

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

И.В. Дубровина
Психологическая служба
образования: научные основания,
цели и средства 3

М.И. Лукьянова
Взаимодействие школьного
психолога с учителями – основа
развития их компетентности 9

К.Н. Поливанова
Возрастные кризисы
глазами психолога и педагога 16

Е.И. Данилова
Схема психологического
мониторинга учащихся
в период обучения 21

*Г. Г. Микулина,
О.В. Савельева*
К психологической оценке качества
знаний у младших школьников . . . 32

Е.Н. Денисова
От формулы «Диагностика –
коррекция» к анализу конфликтов,
или Попытка с позиций субкультурного
подхода обсудить некоторые
злободневные вопросы в работе
детского сада и начальной школы . . . 36

И.В. Базюлькина
Поиск пути и резервов
оказания учебной помощи
первокласснику 45

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

Т.П. Богданец
Очень простая тема начального
естествознания. На первый
взгляд 50

ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

Л.М. Денякина
Новое в планировании
программы развития
образовательного учреждения
(Педагогическая диагностика
как движущая сила развития
образовательного учреждения)59

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

Н. М. Метенова
Родительское собрание
«Помочь учиться»
Подготовительная группа 66

В ОКЕАНЕ СВЕТА

О детях, о чтении, о театре...
Интервью с Ксенией Драгунской,
автором рассказов и пьес
для детей и взрослых 77

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев
Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

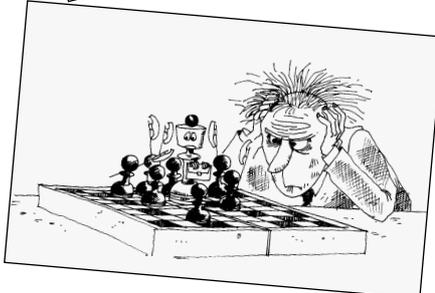
Е.Д. Ковалевская

Художник *П.А. Северцов*

Верстка *Н.Н. Бурова*

Корректор *Н.Б. Богданова*

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



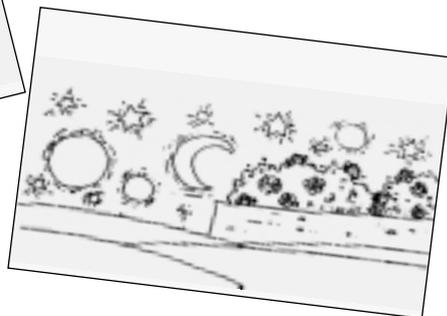
Дорогие коллеги!

Тема этого номера, несомненно, актуальна. Несмотря на то что сегодня очень многие педагогические коллективы школ не представляют себя без школьных психологов, в работе этих специалистов по-прежнему много проблем. Поставить эти проблемы и помочь их решению – цель наших тематических публикаций. Ученый совет и редакция журнала очень признательны коллективу журнала «Психологическая наука и образование», предоставившему ряд статей для этого номера.

Специалисты определяют **цель психологической службы образования как психическое и психологическое здоровье детей**. И обязанность школьных психологов – стоять на позиции защиты этого здоровья. Авторы статей размышляют о взаимодействии школьного психолога с учителями, о детских возрастных кризисах и их преодолении, о психологическом мониторинге и многих других важных проблемах современной школы.

Приглашаю вас к размышлению.

**Искренне ваш –
Рустэм Николаевич Бунеев**



Тематическая подборка статей этого номера подготовлена совместно с журналом «Психологическая наука и образование», который издается Московским городским психолого-педагогическим институтом и Психологическим институтом РАО. Выражаем редакции журнала искреннюю благодарность за предоставленные для публикации материалы.

**Психологическая служба образования:
научные основания, цели и средства***

И.В. Дубровина



В настоящее время психологическая служба образования интенсивно развивается и становится одним из существеннейших компонентов целостной системы образования России.

Наша лаборатория – Лаборатория научных основ детской практической психологии Психологического института РАО – стояла у истоков зарождения этой службы, впервые в нашей стране осуществив многолетний (1982 – 1988) **научно-практический эксперимент**, целью которого явилось изучение теоретических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога, и создание структуры школьной психологической службы для ее последующего внедрения в систему народного образования. В ходе эксперимента проверялись две основные модели этой службы: **работа психолога непосредственно в школе и деятельность районного или областного центра психологической службы**.

Теоретическое изучение проблемы и обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать **цели и задачи школьной психологической службы**, решить ряд вопросов по ее **научно-методическому обеспечению**, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образова-

нии. На основе анализа результатов эксперимента разработано **Положение о психологической службе народного образования** (1987), которое широко используется в стране.

Успешное проведение эксперимента способствовало тому, что в 1988 г. вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во всех образовательных учреждениях страны, ставшее правовой основой деятельности школьного практического психолога, определившее его социальный статус, права и обязанности.

С этого момента служба энергично развивается практически во всех регионах страны. Сегодня многие руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, родители все больше осознают полезность психологической службы. В обществе формируется потребность в детских практических психологах. В связи с этим создаются факультеты практической психологии в педагогических университетах и институтах, возникают различной длительности курсы переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, увеличивается количество профессиональных объединений разного уровня и разной структуры для повышения

* Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 5–10.

квалификации практических психологов образования.

Психологическая служба образования существует сегодня во многих странах, и в каждой стране вопросы научного обоснования и способов практической организации этой службы решаются по-своему, что обуславливается целым комплексом причин. Развитие психологической службы определяется, с одной стороны, существующими в данном обществе **научными психологическими концепциями, с другой – потребностями и задачами народного образования**, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

Поэтому, учитывая все то ценное и полезное, что сделано и апробировано в других странах в области практической психологии, мы разрабатываем свои научные и организационные принципы психологической службы образования, изучаем и обосновываем те подходы к ней, которые опираются на отечественные психологические теории и культурные традиции нашей страны.

Само зарождение психологической службы образования обусловлено **взаимодействием науки и практики**. Психологическая служба соединила в себе как нерасторжимое целое науку о развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях современных образовательных учреждений и жизни вообще. Именно единство потребностей практики образования в научном знании о детях дошкольного и школьного возраста и готовность науки удовлетворить и углубить эти потребности мы можем рассматривать как основное условие реального решения задач полноценного психического и личностного развития каждого ребенка.

Взаимодействие науки и практики, при котором сталкиваются, переплетаются, взаимозависят психологические явления и педагогические условия, порождает слож-

ность и неоднозначность самого явления психологической службы образования. Это объясняет тот факт, что **пока еще нет единого, общепризнанного определения психологической службы образования**, которая, несмотря на свою историю, представляет собой довольно молодую и интенсивно развивающуюся практическую ветвь психологической науки.

Исходя из этого мы считаем, что **научным основанием** психологической службы образования являются **фундаментальные теоретические положения о развитии и социальной природе психики человека**, разрабатываемые в отечественной психологии.

Анализ современной ситуации в образовании, опыта деятельности практических психологов, работающих в разных регионах страны и в разных типах образовательных учреждений, привел нас к выводу, что **цель** психологической службы образования – **психическое и психологическое здоровье детей и школьников**.

Проблема психического здоровья привлекала и привлекает внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов, философов, социологов и др.

Термин «психическое здоровье» неоднозначен: он как бы связывает три науки и три области практики – медицинскую, психологическую, социальную.

Введен этот термин Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979) отмечено, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами психического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику.

В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль науки – психосоматическая медицина, в основе которой

лежит понимание того, что любое соматическое нарушение всегда так или иначе связано с изменениями в психическом состоянии человека. В некоторых случаях психические состояния являются главной причиной заболевания, в других же становятся как бы толчком, ведущим к болезни. Иногда особенности психики воздействуют на протекание болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт.

Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является одной из целей психологической службы образования.

Занимаясь умственным, физическим и психическим развитием ребенка, беспокоясь о гигиене и здоровье его тела, мы подчас забываем о необходимости духовного развития. Мы не часто задумываемся над тем, ради каких ценностей будут жить сегодняшних малышей, ребенок, подросток, юноша, в чем они найдут или уже нашли смысл своего существования. Полезно прислушаться к выдающемуся русскому философу Н.А. Бердяеву, который отмечал, что «высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой»*.

Поэтому, осмысливая содержательную суть психологической службы, мы почувствовали необходимость введения в научный психологический лексикон нового термина – **«психологическое здоровье»**. Если термин «психическое здоровье» имеет отношение, с нашей точки зрения, прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с выс-

шими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить **собственно психологический аспект проблемы психического здоровья**, в отличие от медицинского, социального, философского и других аспектов. Мы считаем, что именно психологическое здоровье детей и школьников можно рассматривать и как цель, и как критерий эффективности психологической службы государственного образования.

Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка (его уверенность или неуверенность в себе, понимание собственных способностей, интересов, отношение к людям, окружающему миру, общественным событиям, к жизни как таковой и т.д.).

Психологическое здоровье делает личность самодостаточной. Мы вооружаем (вернее, должны вооружать) ребенка, в соответствии с его возрастом, средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

На основании всего вышесказанного мы считаем **проблему психологического здоровья детей и школьников центральной** в разработке научного и методического обеспечения психологической службы образования.

Задача психологической службы образования – содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства.

Основное средство достижения цели психологической службы образования – создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, реализации заложенных в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития психики, личности и индивидуальности.

* Бердяев Н.А. Судьба России. – М., 1990. С. 247.

Анализ психического развития детей позволил сделать исключительно важный для практического психолога вывод: создаваемые на каждом возрастном этапе развития психики внутренние предпосылки намного богаче их последующей реализации. Иначе говоря, **только часть (при этом относительно небольшая) интеллектуальных резервов ребенка плодотворно реализуется.** Очевидно, что выявление этих резервов и служит необходимой предпосылкой нахождения наиболее целесообразных и действенных методов всестороннего и гармоничного развития школьников.

