Дед Мороз. А! Яга! Сюда пришла!
Свою свиту привела!

Снежок. Если б вы не поспешили,
Нас они бы погубили!

Снегурочка. Дедушка, придется, знать,
Нам их строго наказать!

Дед Мороз. Заморозить, закружить
И в сосульки превратить!

Баба-яга и ее свита падают ниц, раскаиваются.

Баба-яга. Нас простите вы, детишки,
И девчонки и мальчишки!

Нечисть 1. Хулиганить перестанем!
Нечисть 2. И послушными мы станем!

Дед Мороз. Ну что, ребята, простим их?

Снегурочка. Оставляйтесь, нас всех ждет новогодний хоровод!

Дед Мороз. Наступает Новый год, начинаем хоровод!

Снегурочка и сказочные герои собирают детей в хоровод. Все вместе танцуют и поют.

Снегурочка. Молодцы, ребятки!

Дед Мороз. Замечательные дети собрались в этом зале, как хорошо поют!

Снегурочка. А еще, Дедушка Мороз, ребята умеют весело играть! А чтобы время не терять, встали, ребята, прямо, подтянулись и друг другу улыбнулись!

Не беда, что места мало,
Разомнемся для начала.

Льдинка. Повторяем по порядку
Новогоднюю зарядку!

Снегурочка. Два хлопка над головой!
Раз-два!

Два хлопка перед собой! Раз-два!
По коленкам бьем ладошкой! Раз-два!
Прыгаем на правой ножке! Раз-два!
А теперь на левой ножке! Раз-два!
И на двух ногах немножко!

Раз-два-три-четыре!

И сначала еще раз
Повторим мы всё сейчас!

Танец-игра «Новогодняя зарядка» повторяется под музыку.

Снегурочка. Дедушка Мороз, мы и пели, и танцевали, и весело у нас, но только непорядок – огоньки на елочке, красавице нашей лесной, не горят!

Дед Мороз. Ах, я старый-старой, голова с дырой! Про гостью лесную нашу совсем забыл. Давайте-ка, ребятки, дружно, громко скажем волшебные слова:
Ты зажги нам, елочка, огоньки скорей,
Чтобы всем ребятам стало веселей!

Снежок. Прокричали мы без толку,
Не зажглись огни на елке.
Видно, кто-то не кричал!
Взял – и просто промолчал!

Слова «кричалки» повторяются трижды. На елке зажигаются огни.

Снегурочка. Огни ты зажгла,
новогодняя елка,
Опять ребятишек в кружок собрала!
Звезды сверкают в душистых иголках,
И песенка наша опять весела!

Звучит мелодия песни «В лесу родилась елочка». Дети и сказочные герои танцуют и поют в хороводе.

Снегурочка. Какие вы, ребятки, молодцы! И поете, и танцуете. А на лыжах кататься умеете?

Дед Мороз. Тогда отправимся на лыжную прогулку.

Танец-игра «Лыжная прогулка».

Снегурочка. Мы отправились гулять –
Раз-два-три-четыре!

Дети идут по кругу вправо.

Снегурочка. Не забыли лыжи взять?
Раз-два-три-четыре!

Дети идут по кругу влево.

Снегурочка. Лыжи взяли и пошли –
Раз-два-три-четыре!

Дети идут к елке.

Снегурочка. Снежный ком большой
нашли –

Раз-два-три-четыре!

Дети взяли в руки воображаемый
снежный ком, покружились вокруг себя.

Снегурочка. Там увидели мы кошку –
Раз-два-три-четыре!

Руки вниз – присели.

Снегурочка. И погладили немножко –
Раз-два-три-четыре!

Гладят воображаемую кошку.

Снегурочка. Не устали вы считать?
Тогда будем продолжать!

Звучит фонограмма, дети повторяют
движения под музыку.

Дед Мороз. Ай да ребятки, ай да мо-
лодцы!

Снегурочка. Ребятки у нас, Дедушка
Мороз, и вправду хорошие!

Дед Мороз. Детвора, веселей
Хлопайте в ладошки,
Захотелось очень мне
Поплясать немножко!

Снегурочка. Ну что, ребята, потанцу-
ем с Дедушкой Морозом?

Снегурочка показывает детям движе-
ния, все танцуют (мелодия – «Валенки»
или «Барыня»).

Дед Мороз (запыхавшись). Ох, устал,
ох, уморился!

Снегурочка. Отдохни, дедушка, при-
сядь. А мы с ребятами составим твой сло-
весный портрет. Ребята, слушайте вни-
мательно и отвечайте – «так» или «не
так». На «так» хлопайте в ладоши, на
«не так» – топайте ножками!

Дед Мороз снежком укутал
зимний лес – так?

А потом вдруг на сосну большую
влез – так?

Он живет там, словно белочка
в дупле – так?

Он – родной племянник
Бабушке-яге – так?

У него в мешке подарки для детей –
так?

Два ведра тяжелых кирпичей – так?
У него в мешке тарелка

каши манной – так?

Он ее сварил сегодня в ванной – так?
У него в мешке для вас игрушки – так?
Он похож на вредную старушку – так?
Он волшебник добрый, Дед Мороз, –
так?

Щиплет уши, иногда и нос – так?

Дед Мороз. Ну что ж, пощипаю я сей-
час и ушки, и носики ваши.

Снегурочка. Прячьте, ребята, ушки и
носики от Деда Мороза.

Игра «Заморожу».

Снегурочка. Вот, Дед Мороз, какие у
нас внимательные ребятки. Никого ты
не заморозил.

Дед Мороз. Да, очень внимательные.
Ай да молодцы!

Снегурочка. Дед Мороз, а наши ребята
для тебя песенку выучили, тебе очень
понравится. Посиди, послушай.

Дед Мороз. С удовольствием!

Звучит песня «Российский Дед Мороз»
(А. Варламов). Вдруг музыка затихает.

Баба-яга (испуганно). Эй, в чем дело?

Снежок. Что случилось?
Почему всё прекратилось?

Льдинка. Громко музыка играла,
А теперь вдруг перестала!

Снегурочка. Может, что-то мы забыли?

Баба-яга. Иль случайно натворили?

Снежок. Поскорее проверяем!

Льдинка. Всё подробно вспоминаем!

Снежок. Дружно с вами мы плясали?
(Да!)

Снегурочка. В игры разные играли?
(Да!)

Льдинка. Хороводы мы водили? (Да!)

Дед Мороз. Понял я! Ведь к нам идет
Мышки доброй новый год!

Снегурочка. А позвать ее – забыли!

Баба-яга. Вот мы дел-то натворили!

Льдинка. Надо срочно поспешить!

Снежок. Мышку в гости пригласить!

Снегурочка. Мышка, в гости приходи!
Новый год ты приводи!

Слова «кричалки» повторяются детьми

Слова	Движения
Раз рука, два рука – Лепим мы снеговика.	1. Вытягивают вперед одну руку, потом другую. 2. Хлопают в ладоши.
Три-четыре, три-четыре, Нарисуем рот пошире!	1. Рисуют в воздухе воображаемый рот. 2. Хлопают в ладоши.
Пять – найдем морковь для носа, Угольки найдем для глаз!	1. Показывают «нос», как Буратино. 2. «Потирают глазки».
Шесть – наденем шляпу косо, Пусть смеется он у нас!	1. Правая рука – козырьком ко лбу. 2. Левая рука – козырьком ко лбу.
Семь и восемь, семь и восемь – Мы плясать его попросим!	1. Прыгают и хлопают в ладоши. 2. Подскоки и повороты вокруг себя.

и сказочными героями три раза. В зале появляется Мышка.

Мышка. Здравствуйте, ребята! Здравствуй, Дедушка Мороз! Здравствуй, Снегурочка!

Я на крыльях вьюги белой,
Торопясь, сюда летела!
Праздник радостью наполнить
И мечты ваши исполнить!

Снегурочка. Говорят, под Новый год
Что ни пожелается –
Всё всегда произойдет,
Всё всегда сбывается!

Мышка. Только надо не зевать,
А со мною поиграть!

Танец-игра под музыку «Лепим мы снеговика» (см. таблицы). Игру объясняет Снегурочка или кто-нибудь из сказочных героев. По окончании игры все сказочные герои становятся вокруг елки.

Снегурочка. Молодцы, ребяташки!

Дед Мороз. Девчонки и мальчишки!

Мышка. Новый год уже спешит!
Слышите, он говорит...

Льдинка. «Будьте счастливы, детишки,
все девчонки и мальчишки!»

Дед Мороз. Чудо пусть произойдет!

Дед Мороз и Снегурочка. В самый добрый Новый год!

Все сказочные герои. С наступающим Новым годом!

Евгения Николаевна Болтенко – педагог-организатор, режиссер праздников Центра детского творчества, г. Ноябрьск.



Издательство «Баласс» выпускает пособия для ДОУ

«Речевые досуги»

(авторы Т.Р. Кислова, М.Ю. Вишневская)

Издания для детей среднего и старшего дошкольного возраста

- ♦ включают наглядный и методический материал;
- ♦ позволяют воспитателю без предварительной подготовки провести в свободное время творческую и учебно-познавательную игру-праздник в группе;
- ♦ дают возможность детям применять и развивать различные умения и навыки, в том числе речевые.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

плюс ДО
«ПОСЛЕ»

Самобытность калмыцких национальных игр

Д.В. Мучкаева



В последнее время педагоги все чаще обращаются к опыту предков, к истокам народного образования и воспитания, поскольку очевидным становится тот факт, что только взаимодействие поколений позволяет должным образом осуществлять воспитание и развитие ребенка, особенно младшего возраста [1, с.10.].

Важным компонентом народной педагогики является игра. Через игру ребенок приобщается к труду, природе, учится вести себя в коллективе. Народные игры формируют устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре своего народа, создают эмоционально-положительную основу для развития чувства любви к Родине.

Возрождение национального самосознания невозможно без возвращения к национальным истокам. На наш взгляд, калмыцкие игры могут и должны стать базой для решения воспитательных, развивающих, оздоровительных задач. К примеру, игры с использованием речитатива на калмыцком языке способствовали бы решению такого существенного вопроса, как преодоление языкового барьера, а также подготовка детей к школе.

В калмыцких национальных играх нашли свое отражение разные стороны жизни народа: быт, традиции, обычаи, религия, трудовые занятия и т.д. Детские игры большей частью представляют собой подражание реальной жизни кочевника-скотовода. Существует множество различных игр, связанных с миром животных («Корова», «Овца», «Слепой коршун», «Верблюд и верблюжонок»). Так, например, игра «Цалм» («Аркан») приобщала мальчиков к труду табунщика. В игре

дети знакомились с повадками «братьев меньших», приучались оберегать их, любить и ценить [3, с. 169].

Весной и летом, вплоть до сентября, маленькие калмыки играли на воздухе, сидя на земле или на подводах, а зимой – в кибитке. В калмыцких подвижных играх используются бег, прыжки, подскоки, метания и другие движения, в которых участвуют наиболее крупные группы мышц ног, спины, живота. Тем самым укрепляется двигательная система ребенка.

В народных калмыцких играх много юмора, шуток, соревновательного задора; движения точны и образны, часто сопровождаются неожиданными веселыми моментами, любимыми детьми считалками, жеребьевками. Они сохраняют свою художественную прелесть, эстетическое значение и составляют ценнейший, неповторимый игровой фольклор.

Каждая игра – это занятие, которое должно приносить пользу и радость самим играющим.

Новая игра становится источником новых действий, новых познаний, что и доставляет детям удовольствие. Подвижные игры, которые будут использованы в работе с детьми, воспитатель обязан хорошо знать, чтобы ясно рассказать содержание, правила, суметь четко выполнить необходимые движения.

Игры желательно выбирать в соответствии с теми задачами физического воспитания, над которыми педагоги работают в данный момент, и с учетом тех двигательных навыков, которыми дети уже овладели.

Для проведения калмыцких подвижных игр необходимо соответствующее оборудование. В одном из уголков участка желательно подготовить утрамбованную (но не залитую асфальтом) ровную площадку для игр в «альчики» (кости). Расположить ее надо так, чтобы бита летела в сторону забора, куда не заходят дети. На участке должны быть выносные ящики, стойки-вешалки, где размещаются альчики разного цвета, вожжи, шнуры или ленты, лошадки на палочке, плетка, кнут (имитация его), «герлыга» (посох), биты, а также разнообразные физкультурные пособия. Под навесом желательно иметь столы для настольных игр.

Игры могут проводиться не только на специально отведенном участке, но и в степи, на лугу, у водоемов. В таких случаях желательно максимально использовать естественные условия – горки, канавки, камешки, деревья, пеньки. Некоторые игры хороши как раз для таких условий – «Прятки» («Бултад наадлгн»), «Игра в лунки», «Нападение» («Хорма хотон») и др.

Подвижные игры могут быть использованы на уроках физической культуры, на переменах, в кружковой работе, в течение пребывания детей в группах продленного дня.

Впервые знакомя детей с той или иной игрой, воспитатель вначале должен рассказать об истории создания этой игры, о тех явлениях и трудовых действиях, которые в ней отражены. В беседе желательно показать детям иллюстрации, дать как следует рассмотреть их.

Педагог всегда должен быть объективен и справедлив в оценке действий детей. И по ходу игры, и подводя ее итоги, воспитатель должен искренне радоваться успехам детей, поддерживать их в случае неудачи. Все замечания, оценка поведения участников высказываются в заключение игры. К анализу игровых действий можно привлечь и самих детей [4, с. 12].

Правила бессюжетных игр определяют способ выполнения движения, в них может быть внесен

элемент соревнования, стимулирующий качество движений («Собери альчики», «Ловкий наездник»). Начинать можно с индивидуальных соревнований (игры «Извилистой дорогой», «Альчики», «Собери по одному»), затем перейти к коллективным соревнованиям («Набрось аркан на лошадь», «Забрасывание белого мяча»). В качестве примеров приведем несколько калмыцких игр.

1. «Ловкий наездник».