Таким образом, задача детского психолога заключается в том, чтобы найти индивидуальные, специфические для каждого ребенка способы оптимального развития его интересов, способностей, его личности в целом, его возможностей в самовоспитании и самоорганизации. Самое главное – совместными усилиями психолога и учителей попытаться понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте его жизненных условий, с учетом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и т.д. и на этой основе определить программу дальнейшей работы с ним.

Нами выделены **два направления** деятельности психологической службы образования – актуальное и перспективное. **Актуальное** ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании детей, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время детские учреждения испытывают потребность в конкретной помощи психологической службы. **Перспективное** направление нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к самоопределению, к созидательной жизни в обществе.

Эти два направления нераз-

рывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, повседневно оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней детям, родителям, воспитателям, учителям.

Ориентация на развитие ребенка определяет основное **содержание деятельности** практического психолога:

1. Реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста (сензитивность того или иного возрастного периода, зона ближайшего развития и др.). Практический психолог должен способствовать тому, чтобы возрастные особенности не просто учитывались (к этим советам в детском саду, школе уже привыкли), но и активно формировались, служили основой дальнейшего развития возможностей детей.

2. Развитие в процессе воспитания и обучения **индивидуальных особенностей** детей внутри каждого возрастного периода – интересов, склонностей, способностей, чувств, самосознания, направленности, ценностных ориентаций, жизненных планов и др.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которые не входили бы в круг этой проблемы. Однако главным в индивидуальных особенностях человека являются его **способности.**

Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых для своей реализации на достаточно высоком уровне требует определенных способностей. Формирование способностей специфично на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов или неудач в той или иной деятельности. Психическое становление ребенка невозможно без развития его способностей. Взрослые должны проявлять внимание и бережное отношение к малейшим успехам ребенка, однако именно этого с их стороны часто не хватает, и они успокаивают свою совесть расхожей формулой о том, что способности – это ис-

ключение, а не правило. Психолог с подобными убеждениями работать не может, ведь его основная задача – выявление и развитие способностей каждого на индивидуальном уровне достижений.

3. Создание в детском саду, школе, интернате благоприятного для развития детей **психологического климата**, который определяется прежде всего продуктивным общением, взаимодействием ребенка и взрослых, ребенка и сверстников.

Истинное общение менее всего ориентируется на оценки или оценочные ситуации, для него характерна именно безоценочность. Высшая ценность в общении с человеком – это он сам, со всеми его качествами, свойствами, настроениями, т.е. правом на индивидуальность.

4. Оказание своевременной психологической помощи и поддержки детям, их родителям, воспитателям, учителям.

Практический психолог образования осуществляет свою деятельность в тесном контакте с педагогическим коллективом и администрацией учебно-воспитательного учреждения. Важнейшим условием эффективности работы школьной психологической службы является правильное понимание психологом и учителем, психологом и воспитателем, психологом и представителем администрации учебно-воспитательного учреждения существа их профессионального взаимодействия. При этом существенным является знакомство педагога с психологической проблематикой, что помогает ему в каждом случае выделить наиболее адекватную задачу и совместно с психологом ее сформулировать. От психолога, в свою очередь, требуется хорошая осведомленность в вопросах педагогики и дидактики, теории воспитания. Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, тесное сотрудничество на всех стадиях работы как с отдельным учащимся, так и с детским коллективом следует рассматри-

вать как необходимое условие обеспечения работы службы.

Мы считаем, что деятельность психологической службы образования **ориентирована преимущественно на учащихся**. Работа с администрацией учебно-воспитательного учреждения, членами педагогического коллектива, родителями производится постольку, поскольку это необходимо в интересах школьника.

Сегодня очевидно, что деятельность службы направлена не только на диагностику особенностей личностного и интеллектуального развития учащихся, психологических причин нарушений в обучении и воспитании, но прежде всего на профилактику и устранение таких нарушений. Отсюда вытекает необходимость активного участия школьного педагога в коррекции выявленных отклонений.

Задачи и формы работы практического психолога во многом зависят от типа детского учреждения: детский сад это или массовая школа, лицей или гимназия, детский дом или интернат и т.д. Каждое детское учреждение имеет свои особенности, которые так или иначе влияют на развитие ребенка.

Так, выявлена специфика работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты). Психическое развитие этих детей характеризуется замедленным темпом и имеет ряд качественных негативных особенностей: у них ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, значительно позднее и хуже формируются умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т.п. Эти особенности отмечаются на всех ступенях детства, от младенчества до ранней юности. Они по-разному и в разной степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе развития ребенка. Но все они чреватые серьезными последствиями для формирования личности.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с самого раннего возраста нуждаются в специальной организованной психологической помощи, обеспечиваемой профессиональным психологом, который разрабатывает и осуществляет развивающие, психопрофилактические и психокоррекционные программы, компенсирующие неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствующие формированию их личности.

Кратко охарактеризуем основные **виды деятельности** практического психолога образования.

Психологическое просвещение. Задача данного направления определяется необходимостью формировать у педагогов и детей потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития, создавать условия для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе, своевременно предупреждать возможные нарушения в становлении личности и интеллекта.

Психодиагностическая работа. Целью этой деятельности является углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка на протяжении всего периода дошкольного и школьного детства, выявление индивидуальных особенностей, определение причин нарушений в учении и развитии.

Развивающая и коррекционная работа. Задачей этого направления служит активное воздействие психолога на развитие личности и индивидуальности ребенка с целью обеспечить соответствие развития ребенка возрастным нормативам, оказать помощь педагогическим коллективам в индивидуализации воспитания и обучения детей, развитии их способностей и склонностей.

Консультативная работа. Цель этой работы – консультирование взрослых и детей по проблемам развития, обучения, воспитания, общения, переживаний, сомнений и пр.

Психопрофилактика. Задачами данного направления являются:

а) ответственность за соблюдение в школе, детском саду и других учреждениях психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;

б) своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном или личностном развитии;

в) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

В любой конкретной ситуации каждый из видов работ может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает практический психолог.

В заключение подчеркнем, что психологическая служба образования может полноценно действовать только при условии, что она существует как единая иерархизированная система с четким представлением о функциональных обязанностях каждого ее звена – от психолога, работающего в конкретной школе или детском саду, районных и городских психологических центрах, до соответствующих отделов регионального управления образования и министерства. Только создание единой системы психологической службы образования может гарантировать высокий уровень деятельности всех ее подразделений, научно-методическую разработку ее проблем, методическое оснащение и материальное обеспечение, профессиональную подготовку практических психологов, квалифицированную оценку результатов их деятельности.

Ирина Владимировна Дубровина – доктор психол. наук, действ. член РАО, профессор, зав. лабораторией психол. службы Московского городского психол.-пед. института.

**Взаимодействие школьного психолога
с учителями – основа развития
их компетентности***

М.И. Лукьянова

В условиях реорганизации системы образования на первый план работы школы выдвигаются задачи развития и формирования личности и индивидуальности учащихся, создания условий, обеспечивающих совершенствование творческих способностей каждого школьника. Практика показывает, что в настоящее время школа испытывает значительные трудности при осуществлении этих задач. В психолого-педагогической литературе эти трудности связывают с тем, что обучение и воспитание очень слабо опираются на комплекс имеющихся психологических знаний о развитии ребенка и формировании его личности. Эффективность образовательного процесса определяется обычно тем, что знают и умеют школьники. Но этого недостаточно, поскольку остается неясным, в какой мере выученный материал и направленность воспитательного воздействия педагога становятся достоянием личности школьника, что дает усвоение того или иного учебного материала для дальнейшего развития мышления, способностей, убеждений ученика, как под влиянием воспитательных воздействий формируется его система нравственных ценностей.

Низкий уровень психологической культуры учителей, недостаточное использование ими психологических знаний в организации образовательного процесса крайне затрудняют решение вышестоящих задач, приводят к малоэффективности или сводят на нет воспитательное воздействие. Научные исследования по вопросу о

внедрении психологических знаний в практику школы показали, что традиционный путь – непосредственное использование учителем рекомендаций психологов – не всегда оказывается результативным, так как требует высокого уровня профессиональной психологической подготовки самого учителя. Более эффективным является создание психологических служб в системе образования вообще и в школе в частности.

Школьный психолог – это специалист, одной из основных задач которого является внедрение в повседневную практику школы достижений детской и педагогической психологии. Психологическая служба школы может играть существенную роль в оптимальной организации образовательного процесса, в подборе эффективных средств и методов воспитательной работы. Многофункциональность решаемых ею задач в первую очередь направлена на изменение сложившихся отношений в системе «учитель – ученик» и создание ученику условий, при которых он станет истинным субъектом учебно-воспитательного процесса.

На наш взгляд, крайне низкое психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в школе объясняется **отсутствием системы работы психолога с педагогическим коллективом.**

В современных условиях развития образования школьная психологическая служба должна представлять собой специально организованную систему психологического обеспечения образования, которая являлась бы идеологом, организатором процесса развития личности педагога и повышения его психолого-педагогической компетентности.

Таким образом, деятельность школьного психолога должна быть направлена на организацию **эффективного педагогического общения.** Прежде всего необходима работа с учителями по усвоению системы обобщенных

* Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4. С. 23–29.

способов педагогической деятельности, что выражается в развитии такого личностного качества, как способность свободно ориентироваться в пространстве педагогической деятельности, переводить любую ситуацию в педагогическую и использовать ее для развития и себя, и другого. Став идеологом и организатором новых принципов развития личности учителя и ведя с ним целенаправленную работу, школьный психолог может помочь педагогу научиться создавать условия для выбора вариантов собственного профессионального становления и формирования своего отношения к творчеству и педагогической деятельности.

Наиболее полно процесс целенаправленного взаимного влияния школьного психолога и педагогов, способствующий успешной реализации их воспитательных возможностей, отражает категория «**взаимодействие**».

Анализ философских работ по проблеме взаимодействия (А.Н. Аверьянов, Л.М. Архангельский, В.Г. Афанасьев, Л.П. Бueva, И.И. Жбанкова, В.Н. Князев и др.) помог выделить его основные характеристики. Под взаимодействием понимается процесс одновременного влияния двух или более систем друг на друга как наиболее общая форма изменения их состояний, свойств. Закономерный характер взаимодействия сопровождается отражением субъектами свойств друг друга, в результате чего последние могут меняться. Взаимодействие – это процесс, заключенный в определенные рамки и имеющий следующие параметры: начало, этапы, многообразие форм; две или более сторон взаимодействия; содержание, зависящее от природы составляющих его компонентов. Содержание взаимодействия определяется его целью и задачами. Этапы различаются степенью активности субъектов взаимодействия: ведущей является та сторона, которой в большей мере присуща активность; соотношение активности изменяется по мере развития взаимодействия.

Педагогический аспект вза-

имодействия рассматривался многими учеными-педагогами. Базовые положения категории «взаимодействие» подготовлены работами Ю.К. Бабанского, М.Н. Данилова, Л.И. Новиковой и др. Взаимодействие социальных институтов разрабатывается В.В. Беловой, В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульфовой, В.Д. Семеновым и др. К сожалению, в литературе, посвященной организации психологической службы в нашей стране, такой аспект, как взаимодействие психолога с педагогами, не раскрывается, не анализируется подробно. О нем лишь кратко упоминается в работах И.В. Дубровиной [3], Р.В. Овчаровой [5], Е.Д. Божович [1, 2] и др. Изучение нами практической деятельности школьных психологов подтверждает мнение о том, что многие проблемы и трудности в становлении психологической службы связаны именно с этим вопросом.

Итак, под категорией «взаимодействие» мы понимаем процесс непосредственного и опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Считая основными элементами взаимодействия школьного психолога и педагогов (при ведущей роли психолога), мы рассматриваем процесс взаимодействия в зависимости от уровня и этапов развития в широком и узком смыслах. В широком смысле это такой контакт субъектов, в результате которого происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, установок, отношений. В узком смысле это система взаимно обусловленных действий, связанных причинной зависимостью, при которой действие каждого из субъектов выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение (действия) остальных. Взаимодействие школьного психолога с педагогами направлено на развитие их психолого-педагогической компетентности.

Необходимость взаимодействия школьного психолога с учителями объясняется многими объективными причинами.

Первая из них заключается в том, что психолог (в большинстве случаев он один на все образовательное учреждение) не в состоянии выполнять всю необходимую психологическую работу в школе. Поэтому массовость, оперативность и своевременность психологической помощи могут быть обеспечены только соответствующей структурой деятельности психологической службы: многие виды помощи, воздействия следует реализовывать через педагогов.

В зависимости от характера возникающих проблем школьный психолог может использовать **два варианта организации своей работы.**

«Прямая» служба предусматривает непосредственный контакт психолога с ребенком и для многих психологов является распространенным вариантом взаимодействия с учащимися.

«Непрямая» служба предполагает работу психолога с организаторами образовательного процесса – учителями, т.е. с теми, кто находится в постоянном контакте с учениками. Общая цель «прямой» и «непрямой» служб – корректировать проблемы, поэтому использовать следует как ту, так и другую, но с преобладанием «непрямого» варианта. «Непрямая» служба способна помочь большему числу учащихся через улучшение знаний и умений учителей, в результате чего они смогут разрешать многие психологические проблемы и предотвращать их в будущем.

Вторая причина, по которой школьному психологу не следует ограничиваться только работой с детьми, состоит в следующем. Формирование, развитие и, при необходимости, коррекция личностных качеств ребенка невозможны без изменения системы отношений, в которых он находится. Именно учителя определяют стиль жизни школы и, являясь участниками сложившихся отношений, влияют на формирование и развитие личности ребенка. Изменения в системе школьных отношений во многом будут зависеть от личностной активности

учителя и непрерывного развития его личности. Возникает проблема выявления тех особенностей стиля общения, восприятия, поведенческих характеристик педагога, которые благоприятно или неблагоприятно влияют на самочувствие, эмоциональное состояние учеников, на успешное или неуспешное овладение ими учебной деятельностью. Следовательно, практическая деятельность психолога неизбежно должна иметь «параллельный» характер (ребенок – педагог) с тем, чтобы через работу с учителями содействовать организации рационального образа жизни школы и созданию благоприятной психологической атмосферы.

Третья причина необходимости взаимодействия психолога с учителями становится очевидной в результате анализа социально-психологических, профессиональных, личностных характеристик того реального педагога, который сегодня работает в школе. Настораживают выводы современных исследователей о том, что сегодняшний учитель не в состоянии решить задачу гуманизации школы. Организация образовательного процесса осуществляется теми учителями, какие есть, а не теми, которые нужны: высококвалифицированными, компетентными, полностью соответствующими требованиям своей профессии. Педагоги демонстрируют разную степень включенности в профессиональную деятельность и готовность к саморазвитию.

Вышеназванные причины объясняют главное: учитель и школьный психолог в своей профессиональной деятельности сталкиваются с многочисленными проблемами, которые могут быть разрешены только при условии их тесного сотрудничества. Как показывает практика психологической службы, наладить систематическое взаимодействие, при котором психолог и учитель стремились бы к взаимопониманию и единству в решении педагогических задач, непросто, но опыт такого сотрудничества есть [6].

Психолог, ориентируясь в своей деятельности на взаимодействие с учите-

лем, рискует столкнуться с целым рядом трудностей. Значительная часть учителей считает, что психолог в своей работе должен направлять усилия не на них, а на других субъектов образовательного процесса, т.е. в первую очередь содействовать изменению учеников и их родителей, а не педагогов.

Наиболее сложными моментами взаимодействия психолога с учителями являются те, что связаны с попыткой помочь им осознать распространенные педагогические ошибки. Так, например, в ряде проведенных исследований (Н.В. Жутикова, М.М. Рыбакова, И.С. Кон и др.) указывается, что учитель в ходе организации учебно-воспитательного процесса не придает особого значения общению (на что психолог, наоборот, обращает самое пристальное внимание). Методическая сторона оценивается педагогом как более важная, чем коммуникативная. Психологу же необходимо демонстрировать другой подход: важны не знания сами по себе, а влияние учителя посредством знаний (информации) на всестороннее развитие личности учащихся. Результативность при этом возможна лишь тогда, когда налажен контакт с тем, кому хочешь эти знания передать. Узкая педагогическая направленность мешает воспитанию ученика как субъекта собственно учебной деятельности, как личности в целом, у учителя происходит абсолютизация ролевых позиций, отношений, деловых качеств. Психолог может натолкнуться на узость восприятия педагогических ситуаций, стереотипы мышления, нежелание учителя отражать свои личностные качества, рефлексировать способы своего поведения. К сожалению, подобная профессиональная деформация педагогом, как правило, не осознается.

Одним из важнейших условий эффективности взаимодействия школьного психолога с педагогами является системный подход к его организации. Психологическую службу следует рассматривать как элемент

системы, цель которой – создание благоприятных условий для психологического и личностного развития учащихся. Так как воспитательная система – это прежде всего система отношений между различными ее субъектами, то максимальное содействие достижению цели может осуществляться через реальное взаимодействие с другим ее основным элементом – учителем. Реализовать возможности системного подхода к проблеме повышения психолого-педагогической компетентности (ППК) учителей – значит рассматривать деятельность психолога в данном направлении как систему.

Существеннейшим признаком системы считается наличие обратной связи, которая необходима для согласования функционирования системы с целью.

Как известно, структура любой системы образуется иерархией подсистем [4, с. 14–22]. Наиболее крупными являются управляющая и управляемая подсистемы, между которыми возникают прямые и обратные связи, реализующие ее функционирование. В соответствии с этим система работы школьного психолога во взаимодействии с учителями по психолого-педагогической компетентности может быть представлена в виде схемы (см. схему на с. 13).

Управляющая система состоит из двух подсистем: планирования и регулирования, благодаря чему реализуется последовательность деятельности и ее целостность.

Подсистема планирования создает информационный фундамент деятельности психолога. Анализ проблемной ситуации осуществляется на основе первичной диагностики уровня развития компонентов ППК и позволяет конкретизировать цель через постановку задач деятельности, ее объема и содержания. Способы взаимодействия (коммуникации) – формы, методы, средства осуществления деятельности психолога – разрабатываются в зависимости от полученной в ходе анализа информации и изучения специфики объекта, т.е. управляемой подсистемы учителей.

Подсистема регулирования – это сам процесс, непосредственная деятельность психолога в избранном направлении, влияние на ППК учителей в целях ее повышения.