Ход игры. Дети садятся в круг. За кругом остается водящий верхом на «коне» с плеткой. Он ходит по кругу и бросает плетку сзади кого-нибудь из игроков. Игрок, сзади которого лежит плетка, встает и догоняет водящего, тоже сев верхом на «коня». Водящий старается занять место того, кто бежит за ним. Игра повторяется несколько раз.

2. «Извилистой дорогой».

Ход игры. Для игры необходимы 15 альчиков, которые расставляют по прямой линии по 3 альчика один за другим в 80 см друг от друга. Таким образом, получается 5 башенок из альчиков. В двух шагах от первой башенки становится игрок, которому завязывают глаза. Он должен пройти в другой конец линии, поочередно огибая каждое препятствие. Поваливший хотя бы одну башенку считается не выполнившим упражнение.

3. «Альчики».

Ход игры. Каждый из участников ставит условленное количество альчиков в один ряд так, чтобы образовалась линия длиной 1 м и более. Игроки отходят на 3–5 м и бросают биты с таким расчетом, чтобы выбить альчик с его места на расстояние 1 шага (3 стопы). Это составляет примерно 30–50 см. Тот, кто выбил 3 альчика подряд, считается выигравшим и забирает либо все альчики, поставленные на кон, либо те из них, которые он сумел выбить. Биту бросают поочередно. Если игрок не попадает в цель, ход переходит к следующему игроку.

4. «Собери по одному».

Ход игры. Три-четыре игрока становятся у стартовой черты. Перед каждым

тарелка. Против каждого игрока ставят по 7 альчигов. Первый располагается на расстоянии 1 м от стартовой черты, второй – на расстоянии 2 м и т.д. с интервалом 1 м. По сигналу игроки бегут, берут первый альчик, возвращаются и кладут его в тарелку, затем бегут за вторым и т.д. Побеждает тот, кто первым соберет все свои альчики в тарелку.

Примечание. Воспитатель с учетом физической подготовленности детей своей группы может сократить количество альчигов и тем самым уменьшить расстояние для челночного бега в данной игре. Расстояние, рекомендуемое для дошкольников в челночном беге в сумме: средняя группа – 15 м, старшая группа – 30 м, подготовительная группа – 50 м.

5. «Набрось аркан на лошадь».

Ход игры. На расстоянии для старшей группы 2–3 м, для детей 6 лет – 3–4 м устанавливается голова лошади на длинной шее. Надо набросить на нее кольца диаметром 20–25 см, пластмассовые или деревянные, различные по цвету для каждой команды. Каждому участнику дается равное количество колец, затем подсчитывают результаты.

6. «Забрасывание белого мяча».

Играющие делятся на две группы, от каждой назначается один ведущий. Ведущие устанавливают место, откуда будут бросать белый мяч, в какую сторону и кто будет бросать первым. На выбранном месте вбивают в землю палку и вешают на нее шапку. Играющие группы выстраиваются по обе стороны вешки. Один из ведущих бросает в намеченную сторону белый мяч. Услышав звук падения, все играющие ищут его. Тот, кто нашел мяч, должен донести его до вешки. Играющие другой группы пытаются догнать и отнять мяч. Если несущего мяч поймали, он может передать его «своим», чтобы кто-нибудь из них донес мяч до вешки.

Выигрывает та группа, которая большее количество раз донесла битку до вешки.

6. «Загони овец в кошару».

Играют двое детей, в руке каждого герлыга (можно взять гимнастическую палку). Перед каждым 5–7 «овец»

(надувные шары или мячи). Задача игроков: загнать своих «овец» в «кошару» – обруч, лежащий на расстоянии 5–6 м от играющих. Загонять «овец» надо по одной. Кто раньше загонит «овец», тот и победит.

Наряду с калмыцкими народными играми для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста можно использовать и игры других народов. К примеру, русские народные игры «Жмурки», «Салки», «Городки», «Горелки»; тувинские – «Игра в лошадки», «Стрельба в кости»; туркменские – «Кошка», «Зацепиться за хвост», «Попробуй достань» и др. По сути своей многие народные игры в чем-то схожи между собой, как, например, «Русская лапта» и литовская игра «Муштукас».

Таким образом, если мы хотим опираться в обучении и воспитании детей на их природные данные, на их возрастные возможности, если мы хотим двигаться от близкого, понятного, доступного к более сложному и абстрактному, если мы хотим, чтобы дети были активны, энергичны и оставались детьми, а не становились автоматами по приему информации, мы должны сами освоить игру – этот удивительный феномен детства.

Литература

1. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольников. – М.: АПО, 1995.
2. Газман О.С., Харитонова Н.Е. В школу – с игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
3. Мукаева О.Д. Этнопедагогика калмыков: история, современность: В 2-х частях. Ч. 1. – Элиста: АПП «Джангр», 1999.
4. Хургунова О.Г. Калмыцкие народные подвижные игры в детском саду: Метод. рекоменд. – Элиста, 1995.

Джиргал Валерьевна Мучкаева – аспирант, г. Элиста, Республика Калмыкия.

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2007 году

Дорогие читатели!

Предлагаем вам систематизированный перечень материалов, опубликованных в нашем журнале в 2007 году. Как всегда, мы группируем публикации по проблемам, чтобы вам удобнее было найти нужные статьи для подготовки к урокам, родительским собраниям, заседаниям методобъединений, педсоветам, конференциям и т.д. Некоторые публикации упоминаются в перечне несколько раз, так как содержат материал, относящийся к ряду проблем. Надеемся, что наш перечень поможет вам в работе. Напоминаем темы номеров журнала в 2007 году:

- № 1. Здоровье наших детей.
- № 2. Краеведение в начальной школе.
- № 3. Вопросы обучения русскому языку.
- № 4. Подготовка учителя для современной российской школы.
- № 5. Дошкольное и предшкольное образование.
- № 6. Экологический аспект естественно-научного образования.
- № 7. Информационные технологии в школе.
- № 8. Обучение пониманию текста.
- № 9. Исследовательская и проектная деятельность.
- № 10. Контроль и оценивание в личностно ориентированном образовании.
- № 11. Духовно-нравственное воспитание.
- № 12. Индивидуальная образовательная траектория ученика.

Личностно ориентированное образование

- Куревина О.А., Дмитриева И.Г. Культуросообразная модель образовательного учреждения № 1, с. 3–6
- Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей педагогических учебных заведений «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы» № 4, с. 3–5
- Веселова Н.Н. Формирование учебных умений у младших школьников № 8, с. 63–69
- Штец А.А. Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании № 8, с. 74–79
- Кузнецова И.В. Интеллектуально-личностный марафон по «Школе 2100» № 8, с. 74–79; № 9, с. 74–79; № 10, с. 80–85
- Автайкина Т.О. Контроль и оценка в условиях перехода на личностно ориентированное обучение № 8, с. 80–85
- Макарова Д.В. Активизация интеллектуально-эмоционального потенциала младших школьников № 10, с. 67–70
- Уварина Н.В. Самоактуализация младших школьников в творческой деятельности № 10, с. 75–79
- Веселова Н.Н. Сказка как средство формирования учебно-организационных умений № 11, с. 19–23
- Богданец Т.П. Развитие мышления и идеи развивающего обучения № 11, с. 31–33
- Колесова О.В. Индивидуальная траектория развития ребенка на основе изучения родной речи № 12, с. 3–7
- Обухова О.С. Создание ситуации выбора учебного задания на уроке № 12, с. 7–9
- Носова Е.П. Познавательная избирательность учащихся при усвоении физических понятий № 12, с. 10–12