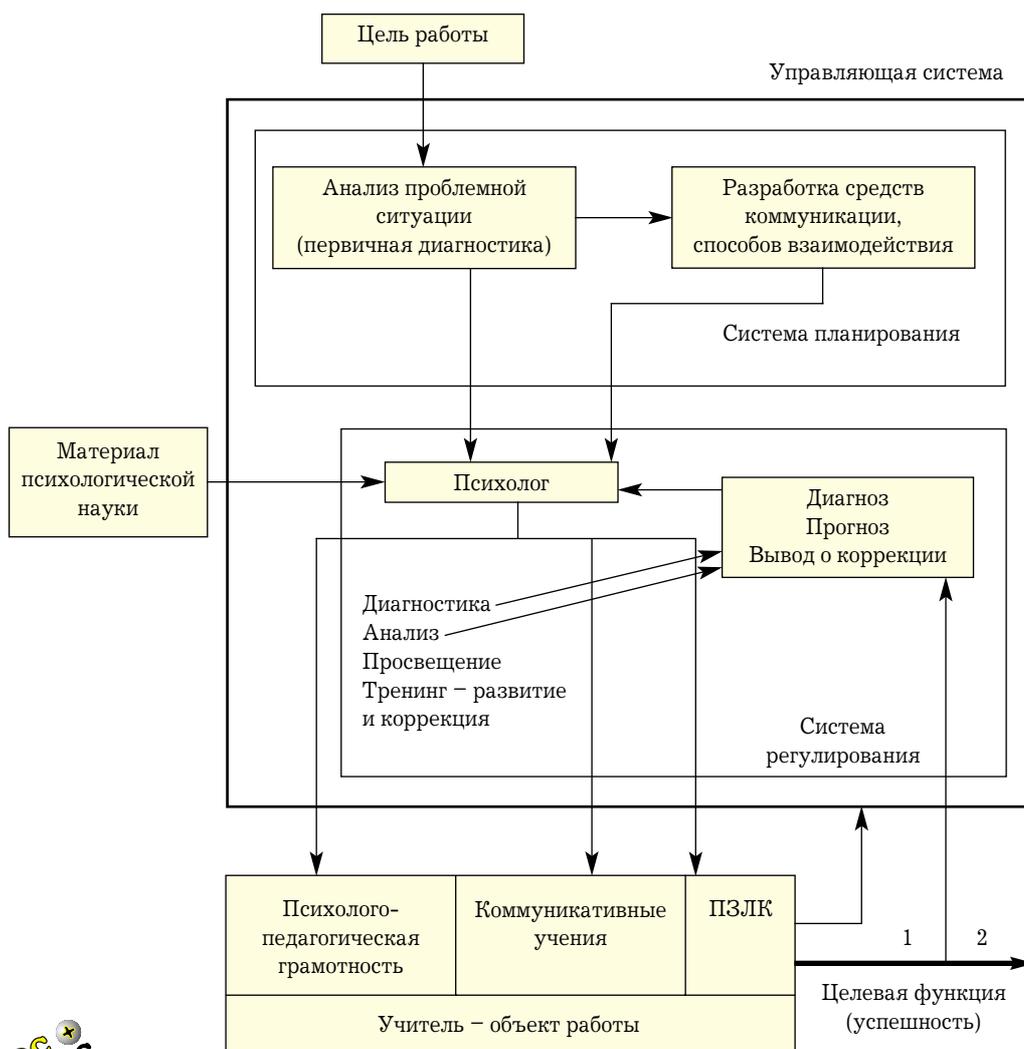
Управляемая подсистема – учитель – в данной модели условно рассматривается как объект деятельности психолога, хотя реальным является взаимодействие. Параметры ППК учителя (психолого-педагогическая грамотность, коммуникативные умения и профессионально значимые личностные качества – ПЗЛК) определяют целевую функцию всей систе-

мы работы школьного психолога. В процессе взаимодействия психолога (управляющая подсистема) и педагога (объект управления) реализуется каждый из компонентов деятельности психологической службы. Уровень их реализации в итоге определяет ее успешность.

Направление информационного потока между элементами системы характеризует тип существующей связи (прямая или обратная). Прямая связь опосредует влияние субъекта деятельности (психолог) на ее объект (учитель). Обратная связь позволяет

Схема

Система деятельности школьного психолога по развитию психолого-педагогической компетентности учителя (модель)



получить отклик на воздействие, влияние, поставить диагноз и провести соответствующую корректировку.

В системе предусмотрены **три вида связи** (в зависимости от времени поступления отклика):

1) *мгновенная* обратная связь – реализуется на уровне непосредственных коммуникаций в процессе взаимодействия, контактов (при этом разделение прямой и обратной связей практически неосуществимо);

2) *запаздывающая* обратная связь – осуществляется опосредованно через итоговую диагностику, при оценке результатов деятельности учителя и посредством оценок коммуникативных действий учителя учениками и коллегами (отклик «запаздывает» по отношению к воздействию);

3) *опережающая* обратная связь – решает задачу получения прогностической информации с целью корректировки прямого воздействия для его окончательной реализации (отклик «опережает» воздействие).

Взаимодействие школьного психолога с учителями выступает условием развития их психолого-педагогической компетентности в том случае, когда психолог реализует в работе следующие **принципы** [2].

1. Принцип развития рефлексии педагога на собственный психолого-педагогический опыт возникает на основе дидактического принципа связи теории и практики обучения. Рефлексивную деятельность следует рассматривать как анализ и мысленное преобразование «продуктов» собственной педагогической деятельности под новым углом зрения – с психологических позиций, но не как их противопоставление, а как взаимодополнение, синтез компетенции педагога и психолога, проявляющийся в избирательном отношении к ранее усвоенным педагогическим методам и конкретным приемам работы, в усвоении новых психологических знаний. Осуществлять рефлексивную деятельность помогает постоянная установка на выра-

ботку интернального (внутреннего) контроля всех проявлений собственной личности и самокоррекции.

2. Принцип формирования ориентировочно-поисковой позиции учителя по отношению к любым аспектам своего педагогического опыта дополняет вышеназванный принцип. Важно, чтобы учитель любой факт школьной жизни научился воспринимать как определенную реальность, как психологическую сущность, как проблемную ситуацию, требующую адекватного разрешения и обязательного подхода с оценочных позиций. Задача психолога в данном случае состоит в том, чтобы помочь учителю осуществить поиск более глубоких связей и отношений внутри сложившейся ситуации.

3. Принцип формирования у педагога целостного подхода к анализу проблемных педагогических ситуаций позволяет осуществлять этот анализ с различных точек зрения и с различных позиций как в «горизонтальной», так и в «вертикальной» плоскости.

4. Принцип формирования у учителя умения решать любую практическую задачу совместно с другими участниками педагогического процесса перекликается с дидактическим принципом сознательности и активности обучения. Суть данного принципа заключается не только в совместном поиске решения проблем, но и в умении и стремлении понять другого человека, его точку зрения, соотнести свои взгляды со взглядами других. Задача психолога в данном случае – способствовать изменению позиции учителя от стремления воздействовать на других к поиску выхода из проблемной ситуации вместе с другими.

Реализация этих развивающих принципов в совместной практической деятельности психолога и учителей направлена на повышение уровня самосознания последних и развитие всех компонентов (характеристик) их психолого-педагогической компетентности. Очевидной является связь выдвигаемых принципов с ориентацией учителя на дальнейшее самообразование – как общее, так и профессиональное.

На успешность взаимодействия существенно влияет взаимная заинтересованность в контакте как учителя, так и школьного психолога. Их единой целью в этом взаимодействии является ориентация на объект своей деятельности, на ученика, обращенность к его личности. Но само по себе наличие общей цели недостаточно для достижения положительного результата. Заинтересованность в совместной деятельности должна быть на уровне осознания необходимости данного взаимодействия, готовности к творческому поиску и выработке общих профессиональных позиций педагога и психолога.

Таким образом, основным направлением деятельности школьного психолога следует считать организацию взаимодействия с учителями для развития их психолого-педагогической компетентности.

Литература

1. Божович Е.Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса // Вопросы психологии. 1986. № 2.
2. Божович Е.Д. Психодидактические принципы подготовки школьных психологов // Советская педагогика. 1991. № 8.
3. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М., 1991.
4. Личность и прогнозирование: Межвузов. сб. науч. тр. – Л., 1985.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1993.
6. Сотрудничество учителя и школьного практического психолога: Сб. науч.-метод. тр. / Под ред. А.К. Марковой, Т.А. Шиловой. – М., 1993.

М.И. Лукьянова – канд. психол. наук, заведующая лабораторией психол.-пед. и социол. диагностики Института повышения квалификации при УлГПУ, г. Ульяновск.

Внимание! Новинки!

В издательстве «Баласс» выпущены новые методические рекомендации к учебникам для 4-го класса:

1. **Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова** «Уроки чтения в 4-м классе по учебнику «В океане света».
2. **Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева** «Русский язык». 4-й класс. Методические рекомендации.
3. **Д.Д. Данилов и др.** Методические рекомендации к учебнику «Человек и человечество», 4-й класс.

Приобрести пособия можно в издательстве «Баласс».

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

Заявки принимаются по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс»,
по телефону: (095) 171-55-30

и по электронной почте: E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Возрастные кризисы глазами психолога и педагога*

К.Н. Поливанова

Кризисы психического развития – традиционный предмет психологического анализа. Начиная с П.П. Блонского все крупные исследователи, работавшие в русле психологии развития, рано или поздно обращались к этой теме. Объясняется это тем, что кризисы являются столь наглядными симптомами развития, что невозможно избежать искушения применить некоторые общие представления о развитии к этому предмету.

Однако кризисы развития в качестве некоторого симптома наглядно представлены и в педагогической практике, и в самонаблюдении ребенка. Действительно, критический период – это отрезок времени, на протяжении которого перестает «работать» до того вполне успешный набор педагогических воздействий. Для самого ребенка это период, когда, например, в самоописаниях возникает тема «Я – разный» или «Я был... – я стал...». Именно в это время у ребенка возникает интерес к собственному «Я», к изменению «Я», к рассогласованию «Я» реального и «Я» потенциального.

Таким образом, **кризис психического развития** оказывается представленным по крайней мере **в трех различных позициях** – психолога, педагога и самого ребенка (или группы детей). Теперь вопрос состоит в том, чтобы понять, совпадают ли те образы, которые представлены с этих различных точек зрения, насколько они совпадают или различаются, какова специфика каждого из образов, наконец, в чем своеобразие тех действий, которые могут быть осуществлены из каждой позиции.

Для педагога симптомом кризиса (причем не обязательно возрастного)

является внезапное изменение реакций ребенка на привычные типы воздействий. Например, ребенок на седьмом году жизни вдруг начинает нарушать правила и установления, которые до того вообще не обсуждались и не вызывали протеста. Сначала в реакции ребенка возникает пауза, затем может последовать спор и открытое нарушение правила.

Педагогу в подобной ситуации важно как можно скорее и безболезненно преодолеть эти симптомы. Поскольку ситуация кризиса обнаруживает, по выражению Л.С. Выготского, «запустевание» связей между ребенком и взрослым, ребенок как бы внезапно оказывается вне зоны досягаемости взрослого, действия которого перестают быть действиями (в том смысле, что нарушается координация между действием взрослого и ответным действием ребенка).

Подобная роль педагога не может быть оценена как положительная или отрицательная, полезная или вредная, поскольку, если «исчезает» действие взрослого, в определенном смысле исчезает и он сам, и наиболее естественным и осмысленным является стремление восстановить себя посредством возобновления связей с ребенком.

Ребенок также испытывает дефицит «обратной связи». Для него кризис – это такой момент в его жизни, когда внезапно ставится под сомнение все до того осмысленное существование. Относительно любого действия, поступка или связи с окружающими задаются вопросы: «Зачем?», «Почему?», «На каком основании?». Но если подросток может действительно задать этот вопрос, то более младший ребенок своим действием, поступком, просто неповиновением как бы спрашивает. Нарушая правило (как в приведенном выше примере), он обращается к нам с вопросом, хотя сам может и не осознавать эту вопросительную интонацию.

Из анализа даже только позиций педагога и ребенка видно, что их задачи различны. Педагог заинтересован в

* Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 57–61.

скорейшем преодолении трудного периода, ребенок же – в его продлении и осмыслении. Таким образом, возникает проблема координации этих двух интенций, их взаимное обнаружение и соотнесение.

Третьей позицией относительно критического возраста является **позиция психолога**. Она состоит в выяснении смысла кризиса в общей логике психического развития. Является ли он нарушением нормальной линии психического развития или это необходимый этап, обеспечивающий становление какой-то способности, которая иначе не может возникнуть? Позиция психолога может быть определена как теоретическая или герменевтическая – позиция понимания. Психологическая позиция может также возникнуть и как связанная с первой, но не полностью с ней совпадающая – практическая, направленная на разработку некоторых действий (не только самого психолога) по построению психологического пространства проживания кризиса его участниками. Другими словами, позиция психолога включает в себя выработку тех средств, которыми могут воспользоваться реальные субъекты кризиса – ребенок и педагог – в процессе его содержательного преодоления.

Таким образом, кризис психического развития является объектом и предметом отношения и понимания, а также объектом действия многих участников – педагогов, детей, психологов. При этом позиция педагога также может быть разнопозиционной – мы ведь не различили точек зрения родителей, учителей, разработчиков программ, управленцев.

Мы указали на то, что в анализе и действии по отношению к кризисам психического развития существует несколько несовпадающих или частично совпадающих позиций. Теперь нашей задачей является их более подробное определение, которое позволит уточнить инструменты их более полного анализа и оценки.

Кризисы психического раз-

вития представляют собой нетривиальный объект психологического анализа, поскольку индивидуальные проявления кризиса необыкновенно разнообразны. «В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» [1, с. 250].

Целью любого исследования кризисов является не только определение задач развития в кризисные периоды, но и разработка такого сценария кризиса, который бы не противоречил любому, сколь угодно расходящимся эмпирическим данным.

Эта задача осложняется еще и тем, что сегодня едва ли найдется хотя бы 5–6 экспериментальных работ, в которых сам факт наличия кризисов психического развития был бы обнаружен достоверно. Существует проблема диагностики критических периодов в связи с вариативностью протекания кризисов, на которую указывал Л.С. Выготский. Кроме того, в последние годы существенно изменилась система образования.

Объясним это последнее положение. Психологический кризис возникает исторически тогда, когда, с одной стороны, возрастная стратификация общества наглядно представлена (в частности, есть разновозрастные группы, играющие различные социальные роли, права, обязанности), с другой – переход из группы в группу не задан явно, сами группы размыты, их границы непостоянны. При единообразно организованной образовательной системе (как это в целом было в нашей стране до середины 80-х гг.) различие между, например, дошкольником и младшим школьником существовало объективно, определялось возрастом детей, спецификой их занятий, отношением к ним взрослых, было зафиксировано даже во внешних признаках (школьной форме). Сегодня эти различия стираются; вариативность форм дошкольного и школьного образования привела к тому, что граница между дошкольным детством и школой исчезает, усложняется и возрастная идентификация – ребенку, посе-

щающему, например, прогимназию, на вопрос, кто он – школьник или дошкольник, ответить трудно.

Как эта ситуация влияет на психологическую «картинку» кризиса, на его педагогические последствия, на переживания детей? К сожалению, дать определенный ответ сегодня нельзя, поскольку, во-первых, требует корректировки общая теоретическая схема кризиса, а во-вторых, полностью отсутствует социопсихологическая диагностика ситуации быстрой перемены возрастных ориентиров.

Идеи Л.С. Выготского об особенностях детского развития центрируются вокруг специфики культурных форм поведения. Это означает, что суть детского развития есть присвоение культурных форм действий, уже существующих и в той или иной мере представленных ребенку (соотношение реальной формы действия и идеальной) [1, с. 395].

Встречаясь со взрослым, ребенок, как показал Д.Б. Эльконин, встречается с «общественным взрослым» и присваивает новые для себя характерные для данного возраста способности. Культурная форма этих способностей не дана ребенку в явном виде, взрослый особым образом адаптирует эти формы, организуя специальные «образовательные пространства». Такими «пространствами» являются и игра, и учение, и все, что позволяет ребенку приобщиться к культурным формам действий или переживаний. Но ребенок сам должен обнаруживать новое «пространство», захотеть перейти в него, попробовать себя в роли более взрослого.

Рассмотрим, как это может происходить, например, у ребенка 6–7 лет. В начале седьмого года жизни дети изменяют домашнее поведение: в ответ на привычные требования и указания родителей они начинают спорить, хитрить, избегая выполнения, проявляют упрямство и т. д. Анализ показывает, что сами такие формы скрытого протеста связаны не с требованием как таковым, а с необходимостью действовать по указанию родителей. В детском саду или школе таких

проявлений не наблюдается. Поведение ребенка становится разным – в школе он подчеркнуто следует всем установлениям, дома их нарушает.

Естественно, что в школе подобная правилосообразность всячески приветствуется, а дома ребенка встречает сопротивление близких. Сопроотивление взрослых новому поведению ребенка является необыкновенно важным фактором его развития, «проявляя» для него специфику домашней семейной жизни и раскрывая смысл школьной жизни, которая оказывается не неким мифом, идеалом, а реальным местом со своими традициями и требованиями.

Раздвоение поведения ребенка случит одним из наиболее характерных диагностических признаков: если нет «единства стиля» в поведении, значит, ребенок оказался на переломе, в поиске (а поиск обнаруживает себя именно в разностилевости). Заметим, что подчеркнутое следование правилам не вполне уместно и в школе – там нужна не имитация действий учителя (копирование), а осмысленный ответ на его вопрос. Учитель (как и домашние) своими собственными средствами преодолевает те мифологические представления ребенка о школе, с которыми он туда попадает.

Таким образом, сутью критического периода и одновременно его диагностическим признаком является расщепление поведения ребенка. В его голове, вероятно, возникает некоторая картинка того, чего от него ждут. Как бы наивна ни была эта картинка, она оказывается побудителем к поиску новых форм поведения и тем необыкновенно продуктивна. Столь же продуктивно и ответное действие взрослого (педагога), который сопротивляется буквальному воплощению этой картинки, трансформирует ее, превращая из идеологемы в реальность.

Итак, нам удалось увидеть и предмет работы педагога относительно кризиса, и предмет диагностического анализа психолога. Этим предметом является поиск, проявление ситуаций, в которых поведение ребенка оказывается

неадекватным, подчас вычурным, нарочитым. Это и есть трудновоспитуемость – поведение, как говорил Л.С. Выготский, обусловленное не логикой ситуации, а логикой аффекта.

Следовательно, главным диагностическим признаком критического возраста ребенка является различие им ситуаций. Но относительно этого признака педагог и психолог строят различные схемы действий: педагог определяет границу перехода между ситуациями, психолог ее описывает и осмысляет.

При этом сама фактура посреднического действия, осуществляемого педагогом, влияет на то описание, которое получит психолог. Ведь полнота кризиса представлена не интенциями ребенка, не его картинкой нового культурного пространства, в которое он вступает, а тем сценарием кризиса, который реально будет воплощен. А воплощение, как мы видели, определяется посредником, в нашем случае педагогом.

В результате, объективная диагностика критического возраста невозможна, она всегда определяется взаимными действиями участников кризиса – ребенком и педагогом. Например, если представить себе, что педагог игнорирует пробующие действия ребенка относительно поведения в новом культурном пространстве, то можно предположить, что ребенок прекратит свои пробы в этом «месте» и найдет новое. Именно так и происходит при переходе к подростковому возрасту. В школе новое поведение ребенка игнорируется или пресекается дисциплинарными воздействиями. В ответ на это подросток «уходит» из школы, его пробы теперь будут осуществляться на другой территории (вне стен школы) или в неспецифичных для школы контактах. Поэтому можно высказать неожиданную мысль: в школе нет подросткового кризиса, так как нет специально выстроенного именно для образовательного учреждения психологического пространства само-

стоятельного действия ребенка. Таким пространством могли бы быть мастерская, лаборатория, факультатив и т.д. на фоне обязательных классных занятий. В школе нет тех разных ситуаций действия, различия между которыми создавали бы пространство развития для подростка.

Психолог в результате диагностики обнаруживает в школе симптоматику не кризиса, а распада учебной деятельности, а педагог – нарушения дисциплины, распад урока, недоступность учеников для учительского воздействия.