Непрерывность и преемственность образования

- Квитова Л.Ф. Проблема преемственности – это проблема педагогического партнерства и сотрудничества № 2, с. 72–77

Фадеева С.А. Преемственность в организации музыкальной среды: из детского сада в школу	№ 4 с. 43–45
Семкина Н.Е. Преемственность в работе классного руководителя 5-го класса	№ 9, с. 90–92
Л.К. Аванесян. Организация преемственности на примере уроков географии (ОС «Школа 2100»)	№ 12, с. 56–58
А.И. Голиков. Преемственность ведущих видов деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте	№ 12, с. 67–69

Дошкольное и предшкольное образование

Целищева И.И., Большакова М.Д. Интегрированные занятия по ознакомлению с окружающей природой, экологическому воспитанию и развитию элементарных математических представлений	№ 1, с. 73–77
Фадеева С.А. Преемственность в организации музыкальной среды: из детского сада в школу	№ 4, с. 43–45
Бех Л.В. Проектная деятельность работников ДОУ в процессе повышения квалификации	№ 4, с. 58–62
Корепанова М.В. Современный контекст Комплексной программы развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 5, с. 8–10
Денякина Л.М. Некоторые размышления о предшкольном образовании	№ 5, с. 3–7
Трубайчук Л.В. Методологический аспект социального развития дошкольника	№ 5, с. 11–15
Корепанова М.В., Забровская О.В. Формирование образа «Я – будущий школьник» у детей 5–7 лет	№ 5, с. 16–19
Терещенко М.Н. Особенности готовности к обучению в школе мальчиков и девочек	№ 5, с. 20–22
Дерягина Т.И. Пересказ сказок с помощью карт Проппа	№ 5, с. 23–25
Добина Н.И. Эффективность работы по программе «Детский сад 2100» в группах детей дошкольного возраста	№ 5, с. 26–27
Васильева Т.В., Яркова В.А., Супрун Г.Б. Организация познавательной деятельности по Комплексной программе «Детский сад 2100»	№ 5, с. 28–32
Коротаева Е.В., Максимова Л.А. Проблемы создания эмоционально развивающей среды для детей раннего возраста	№ 5, с. 33–36
Русевич В.В. Художественная деятельность как средство формирования образа мира у детей старшего дошкольного возраста	№ 5, с. 37–39
Шевченко Л.В. На балу у королевы музыки (Занятие по курсу «Синтез искусств» в подготовительной группе)	№ 5, с. 40–42
Маслова И.В. Подбор оборудования и материалов для сюжетно-ролевой игры дошкольников	№ 5, с. 43–45
Бояринцева Л.В. Музыкально-дидактические игры и упражнения в коррекционной работе	№ 5, с. 46–50
Брежнева М.В. Сказкотерапия – средство самопознания в раннем детстве	№ 5, с. 51–53
Сластья Л.Н. Использование мнемодорожек и мнемодорожек в развитии речи дошкольников	№ 5, с. 54–55
Липова И.В. Проблемы воспитания дошкольников в современном этнокультурном пространстве	№ 5, с. 56–58
Шарапова Э.И. Воспитание гуманных взаимоотношений детей	№ 5, с. 59–61
Икрянникова Т.Н. Роль семьи в формировании способности к ненасильственному взаимодействию у ребенка-дошкольника	№ 5, с. 62–63
Евтушенко И.Н. Условия гендерной социализации детей дошкольного возраста	№ 5, с. 64–66
Кретицина Т.М. Сотрудничество воспитателя и родителей	№ 5, с. 67–68
Беляева М.М. Лето в «Здоровом детстве»	№ 5, с. 69–70
Надольная Т.П. Экологическое воспитание дошкольников в рамках Образовательной системы «Школа 2100»	№ 6, с. 42–44
Коробицына Е.В. Взаимоотношения детей с ЗПР с родителями (Опыт экологического воспитания)	№ 6, с. 45–46
Аншукова Е.Ю., Непомилуева Е.В. «Занимательные истории» (Занятие по информатике в подготовительной группе)	№ 7, с. 56–58

<i>Хвойнова В.В.</i> Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста (На материале английского языка)	№ 7, с. 58–60
<i>Трофимова Н.М., Нгуен Минь Ань.</i> Становление эмоционального интеллекта старших дошкольников	№ 9, с. 67–69
<i>Мисник А.Ю.</i> Особенности формирования витagenного опыта в дошкольном детстве	№ 9, с. 70–73
<i>Дядюнова И.А.</i> К вопросу о социализации детей дошкольного возраста	№ 10, с. 89–92
<i>Стародубцева И.В.</i> Оптимизация умственного развития дошкольников в условиях физического воспитания	№ 10, с. 93–96
<i>Куревина О.А., Журавлева Л.Н., Механюк Л.В.</i> Как подготовиться к открытию экспериментальной площадки в ДОУ?	№ 11, с. 33–36
<i>Фомина Н.А., Адрова Е.В.</i> Выразительное движение как интегральный показатель развития ребенка	№ 11, с. 75–79
<i>Овечкин Д.Г., Сазонова И.М.</i> Занятия физическими упражнениями в воде для дошкольников	№ 11, с. 79–81
<i>А.И. Голиков.</i> Преемственность ведущих видов деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте	№ 12, с. 67–69

Проблемы воспитания

<i>Коняхин А.Г.</i> Нарушения поведения у детей	№ 2, с. 78–79
<i>Савинова Л.Ю.</i> Воспитание патриотизма у младших школьников в условиях клубной работы	№ 4, с. 67–70
<i>Кунцэ С.Р.</i> Особенности гуманно-личностного общения в начальных классах	№ 4, с. 71–72
<i>Илюхина Г.Е.</i> Школьная толерантность и правовая культура	№ 5, с. 75–77
<i>Евстифеева Н.Б.</i> Влияние самооценки на мотивацию достижения успеха воспитанников детских домов	№ 6, с. 75–80
<i>Шакурова М.В.</i> Становление социокультурной идентичности младшего школьника	№ 7, с. 74–76
<i>Кадыкова С.А.</i> Формирование позитивной этнической идентичности	№ 7, с. 77–80
<i>Ушнурцева Н.Н.</i> Эмоционально-эстетический компонент поликультурного воспитания	№ 9, с. 42–43
<i>Тудупова Т.Ц.</i> Этнопсихологический подход в воспитании современного школьника	№ 9, с. 80–83
<i>Шитякова Н.П.</i> Методы и механизмы духовно-нравственного воспитания младших школьников	№ 11, с. 3–6
<i>Короткова Л.Д.</i> Духовно-нравственное воспитание средствами авторской сказки	№ 11, с. 6–11
<i>Плотникова Е.Б.</i> Воспитательный потенциал обучения в современных условиях	№ 11, с. 11–14
<i>Фадеева С.А.</i> В гостях у феи Красоты (Интегрированные уроки-сказки)	№ 11, с. 14–19
<i>Тутолмин А.А.</i> Нравственное воспитание младших школьников с использованием компьютерной поддержки	№ 11, с. 37–40
<i>Кулешова Е.И.</i> Воспитание творческой самостоятельности младшего школьника	№ 11, с. 40–44
<i>Федосеева Е.С.</i> Современные подходы к проблеме личностной саморегуляции младших школьников	№ 11, с. 44–49
<i>Митина И.А.</i> Исторический курс регионального компонента в сельской начальной школе	№ 11, с. 88–90
<i>Долян Е.И.</i> Театральная студия как реализация интегрированного подхода в обучении и воспитании	№ 11, с. 91–93