Итак, психологической сутью кризиса является действие ребенка на границе разных культурных (и психологических) пространств. Если это пространство не построено (педагогом, разработчиком программ), проба приобретает случайный характер, может оказаться слишком рискованной и перестать быть ею, превратиться в необратимое, а иногда и просто трагическое для судьбы данного ребенка действие.

В итоге, мы пришли к странному на первый взгляд **выводу** о том, что **кризис, переход необходимо культурно организовать**. Естественнее было бы предположить, что так называемое негативное поведение следует остановить, поскольку оно неуместно, разрушает взаимодействие ребенка и взрослого. Теперь мы можем сказать, что оно, например в подростковом возрасте, означает, что педагогическая ситуация еще не распалась и продолжает существовать: ребенок своим негативизмом как бы приглашает взрослого обеспечить безопасность своей попытки вести себя иначе, чем ожидают взрослые, вопреки их требованиям.

Более того, при исследовании домашнего поведения детей 6–7 лет мы обнаружили, что выраженность негативного поведения высоко коррелировала с хорошим уровнем готовности к школе (негативизм в домашнем поведении мы определяли на основании интервью родителей этих детей). Когда родители говорили, что ребенок не

обнаруживает непослушания, часто оказывалось, что его готовность к школе была ниже. При этом можно предположить, что дети, которых родители считали послушными, на самом деле таковыми не являлись, просто родители не замечали изменений в поведении или блокировали их строгими санкциями. Но результат один – дети тормозились в своем развитии (по методикам готовности к школе).

Таким образом, изменение в поведении в кризисный период имеет большое значение для нормального развития детей. Если подобного изменения не замечено, то либо мы имеем дело с замедлением темпа развития (по многим причинам, среди которых и поведение педагога), либо кризисное поведение осуществляется ребенком где-то вне досягаемости наблюдателя.

В заключение вернемся к исходному тезису о разных позициях психолога и педагога в ситуации изучения и ведения критического периода. Мы обнаружили, что эти исходно разные

позиции при диагностике критических возрастов сплетаются в сложное единство: действия педагога становятся условием профессиональных действий психолога, а полный психологический портрет критического возраста – основой действий педагога.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. – М., 1984.
2. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1.
3. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

Катерина Николаевна Поливанова – доктор психол. наук, ведущий науч. сотрудник Психологического института РАО, г. Москва.

Внимание! Новинки!

Издательство «Баласс» выпустило

«Тетради по чтению»

к учебникам Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой
«Капельки солнца», «Маленькая дверь в большой мир»,
«В одном счастливом детстве», «В океане света».

В тетради включены:

- тренировочные упражнения на отработку техники чтения;
- задания, развивающие умение понимать прочитанное в процессе чтения текста;
- творческие задания для работы с текстом после чтения.

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

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

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

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

Схема психологического мониторинга учащихся в период обучения*

Е.И. Данилова

Предлагаемая схема психологического мониторинга учащихся с момента их поступления в школу до ее окончания разрабатывалась в течение последних четырех лет. Одна из главных целей нашей школы – «организация учебно-воспитательного процесса в условиях адаптивной школы для успешной самореализации каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями» – потребовала для своего психологического обеспечения создания такой системы мониторинга.

Подбирались и апробировались различные групповые психодиагностические методики с тем, чтобы охватить весь контингент учащихся школы при определении их интеллектуальных, мотивационных и личностных особенностей. Методики выбирались в соответствии со следующими критериями:

- надежность и валидность метода;
- время, необходимое на обработку индивидуальных результатов и проведение сравнительного анализа по классам, параллелям;
- получение максимального объема информации об учащемся после проведения диагностики;
- возможность прослеживания динамики развития учащихся;
- возможность сделать прогноз о перспективах развития ребенка и подбора, при необходимости, соответствующей коррекционной программы.

Из существующего в настоящее время огромного количества разнообразных методик были отобраны групповые методики, разработанные или адаптированные отечественными специали-

тами, работающими в Психологическом институте РАО и других организациях. Конечно, учитывался тот факт, что при групповой диагностике результаты отдельного ученика могут оказаться хуже, чем при индивидуальном обследовании. Но автор считает, что при определенных особенностях групповые методики более подходят для наблюдения ребенка в школе, так как все дети работают в ситуации, характерной для ведущего типа деятельности этих возрастов, учебной деятельности. Если же разрыв между результатами индивидуальной и групповой диагностик велик, то он сигнализирует о том, что данный ученик часто не может актуализировать свои возможности при обычном типе обучения и нуждается в дополнительном, специальном внимании со стороны как педагога, так и школьного психолога. Наиболее частой причиной такого явления может быть, например, замедленный темп деятельности учащегося, обусловленный причинами как физиологического характера (формально-динамические характеристики протекания нервных процессов), так и чисто психологического (защитная реакция на хроническую неуспешность в деятельности или повышенная тревожность). Предлагаемая схема (см. с. 31–32) не может считаться окончательной, так как при появлении новых, более совершенных методик они будут включаться в систему диагностики.

Работа с ребенком начинается с момента записи его в школу. Ребенок проходит собеседование не только с педагогом, но и с психологом. Собеседование строится в форме индивидуальной беседы, базирующейся на «Методике определения готовности детей в школу», разработанной коллективом авторов (Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, Е.Ю. Сушкова) под научным руководством доктора психологических наук В.И. Слободчикова**.

* Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 46–54.

** Готовность детей к школе. Диагностика психологического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. – М., 1989 (2-е изд. – М., 1992).

Занимает такая беседа от 20 до 50 минут, в зависимости от уровня готовности ребенка к школе и его индивидуальных особенностей. Чтобы ребенок «не перегорел», не переволновался, родителей приглашают по телефону на определенное время. Кроме всех ответов ребенка, фиксируемых в бланке протокола, там же обязательно отмечается поведение ребенка во время собеседования и его отношение к беседе. Особо отмечается, если ребенок расторможен или, наоборот, замкнут, уверен в себе или обращается за помощью к родителям, имеются ли внешние признаки проявления волнения: облизывание губ, сосание или покусывание пальцев,



какие-либо навязчивые движения или нервные тики, какова реакция на неудачу и т.д. В особых замечаниях оценивается речь ребенка (сложность построения фразы, спонтанность высказываний, темп, эмоциональная окраска речи и т.д.).

Результаты собеседования заносятся в протокол, и на их основании дается предварительное заключение о готовности ребенка к обучению. В случае несформированности тех или иных структур родителям даются рекомендации, как в игровой форме дома можно помочь их развитию и дальнейшему формированию. У родителей еще есть время для этого (от 6 до 3 месяцев, так как запись в школу начинается в феврале). Иногда рекомендуется консультация врача-специалиста (логопеда, невропатолога или психоневролога).

Во время беседы ребенка с психологом родители заполняют «Анкету для родителей», которая дает информацию о ребенке, интересную не только психологу, но и классному руководителю. Мама заполняют анкету, содержащую анамнестические сведения медицинского характера (по желанию), очень важные при определении причин тех или иных особенностей поведения ребенка (например, после стремительных родов очень часто у ребенка бывают нарушения саморегуляции поведения).

Данные, полученные при собеседовании, позволяют сделать достаточно точный прогноз об успешности обучения ребенка в 1-м классе и проблемах, которые могут при этом возникнуть.

Наибольший упор в работе делается на начальную школу, в которой закладываются все необходимые для успешного обучения предпосылки и формируются базовые навыки чтения, письма и счета.

В течение первого года обучения диагностика проводится **трижды**: в конце сентября – январе – мае. В первые два обследования диагностируется сформированность компонентов учебной деятельности по редуцированному варианту вышеуказанной методики. В сентябре используется общеизвестная методика «Графический диктант», разработанная Д.Б. Элькониним. Эта методика позволяет определить, насколько внимательно и точ-

но ребенок может выполнять указания взрослого и способен ли он самостоятельно работать по заданному алгоритму. В январе добавляется методика «Образец и правило», разработанная А.Л. Венгером. Данная методика помогает определить, насколько ребенок ориентируется на систему условий задачи и может работать в условиях однородной помехи. Автором схемы предлагаются примерные критерии оценки учащихся по сумме двух методик. Дети, отнесенные к группе риска, нуждаются в индивидуальной диагностике с целью уточнения локуса проблемы и разработки программы коррекции.

Так как большинство детей, поступающих в школу, не умеют писать и недостаточно хорошо, а то и вовсе не умеют читать, то диагностика их умственного развития проводится по групповой методике, в которой задания представлены в виде рисунков, – МЭДИС – 6–7. «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6–7-летнего возраста» создана в Институте развития одаренности И.С. Авериной, Е.И. Шабановой и Е.Н. Задориной на основе всемирно известных тестов интеллекта и является их оригинальной авторской разработкой. Методика состоит из 4 субтестов по 5 заданий в каждом и имеет 2 эквивалентные формы А и Б, которые могут чередоваться при повторном тестировании. Проводится МЭДИС в течение 20–25 минут с половиной класса, чтобы при диагностике дети не сидели рядом за одной партой. В случае получения низких результатов по тесту рекомендуется провести ретестирование по другой форме. Полученные результаты позволяют судить об уровне развития различных сторон интеллектуальной деятельности и в целом об интеллектуальных способностях детей 6–7 лет. Также методика помогает выявить одаренных

детей, которые способны обучаться по углубленным программам или же требуют более сложных по уровню заданий как во время уроков, так и в домашней работе, чтобы у них не пропал интерес к учебе из-за слишком легких для них заданий. При повторной диагностике в январе проводится анализ динамики развития ребенка после 4 месяцев его обучения в школе.

В конце 1-го класса определяется уровень развития вербального (словесно-логического) мышления по «Методике определения умственного развития нормальных и аномальных детей (7–9 лет)». Методика разработана Э.Ф. Замбацявичене на основе некоторых методик теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра*.

Методика состоит из 4 субтестов по 10 заданий в каждом и предназначена для детей 7–9 лет. Она включает в себя вербальные задания, подобранные с учетом программного материала начальных классов, поэтому может также применяться для определения уровня умственного развития и во 2-м классе. Определение уровня словесно-логического мышления по данной методике осуществляется в течение одного урока.

Методика позволяет наблюдать динамику умственного развития каждого ребенка и проводить сравнительный анализ классов и параллелей (кроме гимназических классов второго года обучения, для которых необходимы более сложные задания), сравнивать развитие детей при различных программах обучения.

Кроме сформированности предпосылок учебной деятельности и уровня развития интеллекта огромное значение для успешности обучения имеет **наличие или отсутствие учебной мотивации**. Диагностика мотивации в 1-м классе проводится по двум методикам. В 1-м классе, особенно в начале обучения, имеет значение структура

* См.: Астапов В.М., Гасимов Ф. М. Психологическое обследование детей с нарушениями развития: Уч. пос. для слушателей спецфакультетов. – М., 1993.

мотивации, наличие в ней игрового компонента. Определение структуры мотивации проводится по модифицированной в Психологическом институте РАО для использования в групповом обследовании «Беседы о школе» Т.А. Нежной*.

Проведение методики занимает около 15 минут. Интерпретация результатов позволяет судить о преобладании игровой, дошкольной мотивации, учебной мотивации или мотивации промежуточного типа.

«Анкета для определения школьной мотивации», разработанная Н.Г. Лускановой, была значительно модифицирована в формулировке вопросов, для того чтобы ее можно было применять для учащихся среднего и даже старшего звена. Результаты обрабатываются как количественно, так и качественно.

Диагностика с помощью такого комплекса методик дает возможность сделать достаточно точное заключение об уровне умственного развития каждого ребенка, пришедшего обучаться в школу, о его готовности к обучению, наличии или отсутствию у него учебной мотивации и при необходимости подобрать психологические методы коррекции имеющихся недостатков. Знание педагогом особенностей учащихся помогает ему в индивидуализации подхода к каждому своему ученику как во время уроков, так и на дополнительных занятиях. Результаты диагностики позволяют дать развернутую характеристику всего класса, провести сравнительный анализ его структуры, сопоставить с другими классами на параллели, проследить динамическое развитие как отдельных учащихся, так и всего классного коллектива, что поможет педагогу более адекватно применять весь свой арсенал педагогических подходов и приемов.

В течение второго года обучения диагностика проводится дважды:

в октябре и апреле по методике определения уровня умственного развития (Э.Ф. Замбацявичене) и анкете школьной мотивации Н.Г. Лускановой. Это позволяет проследивать не только индивидуальную, но и групповую динамику развития учащихся за этот период, помогает оценить правильность выбора программы обучения для тех или других групп учащихся, степень компетентности педагога, его гибкость и желание работать с максимально возможной отдачей.

В 3, 5, 6 и 7-м классах для определения уровня умственного развития применяется другая методика – ГИТ. Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) был разработан словацким психологом Дж. Ваной и адаптирован в Лаборатории психологической диагностики и коррекции Психологического института РАО для русскоязычной выборки М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, В.Т. Козловой и Г.П. Логиновой в 1985–1986 гг. Тест ГИТ, как и другие тесты интеллекта, выявляет, насколько учащийся овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и терминами, а также умениями выполнять некоторые логические действия. Все это характеризует уровень умственного развития учащегося, достаточный для успешного освоения им школьного курса.

ГИТ известен как надежный, валидный, хорошо зарекомендовавший себя в практике школы тест. Он содержит 7 заданий-субтестов.

Тест разработан в двух формах, которые проверены на взаимозаменяемость. Материалы являются расходуемыми. На выполнение каждого субтеста отводится строго ограниченное время (от 1,5 до 6 минут), которое засекается по секундомеру. Проведение диагностики занимает 1 урок. Для оценки индивидуальных результатов используется понятие эмпирически выделенной образовательно-возраст-

* Нежная Т.А. Диагностика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1988. № 1.

ной нормы. Показатели границ для каждого образовательно-возрастного уровня – 3, 5 и 6-го классов – получены на выборках российских школьников. Для учащихся 7-го класса уровень дан в соответствии с шагом нормы для предыдущих параллелей, поэтому он не может считаться определенным научно-эмпирическим путем, а выведен чисто умозрительно, что следует учитывать при его использовании. После индивидуальной обработки результатов по специальному ключу абсолютные показатели (баллы) переводятся в проценты для возможности сопоставления результатов выполнения коллективно разных субтестов и построения графика индивидуальной структуры умственного развития школьника.

Помимо общего балла по тесту авторы отечественной модификации ГИТа предлагают способы оценки вербальной и математической направленности учащихся, сформированности у них отдельных интеллектуальных операций, скоростных характеристик умственной работы.

Автор схемы обращает внимание на важность анализа сделанных ошибок, их общего числа и числа по заданиям. Он считает число допущенных ошибок показателем адекватности учащегося, сформированности у него операций контроля и самоконтроля, степени автоматизации и точности усвоения знаний, умений и навыков, сформированности некоторых интеллектуальных операций.

В 3-м и 5-м классах диагностика уровня умственного развития и мотивации проводится дважды в год: в начале и конце учебного года. При недостатке времени или очень больших выборках возможен вариант однократного обследования интеллекта – в конце учебного года, потому что в ГИТе применяется образовательно-возрастной норматив. В начале 3-го класса автором рекомендуется ознакомительное для детей диагностическое обследование, поскольку в своей повседневной учебной

практике учащиеся не встречаются с большинством заданий, предлагаемых им в тесте, и впервые работают «на время», т. е. по секундомеру. Это достаточно часто приводит к некоторой дезориентации детей в работе, поэтому даже самые простые задания первого же субтеста вызывают у некоторых учащихся просто состояние ступора, когда они по несколько раз перечитывают задание и... не выполняют его. Результаты первой диагностики – только повод для разговора с классным руководителем о тенденциях, имеющихся в классе, и отдельных, особенно медлительных, детях. Учитываются и анализируются результаты диагностики только конца учебного года. Основные цели, с которыми могут применяться такие интеллектуальные тесты, как ГИТ, ШТУР-2, тест Р. Амтхауэра и АСТУР, следующие:

- контроль за эффективностью школьного обучения;
- выявление неблагополучных в плане умственного (причем преимущественно вербального) развития учащихся, нуждающихся в коррекции этого развития и получении адресной помощи как со стороны педагогов, так и психолога;
- определение направлений индивидуальной и групповой коррекционной работы;
- определение причин школьной неуспеваемости;
- отбор учащихся в спецклассы и спецшколы;
- выявление учащихся с высоким и очень высоким уровнем умственного развития, способных обучаться по специализированным углубленным индивидуальным программам;
- сравнение эффективности разных систем, новых программ и методов преподавания, оценка работы отдельных учебных заведений, разных педагогов;
- определение динамических особенностей развития как отдельных учеников, так и классов, обучающихся по различным программам, сравнение параллелей;

– максимально близкий подход к индивидуализации образования и выявление наиболее ранних признаков дезадаптации учащихся с целью ее профилактики.

Проведение в 5-м классе диагностики интеллекта дважды в год позволяет наблюдать за процессом адаптации ученика к среднему звену. Это также отслеживается новой методикой эмоционального отношения к обучению. В дальнейшем (6-й и 7-й классы) диагностика проводится 1 раз в год, во второй половине учебного года, кроме случаев специального запроса со стороны администрации или педагогов. Следует отметить, что для учащихся гимназических классов на параллели седьмых классов эта методика бывает уже недостаточно эффективна: из-за высокого уровня умственного развития этих детей задания теста для них недостаточно сложны и не являются дифференцирующими.

Важнейшим дополнением к интеллектуальным методикам являются опросники, помогающие определить школьную мотивацию, эмоциональное отношение к обучению, а также наличие, уровень и структуру школьной тревожности. Диагностика эмоционального отношения к обучению (в групповом варианте) проводится с 10 лет и основывается на модифицированном опроснике Ч.Д. Спилбергера, направленном на определение уровня познавательной активности, тревожности и гнева как наличного состояния и свойств личности. «Методика диагностики эмоционального отношения к учению в средних и старших классах» разработана А.Д. Андреевой в Психологическом институте РАО на основе вышеуказанного опросника Ч.Д. Спилбергера для русскоязычной выборки. Диагностируются такие характеристики, как *уровень познавательной активности* (любопытность, непосредственный интерес к окружающему миру, активизирующие познавательную активность учащихся), *гнев и тревога* – базальные эмоции, зависящие от

иерархически организованных структур мозга, которые усиливают действие эмоциогенных стимулов. Сочетание различных уровней познавательной активности, школьной тревожности и негативных эмоций, испытываемых во время уроков, позволяет выйти на следующий, комплексный уровень общего эмоционального отношения к обучению, выявляя детей, которые нуждаются в поддержке коррекции эмоциональной сферы. Процедура диагностирования занимает не более 15–20 минут и требует от учащихся умения оценить свое состояние в баллах. Дети иногда не могут различить предлагаемые им понятия. Большинство из них впервые учатся определять и называть переживаемые ими эмоциональные состояния.

Начиная с 7-го класса кроме перечисленных методик по мотивации и эмоциональному отношению к обучению автором схемы применяется «Методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности», разработанная Т.В. Маталиной на базе подросткового варианта опросника Айзенка для русскоязычной выборки подростков 12–17 лет. Данная методика содержит опросник Айзенка для подростков, ключи для обработки. Имеется классификация типов в зависимости от соотношения результатов шкал нейротизма и интроверсии, вербальное описание особенностей каждого из 32 выделенных психотипов, определены основные направления коррекции и взаимоотношений с подростками каждого типа. Методика может проводиться как индивидуально, так и групповым способом с устной подачей материала и занимает около 20–25 минут. При самостоятельной обработке учащимися под руководством психолога по предлагаемому ключу (без знания шкал, «вслепую») методика занимает 1 урок.