Исследовательская и проектная деятельность детей

<i>Маслов П.А.</i> Самореализация младших школьников в проектной деятельности	№ 5, с. 71–73
<i>Шаповалова Н.Г.</i> Метод проектов: практика применения	№ 9, с. 3–9
<i>Кириллова О.Н.</i> Проект «Любимые игры и игрушки» (1–4-й классы)	№ 9, с. 10–13
<i>Кадочникова М.Г.</i> Урок – защита проектов в 6-м классе	№ 9, с. 13–17
<i>Ильиных Л.М.</i> Развитие исследовательских способностей школьников	№ 9, с. 19–23

Иконникова И.А. Исследовательская деятельность младших школьников на уроках русского языка

№ 9, с. 23–25

Проблемно-диалогическая технология

Костюченкова Е.И. Проблемно-диалогическая технология на уроках истории № 1, с. 67–72

Бухлина Л.Ю., Мельникова Е.Л., Хвичия Н.Э. Экспериментальное исследование развивающего эффекта проблемно-диалогического обучения № 3, с. 3–5

Аксенова Н.В., Боровская Л.А. Компьютер и проблемно-диалогическое обучение на уроках окружающего мира № 7, с. 13–16

Перова Т.Ю. В лабиринте знаний (Создание проблемных ситуаций на уроках русского языка) № 7, с. 44–46

Организация учебного процесса (материалы в помощь зам. директора по УВР)

Учебный план начальной школы по Образовательной системе «Школа 2100» № 8, с. 86–89

Программно-педагогическое обеспечение учебного процесса по Образовательной системе «Школа 2100» в 2007/2008 учебном году № 9, с. 58–61

Яковлева М.А. Внутришкольный контроль: опыт работы завуча № 10, с. 58–61

Яковлева М.А. Итоговый контроль за I полугодие № 11, с. 65

Контроль и оценивание образовательных достижений, развитие умений самоконтроля и самооценки

Королькова В.Л. Дневник школьника как средство развития самоконтроля, самооценки у учащихся начальных классов № 2, с. 61–63

Самойлова Е.А. Родительское собрание «Введение экспериментальной технологии оценивания» № 2, с. 64–68

Фролова Л.А. Самоконтроль и самооценка на уроках русского языка во 2-м классе № 3, с. 35–37

Автайкина Т.О. Контроль и оценка в условиях перехода на личностно ориентированное обучение № 8, с. 80–85

Чиндилова О.В. К проблеме оценки качества образовательных достижений учащихся № 10, с. 3–8

Бунеева Е.В. Система контроля в курсах русского языка и литературного чтения № 10, с. 6–11

Козлова С.А., Рубин А.Г. Система контроля в курсе математики № 10, с. 11–13

Вахрушев А.А., Данилов Д.Д. Система контроля в курсе окружающего мира № 10, с. 13–17

Данилов Д.Д., Турчина М.Е., Родыгина О.А., Стойка Е.И., Гудилина С.А. Контроль и оценивание в «Школе 2100»: эксперимент закончен, технология создана № 10, с. 17–23

Родыгина О.А. Итоги эксперимента с позиции классного руководителя № 10, с. 23–25

Яковлева М.А. Внутришкольный контроль: опыт работы завуча № 10, с. 36–38

Иванова М.И., Зайцева С.А. К проблеме оценки качества образования в начальных классах № 10, с. 45–49

Минеева И.Е. К вопросу о совершенствовании оценочного инструмента № 10, с. 49–52

Таранец А.Н. Гуманизация процесса оценивания № 10, с. 52–57

Сергеева Е.В. Рабочая тетрадь как средство формирования оценочной самостоятельности младших школьников № 10, с. 57–61

Воскобойникова О.А. Опыт использования диагностических контрольных работ № 10, с. 61–63

Яковлева М.А. Итоговый контроль за I полугодие № 11, с. 65

Обучение русскому языку, развитие речевых умений в начальной школе

Пазельская Е.В. Слова-родственники № 1, с. 56–57

Солянова Л.В. Двойные согласные № 1, с. 58–60

Пучкова С.С. Урок русского языка в малокомплектной школе № 1, с. 61–62

Кудряшева М.Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (Система упражнений) № 1, с. 63–66;

№ 2, с. 47–50; № 3, с. 23–25; № 7, с. 64–67; № 9, с. 49–51; № 11, с. 56–58

Соломатина Л.С. Сочинение-поздравление на тему «Здравствуй, весна!» № 2, с. 37–41

Хомутова Ю.В., Букатов В.М. Урок русского языка в 3-м классе № 2, с. 42–46

<i>Улзытуева А.И.</i> Педагогические условия обучения детей речевому общению в условиях бурятско-русского двуязычия	№ 2, с. 69–71
<i>Бухлина Л.Ю., Мельникова Е.Л., Хвичия Н.Э.</i> Экспериментальное исследование развивающего эффекта проблемно-диалогического обучения	№ 3, с. 3–5
<i>Вороничев О.Е.</i> Об этих удивительных, но каверзных числительных	№ 3, с. 6–13
<i>Перевозчикова В.В.</i> Упражнения с логическими таблицами на уроках русского языка в начальных классах	№ 3, с. 14–17
<i>Ногаева С.Е.</i> Обучение младших школьников видам связи предложений в тексте	№ 3, с. 18–22
<i>Смирнова В.В.</i> Приемы работы по фонетике и орфографии в 1-м классе	№ 3, с. 26–29
<i>Фролова Л.А.</i> Самоконтроль и самооценка на уроках русского языка во 2-м классе	№ 3, с. 35–37
<i>Бушуева Л.С.</i> Игра как средство развития фонематического слуха	№ 3, с. 38–42
<i>Прохорова Л.Н.</i> Развитие орфографической зоркости на основе моделирования	№ 3, с. 43–45
<i>Шенаева М.С.</i> Работа над правописанием безударных гласных в корне слова (2-й класс)	№ 3, с. 46–50
<i>Симонян Е.Р.</i> Веселые стихи и рифмовки на уроках русского языка в начальной школе	№ 3, с. 51–52
<i>Петрова В.И.</i> Как можно работать над ошибками	№ 3, с. 53–54
<i>Гришина О.М.</i> Главные и второстепенные члены предложения	№ 3, с. 55–58
<i>Кононова Р.В.</i> Мой «Словарь в картинках и головоломках»	№ 3, с. 63–66
<i>Комарчук О.А.</i> Викторина «Хорошо ли ты знаешь "Азбуку"»	№ 3, с. 67–68
<i>Кириллина Ю.В.</i> Как сделать интересными уроки русского языка	№ 6, с. 38–41
<i>Мостова О.Н.</i> Развитие коммуникативных и познавательных умений младших школьников	№ 6, с. 52–54
<i>Анисимова А.В.</i> Лингвопедагогическая модель обучения фонетике русского языка как иностранного	№ 6, с. 55–57
<i>Гурьева Н.Н.</i> К вопросу о необходимости изучения частиц в начальной школе	№ 6, с. 58–61
<i>Фролова Л.А.</i> Обучение орфографии с использованием информационных технологий	№ 7, с. 41–43
<i>Перова Т.Ю.</i> В лабиринте знаний (Создание проблемных ситуаций на уроках русского языка)	№ 7, с. 44–48
<i>Матевосян И.С.</i> Обучение младших школьников рассуждению (Варианты упражнений)	№ 7, с. 61–63
<i>Смирнова О.И.</i> Роль антиципации в процессе выполнения текстовых упражнений на уроках русского языка	№ 8, с. 25–28
<i>Иконникова И.А.</i> Исследовательская деятельность младших школьников на уроках русского языка	№ 9, с. 26–25
<i>Кремлева И.И.</i> Особенности уроков развития речи в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 10, с. 38–41
<i>Хаймович Л.В.</i> Авторская интерпретация учебно-научных текстов на уроках русского языка	№ 11, с. 52–55

Уроки литературного чтения, развитие читательских умений

<i>Григорьева Е.Ф.</i> Читательская позиция современного школьника (Воспитывающий потенциал художественной литературы)	№ 4 с. 74–77
<i>Соболева О.В.</i> Беседы о чтении (К проблеме понимания текста)	№ 8, с. 3–9; № 9, с. 26–33; № 10, с. 25–33; № 11, с. 23–31; № 12, с. 13–18
<i>Турчанинова Т.В.</i> Работа над пониманием текста в начальной школе	№ 8, с. 10–12
<i>Борисова Л.Г.</i> Обучение школьников культуре чтения	№ 8, с. 13–15
<i>Волченкова Н.П.</i> Лингвосмысловой анализ русской народной сказки (На основании поэтапного формирования умственных действий)	№ 8, с. 16–21
<i>Стуколкина Г.П.</i> Особенности анализа художественного текста в режиме развивающего обучения	№ 8, с. 22–24
<i>Смирнова О.И.</i> Роль антиципации в процессе выполнения текстовых упражнений на уроках русского языка	№ 8, с. 25–28

Соколова Л.А. О некоторых приемах обучения навыкам чтения	№ 8, с. 29–33
Липатникова Т.Л. Обучение прогнозированию на уроке внеклассного чтения	№ 8, с. 34–35
Зобнина М.А. Как пробудить у младшего школьника интерес к чтению?	№ 8, с. 35–43
Мацько Г.Р. Литературный марафон в начальных классах	№ 8, с. 44–46
Петухова В.Н. Творчество моих учеников	№ 8, с. 47–48
Ерош О.А. Информационно-ценностная технология обучения чтению	№ 11, с. 61–64
Старцева Н.Н. Учебники глазами детей	№ 11, с. 94–96

Обучение математике

Панищева О.В. Лирические минутки на уроках математики	№ 1, с. 50–55
Иванов Н.Н. Задачи конвергентные и дивергентные	№ 7, с. 68–73
Ямалтдинова Д.Г. Организация самостоятельной творческой деятельности младших школьников на уроках математики	№ 10, с. 70–72
Буренкова Н.В. Общий подход в обучении решению текстовых задач	№ 10, с. 72–75
Дубова М.В. Вычислительные умения и навыки в курсе математики Образовательной системы «Школа 2100»	№ 12, с. 22–26
Когаловский С.Р. Средства обучения младших школьников решению текстовых задач	№ 12, с. 26–30
Белошистая А.В. Обучение решению трудных задач в 4-м классе	№ 12, с. 31–35
Чернова Л.И. Формирование вычислительных умений и навыков у младших школьников	№ 12, с. 35–41
Яговкина М.А. Формирование умений интеллектуального творчества у младших школьников	№ 12, с. 42–44
Худякова М.А., Шипиловская С.О. Роль учебных вопросов в обучении младших школьников математике	№ 12, с. 45–47
Целищева И.И., Зайцева С.А. Развитие математического мышления учащихся посредством решения эвристических задач	№ 12, с. 48–51
Минаева И.А. «Экипаж к взлету готов!» (Урок математики в 1-м классе)	№ 12, с. 52–55

Уроки окружающего мира (естествознание и обществознание).

Экологическое воспитание

Новолодская Е.Г. Моделирование природных явлений и процессов на уроках естествознания	№ 1, с. 32–40
Перминова Н.В. Связь живого и неживого (Урок в 1-м классе)	№ 1, с. 41–43
Кондратьева Н.Д. Педагогическая мастерская «Домашние животные – собаки»	№ 1, с. 44–46
Колосовская А.А. Урок истории как средство развития личности	№ 1, с. 47–49
Мудрицкая С.В. Уроки экологии для начальной школы	№ 2, с. 34–35
Рыжакова И.А., Вяткина Е.А. Сценарий краеведческой игры «Наш край» для 4-х классов на уроках естествознания	№ 2, с. 51–53
Елькина О.Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников	№ 4, с. 38–42
Мазитова Л.А. Формирование у младших школьников экологического отношения к природе	№ 6, с. 3–5
Зебзеева В.А. Экологическая депривация и пути ее устранения	№ 6, с. 6–10
Жилина Т.И. Пути модернизации начального природоведческого образования	№ 6, с. 11–14
Мальцева О.В. Удивительный мир природы (Путешествие-игра)	№ 6, с. 15–18
Гусева Т.В. Дифференцированный подход к ознакомлению младших школьников с природой	№ 6, с. 19–21
Мальцева О.В. Удивительный мир природы (Путешествие-игра)	№ 6, с. 22–23
Львова И.А. Экскурсия на почту	№ 7, с. 24–26
Новолодская Е.Г., Шкитина К.А. Здравотворческий подход при изучении исторического материала	№ 6, с. 27–34; № 7, с. 49–55; № 9, с. 52–57
Аксенова Н.В., Боровская Л.А. Компьютер и проблемно-диалогическое обучение на уроках окружающего мира	№ 7, с. 13–16
Феоктистова Н.В. Интернет-технологии на уроках окружающего мира	

во 2-м классе	№ 7, с. 17–18
<i>Пименова И.А.</i> Использование компьютерных ресурсов при изучении курса «Окружающий мир»	№ 7, с. 22–24
<i>Богданец Т.П.</i> Характеристика природоведческих понятий	№ 9, с. 39–41
<i>Кривских О.Г.</i> Осенняя экскурсия в природу (3-й класс)	№ 9, с. 44–48
<i>Богданец Т.П.</i> Особенности и этапы естественно-научного познания	№ 10, с. 33–35
<i>Богданец Т.П.</i> Есть два пути (К вопросу о формировании естественно-научных понятий и умственном развитии младших школьников)	№ 12, с. 19–21

Информатика и ИКТ

<i>Баракина Т.В.</i> Развитие интеллекта при обучении информатике в начальной школе	№ 7, с. 3–7
<i>Малых Т.А.</i> Наши дети во «всемирной паутине» Интернета	№ 7, с. 8–10
<i>Наумова Ю.И.</i> Внимание: компьютерная зависимость!	№ 7, с. 11–12
<i>Аксенова Н.В., Боровская Л.А.</i> Компьютер и проблемно-диалогическое обучение на уроках окружающего мира	№ 7, с. 13–16
<i>Феокистова Н.В.</i> Интернет-технологии на уроках окружающего мира во 2-м классе	№ 7, с. 17–18
<i>Трикоз Т.В., Кирсанова А.В.</i> Интегрированный урок информатики и окружающего мира	№ 7, с. 19–21
<i>Пименова И.А.</i> Использование компьютерных ресурсов при изучении курса «Окружающий мир»	№ 7, с. 22–24
<i>Теплухина В.А.</i> Урок информатики во 2-м классе (Урок-праздник ко Дню защитника Отечества)	№ 7, с. 25–27
<i>Леванина Н.Н.</i> В новый век – с новыми технологиями. Информатизация учебного процесса	№ 7, с. 28–29
<i>Суровцева И.В.</i> Добываем знания с помощью компьютера	№ 7, с. 30–31
<i>Бурлакова А.А.</i> Компьютер на уроках в начальных классах	№ 7, с. 32–33
<i>Колесникова Ю.А.</i> Первое место – компьютеру	№ 7, с. 34–36
<i>Гуленкова Е.В.</i> Для чего нужен компьютер	№ 7, с. 37–39
<i>Перминова Н.В.</i> Информационные технологии и обучение одаренных детей	№ 7, с. 39–40
<i>Фролова Л.А.</i> Обучение орфографии с использованием информационных технологий	№ 7, с. 41–43
<i>Тутолмин А.А.</i> Нравственное воспитание младших школьников с использованием компьютерной поддержки	№ 11, с. 37–40

Уроки технологии

<i>Цымлякова С.Ф.</i> Оригами на уроках труда	№ 8, с. 48–51
---	---------------

Эстетическое развитие

<i>Тутолмин А.В.</i> Программа по музыке для школ с углубленным изучением устно-песенного фольклора	№ 2, с. 6–10
<i>Хаустова Ю.П.</i> Проблема формирования музыкального интереса у детей	№ 4, с. 46–49
<i>Васильева Т.А.</i> Обучение и воспитание младших школьников средствами эстрадного музыкального искусства	№ 4, с. 53–54
<i>Волосатова И.Ю.</i> Особенности проявления художественно-творческих способностей младших школьников	№ 6, с. 62–64
<i>Хвойнова В.В.</i> Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста (На материале английского языка)	№ 7, с. 58–60
<i>Андреева Л.В.</i> Творческие игры в работе эстетического интегрированного кружка	№ 7, с. 81–83
<i>Волчегорская Е.Ю.</i> Учебно-творческие задачи на уроках музыки в начальных классах	№ 11, с. 49–52

Физическое развитие и здоровье детей

<i>Шарманова С.Б.</i> «Зимние забавы» (Организация активного отдыха

на открытом воздухе в зимний период)	№ 1, с. 7–12
<i>Рыбченко В.Г.</i> Двигательное поведение и здоровье	№ 1, с. 13–16
<i>Бабушкина Е.С.</i> О развитии физиологической и психологической стрессоустойчивости младших школьников	№ 1, с. 17–18
<i>Иванова В.А.</i> Я здоровье сберегу, сам себе я помогу	№ 1, с. 19–22
<i>Лобанова И.Н.</i> Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни	№ 1, с. 23–24
<i>Максимова Е.И.</i> Здоровое питание – отличное настроение (Адаптированная игра «Последний герой», 2 класс)	№ 1, с. 25–26
<i>Гущина Л.Б.</i> «Если хочешь быть здоров» (Игра-соревнование)	№ 1, с. 27–28
<i>Новолодская Е.Г., Шкитина К.А.</i> Здравотворческий подход при изучении исторического материала	№ 6, с. 27–34; № 7, с. 49–55; № 9, с. 52–57

Различные формы организации урока. Интегрированные уроки

<i>Кондратьева Н.Д.</i> Педагогическая мастерская «Домашние животные – собаки»	№ 1, с. 44–46
<i>Корепанова О.В.</i> Уроки в форме деловой игры	№ 3, с. 59–62
<i>Мыськова Н.И.</i> Развитие творческих способностей в процессе интеграции школьных предметов	№ 6, с. 65–67
<i>Трикоз Т.В., Кирсанова А.В.</i> Интегрированный урок информатики и окружающего мира	№ 7, с. 19–21

Иностранный язык в ДОУ и начальной школе

<i>Бармина Л.Г.</i> Enjoy English?!	№ 5, с. 78–80; № 6, с. 68–71
<i>Хвойнова В.В.</i> Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста (На материале английского языка)	№ 7, с. 58–60
<i>Тенис А.О.</i> Использование рифмовок в обучении дошкольников английскому языку	№ 11, с. 81–84

Обучение экономике в начальной школе

<i>Галкина Л.Н.</i> К вопросу об экономическом образовании дошкольников	№ 11, с. 66–69
<i>Горчинская А.А.</i> Сюжетно-ситуативные занятия по экономике в начальной школе	№ 11, с. 69–71
<i>Вакина Л.В.</i> Урок экономики в начальной школе	№ 11, с. 71–74

Уроки в малокомплектных классах

<i>Пучкова С.С.</i> Урок русского языка в малокомплектной школе	№ 1, с. 61–62
<i>Шитова И.В.</i> Совмещенные уроки в малокомплектных классах	№ 11, с. 58–61

Образовательная система «Школа 2100» в основной школе

<i>Костюченкова Е.И.</i> Проблемно-диалогическая технология на уроках истории	№ 1, с. 67–72
<i>Ефанова Е.Н.</i> Работа над орфограммами в 5-м классе	№ 3, с. 30–34
<i>Воронова Е.Н.</i> Размышления над страницами учебника	№ 4, с. 55–57
<i>Углова Л.В.</i> Готовы ли Вы к работе по системе «Школа 2100»?	№ 6, с. 47–49
<i>Барова Е.С.</i> Интересно, умно, серьезно... (Размышления по поводу программы и учебников по литературе Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой)	№ 6, с. 50–51
<i>Степанов Н.М.</i> «Чтение с остановками» на уроках литературы	№ 8, с. 52–54
<i>Гладкова Н.В.</i> Активные и интерактивные формы обучения русскому языку и литературе	№ 8, с. 55–58
<i>Кадочникова М.Г.</i> Урок – защита проектов в 6-м классе	№ 9, с. 13–17
<i>Устинов А.Ю.</i> «Забытые» упражнения в учебниках «Школы 2100»	№ 9, с. 62–66
<i>Аванесян Л.К.</i> Организация преемственности на примере уроков географии	№ 12, с. 56–58
<i>Николаева М.В.</i> Интерпретация художественного текста: пути	

совершенствования № 12, с. 69–74

Краеведение в начальной школе

Фокеева И.М. Историческое краеведение в начальной школе № 2, с. 3–5
Тутолмин А.В. Программа по музыке для школ с углубленным изучением устно-песенного фольклора № 2, с. 6–10
Коршикова Е.А. Проект вариативной программы «Наша малая родина» № 2, с. 11–15
Венецкая А.Б. Региональный компонент и формирование культуры общения у младших школьников № 2, с. 16–20
Мигунова Н.Ф. Урок во 2-м классе по теме «Подвижницы родной земли» № 2, с. 21–23
Кузьмина А.Г. Литературное краеведение. Педагогическая мастерская «Вспомним всех поименно» № 2, с. 24–28
Трус Н.С. О воспитании национальной памяти средствами предмета № 2, с. 29–33
Рыжакова И.А., Вяткина Е.А. Сценарий краеведческой игры «Наш край» для 4-х классов на уроках естествознания № 2, с. 51–53
Коршикова Е.А. Примерный план работы краеведческого кружка (1–4 классы) № 3, с. 75–80

Внеклассная работа

Байкалова А.Т. Классный час «Наша речь» № 3, с. 69–71
Бахтина А.А. Поздравление выпускникам школы № 3, с. 72–74
Камакин О.Н. «Двенадцать месяцев» (Программа внеклассной работы для младших школьников) № 7, с. 84–86
Семкина Н.Е. Преемственность в работе классного руководителя 5-го класса № 9, с. 90–92
Аксенова Е.Г. Деятельность учителя по выполнению функций классного руководителя № 9, с. 93–96
Родыгина О.А. Итоги эксперимента с позиции классного руководителя № 10, с. 23–25

Личность учителя

Мерзлякова Д.Р. Влияние педагога с синдромом профессионального «выгорания» на ученика № 8, с. 90–94

Работа с родителями

Исакович Е.И. О тенденциях изменения института семьи в современном обществе № 1, с. 78–80
Самойлова Е.А. Родительское собрание «Введение экспериментальной технологии оценивания» № 2, с. 64–68
Икрянникова Т.Н. Роль семьи в формировании способности к ненасильственному взаимодействию у ребенка-дошкольника № 5, с. 62–63
Кретицина Т.М. Сотрудничество воспитателя и родителей № 5, с. 67–68

Занятия в группе продленного дня

Лозован Л.Я. Учим детей общаться № 8, с. 59–62
Целищева И.И., Зайцева С.А. Развитие математического мышления учащихся посредством решения эвристических задач № 12, с. 48–57
Мучаева Д.В. Самобытность калмыцких национальных игр № 12, с. 83–85

Сценарии праздников, утренников

Галиева И.М. Ключик счастья, или Новые приключения Буратино № 1, с. 29–31
Сайженкова И.П. Утренник «Наши русские матрешки» № 2, с. 54–57
Пеньковская Л.Н. Утренник «В гостях у сказки» № 2, с. 58–60
Бахтина А.А. Поздравление выпускникам школы № 3, с. 72–74
Болтенко Е.Н. Сценарий новогоднего праздника № 12, с. 78–82

Психолог и психология в школе

Бабушкина Е.С. О развитии физиологической и психологической стрессоустойчивости младших школьников № 1, с. 17–18

<i>Петрова Л.Н.</i> Дифференцированное обучение по особенностям восприятия	№ 6, с. 35–37
<i>Глебова Е.В.</i> Особенности мышления неуспевающих школьников	№ 8, с. 94–96
<i>Данюшевская Г.А.</i> Тонкие грани развития, или Что может показать школьная диагностика	№ 9, с. 84–86; № 11, с. 85–87
<i>Смирнова Е.А.</i> Школьному психологу на заметку: подросток и стресс	№ 9, с. 87–89
<i>Баданина Л.П.</i> Психолого-педагогическое сопровождение первоклассника	№ 12, с. 59–62
<i>Маланов С.В.</i> В.В. Давыдов. Теоретические обобщения в составе развивающих форм обучения	№ 12, с. 63–66

Подготовка будущего учителя

<i>Демидова Т.Е., Тонких А.П.</i> Реализация проблемного обучения в вузе	№ 4, с. 6–12
<i>Штрекер Н.Ю.</i> Модернизация филологической подготовки будущих учителей к работе по вариативным развивающим системам	№ 4, с. 13–15
<i>Курцева З.И.</i> Непрерывное риторическое образование	№ 4, с. 15–19
<i>Иванова М.И., Брагина Т.В.</i> Самоанализ как средство профессионального становления учителя	№ 4, с. 19–22
<i>Ганцен Н.Ф.</i> Групповая работа в курсе методики преподавания математики	№ 4, с. 23–25
<i>Чернышева Л.Г.</i> Программа психологического сопровождения будущих педагогов	№ 4, с. 26–28
<i>Лобанова Л.А., Талапова Т.А.</i> Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста	№ 4, с. 29–31
<i>Обухова Н.В.</i> Природа, живопись, музыка – источники эстетического воспитания студентов педколледжа	№ 4, с. 32–34
<i>Ворохоб Ю.А.</i> Аудиовизуальная культура будущего учителя начальных классов	№ 4, с. 35–37
<i>Катаева М.Л.</i> Подготовка учителя в педагогическом колледже к работе по вариативным программам	№ 6, с. 72–74
Конкурс студенческих работ (объявление)	№ 10 с. 86–88
<i>Рубцова Н.Н.</i> Особенности социального поведения в межэтнических группах студентов	№ 12, с. 75–77

Наше педагогическое наследие

<i>Штец А.А.</i> О новом прочтении педагогического наследия Л.Н. Толстого	№ 7, с. 87–91
<i>Горшкова С.Е.</i> Что читали дети в церковно-приходских школах в конце XIX–начале XX в.	№ 7, с. 92–96

Ответы на письма читателей

Нам пишут	№ 2, с. 72
<i>Квитова Л.Ф.</i> Проблема преемственности – это проблема педагогического партнерства и сотрудничества	№ 2, с. 72–77
Открываем новую рубрику «Вопросы и ответы»	№ 10, с. 42

Наши поздравления

<i>Сергеева Е.Н.</i> Педагоги родникового края	№ 4, с. 63–66
Лучшие публикации 2007 года	№ 4, с. 73
Поздравляем коллегу (М.А. Яковлевой присвоено звание «Заслуженный учитель РФ»)	№ 5, с. 74

Творчество наших читателей

<i>Кочергина А.В.</i> Цветные дожди (стихи)	№ 4, с. 78
---	------------

Информация для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале	№ 2, с. 80; № 3, с. 80; № 6, с. 79; № 7, с. 96; № 9, с. 96
--	---

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 ее 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 живете? Подчеркните.

Поселок, деревня, город, столица.

3. Место работы/учебы: _____

4. Занимаемая должность: _____

5. Регулярно ли Вы читаете журнал? Подчеркните.

Каждый номер, выборочно, другое.

6. Где Вы берете журнал? Подчеркните.

Получаю по подписке, беру в библиотеке, другое.

7. С какой рубрики 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 2007 года по разделам:

статья ученого _____

статья методиста _____

статья учителя _____

другое _____

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