С 8-го до 9-го класса общеобразовательных школ и до 10-го класса лицеев для диагностики индивидуальной структуры интеллекта автором схемы применяется один из известнейших

групповых тестов данной категории – тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Этот тест был создан в 1953 г., а последняя редакция – в 1973 г. Данный тест в нашей стране имеет несколько адаптаций. Мы использовали и рекомендуем для практического применения в школе ту из них, которая была выполнена для русскоязычной выборки в 1983–1984 гг. в Лаборатории психодиагностики Психологического института РАО М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, В.Т. Козловой, Г.П. Логиновой под руководством К.М. Гуревича. Тест имеет две эквивалентные формы, содержит 9 субтестов, которые выполняются за строго определенное время. Результаты фиксируются на специальном бланке для ответов. Проведение теста занимает 2 урока подряд. Тестом диагностируются следующие компоненты интеллекта: вербальный, счетно-математический, пространственный и мнемический.

Обработка индивидуальных результатов проводится по ключу. При интерпретации отечественных данных использовался критерий социально-психологического норматива по образовательно-возрастной границе (по второй половине соответствующего года обучения, в первой половине года применялся норматив предыдущего года обучения) умственного развития.

Как и в ГИТе, балльная оценка переводится в проценты, строится индивидуальный профиль интеллекта учащегося, проводится количественно-качественный анализ как индивидуальных, так и групповых достижений. В любом случае у инертных детей результаты будут ниже, чем у их более быстро соображающих сверстников (так же, как и в ГИТе), что необходимо учитывать при интерпретации результатов.

В первом варианте схемы мониторинга для определения уровня умственного развития на параллелях

7-го и 8-го классов предусматривалось использование такой методики, как ШТУР-2. Это модернизация хорошо известного теста ШТУР (школьный тест умственного развития), проведенная в 1995 – 1996 гг. Лабораторией психодиагностики Психологического института РАО (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Г. Козлова, Г.П. Логинова, А.П. Раевский под руководством К.М. Гуревича) в соответствии с принципами нормативной психодиагностики, т.е. концепции социально-психологического норматива. Тест предназначен для оценки уровня умственного развития учащихся 7–9-го классов. Принципиальные особенности, отличающие ШТУР-2 от других традиционных тестов интеллекта, как правило, – тестов достижений, следующие:

- особое содержание заданий – школьные понятия, обязательные для усвоения, а не какие-либо житейские и др.;

- иные способы репрезентации и обработки результатов диагностики. Отказ от статистической нормы и использование в качестве оценки индивидуальных результатов степени приближения к социально-психологическому нормативу (СПН), концепция которого была предложена К.М. Гуревичем. По определению, «СПН – это система требований, которые общность предъявляет каждому из своих членов и которым каждый должен соответствовать, если не хочет быть отторгнутым своей общностью. Оценка результатов тестирования в этом случае должна основываться на степени близости к СПН, который дифференцируется в образовательно-возрастных группах. Использование в качестве критерия выполнения СПН выдвигает на первый план качественный анализ данных»*;

- коррекционность методики, наличие разработанной программы ис-

* Психологическая диагностика детей и подростков: Уч. пос. для студентов /Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.

правления диагностированных дефектов развития.

В задания ШТУР-2 включены понятия, подлежащие обязательному усвоению в учебных предметах трех циклов: гуманитарного, математического и естественно-научного. ШТУР-2 состоит из 8 субтестов и имеет 2 параллельные формы – А и Б. Время выполнения каждого субтеста ограничено, все тестирование занимает около 1,5 урока. Результаты заносятся в специальный бланк с сеткой для проведения индивидуальной количественно-качественной обработки. Возможен и сравнительный анализ классов, параллелей, прослеживание индивидуальной возрастной динамики. Определяется общий уровень выполнения заданий и соотносится с выделенными образовательно-возрастными границами.

Строится профиль выполнения заданий (индивидуальная структура умственного развития), анализируется операциональная сторона мышления, затем сравниваются и определяются склонности школьника: преобладание гуманитарных, математических или пространственных показателей либо склонностей при работе с материалом одного из предметных школьных циклов.

Автором схемы было проведено обследование по этой методике 8-х классов разных школ и разных программ обучения. Выяснилось, что, хотя методика и дифференцировала детей, не было отличий между классами с различными формами и программами обучения. Видимо, тест не уравновешен в части вербального и невербального материала, что не дает возможности проводить диагностику *структуры* интеллекта, а позволяет делать заключения только по вербальной его части. Возникают затруднения в анализе того, что является причиной низкого уровня выполнения субтеста: несформированность у ребенка операци-

ональной стороны мышления или – вследствие неуспеваемости – понятийного аппарата по предмету. Поэтому автор схемы после сопоставления затрат времени на обработку и анализ и реального выхода результатов решил пока отказаться от использования данной методики в своей работе, несмотря на великолепную коррекционную программу, разработанную по этой методике.

Для учащихся 10–11-х классов и абитуриентов Лабораторией психодиагностики создан новый специальный тест умственного развития АСТУР, построенный на тех же принципах нормативной диагностики, что и ШТУР-2. Тест показал высокую прогностичность успешности поступления и последующего обучения в вузе (70% корреляции) и может быть рекомендован в тех учебных заведениях (типа лицеев или гимназий), в которых имеется большое количество 10–11-х классов. АСТУР издан в 1995 г. Психологическим институтом РАО и включает 9 наборов заданий (субтестов), имеет две параллельные формы. Общее время проведения теста – 1 час 30 минут. По специальному ключу проводится обработка индивидуальных результатов теста и их количественно-качественный анализ (аналогично ШТУР-2).

В последнее время появилась адаптация сравнительно новой методики исследования эмоциональной устойчивости младших подростков – «Опросник школьной тревожности Филипса», разработанный в начале 80-х гг. и в 1988 г. переведенный и адаптированный для русскоязычной выборки Е.В. Новиковой*.

Тест направлен на выявление состояния тревожности, фиксирует тревожность, связанную с конкретной деятельностью – учебной, общения со сверстниками, отношения со значимыми взрослыми. Позволяет проводить подробный анализ конкретной сферы

* Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Е. И., Васильева И.Л. Работа психолога в начальной школе. – М., 1998.



тревожности, что облегчает понимание ее происхождения. Создан для анализа школьной тревожности младших подростков 10–12 лет. Проводится устно, диктовка происходит в достаточно быстром темпе, так как здесь важна первая реакция на вопрос. При использовании методика показала высокую чувствительность, она рекомендуется для дополнительной, углубленной диагностики в классах с повышенной, уже выявленной тревожностью, для более глубокого анализа и структурирования факторов и причин, вызвавших ее.

В дополнение к методам диагностики уровня умственного развития, мотивации, тревожности и других индивидуальных особенностей личности имеется опросник, построенный по принципам репертуарных решеток Дж. Келли и направленный на диагностику отношения к учебным предметам и наличия интереса к учебе вообще. В связи с достаточной

трудоемкостью ручной обработки опрос рекомендуется проводить 1 раз в 2–3 года в средней и старшей школе. Результаты диагностики могут не только и не столько служить для оценки интереса и отношения к предметам и учителям, их ведущим, но и дать администрации школы более конкретное представление о социальном заказе самих учащихся данного учебного заведения, помочь не «вслепую», а более конкретно распределять имеющиеся ресурсы (тот же школьный компонент, например).

Проведение мониторингового наблюдения за всеми учащимися школы предполагает работу в школе двух психологов, один из которых будет заниматься диагностикой, а другой – вести необходимую коррекционно-развивающую работу. Конечно, можно использовать предлагаемые методики и не столь часто, а обследовать детей по каким-то определенным параллелям. Использование различными психологами одних и тех же методик позволяет не только проводить сравнительный анализ внутри одной школы, но и сравнивать различные типы учебных заведений. Так, в 1997/98 учебном году была предпринята попытка проведения подобного рода работы в Южном округе Москвы по теме «Портрет пятиклассника Южного округа». После предварительной обработки были получены достаточно интересные результаты, которые еще предстоит изложить в другой статье. Автор схемы предполагает дать более развернутое описание данной системы наблюдения и представить ее в виде методических рекомендаций с подробным изложением сравнительного анализа и интерпретации получаемых при обследовании результатов. Очень хотелось бы узнать мнение коллег о предлагаемой системе работы психолога в школе.

Е.И. Данилова – психолог школы № 546 г. Москвы.

Схема мониторинга учащихся в период обучения

Возраст/ Класс	Методика	Диагностируемые параметры, личностные характеристики			Характер
		Интеллект	Мотивация	Эмоциональная сфера	
6–7 лет	Готовность к школе. Модифицированная беседа, разработанная коллективом авторов – Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгером, К.Н. Поливановой, Е.Ю. Сушковой	Запас знаний об окружающем мире, внимание, память, сформированность пространственного восприятия, элементов логического мышления, мелкой моторики руки	Сформированность положительного отношения к школе		
1-й класс, I полугодие	Диагностика психического развития (редуцированная методика, разработанная вышеуказанным коллективом авторов)	Уровень развития предпосылок учебной деятельности: умение внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов	Модифицированная методика Н.Г. Лускановой (мотивация и отношение к школе), структура мотивации – модификация «Беседы о школе» Т.А. Нежной		
II полугодие	Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС – 6–7 лет). Методика определения умственного развития нормальных детей (7–9 лет) Э.Ф. Замбацян	Уровень интеллектуальных способностей, индивидуальная структура интеллекта. Уровень развития вербального мышления, сформированность интеллектуальных операций (существенные признаки, классификация, обобщение, мышление по аналогии)	То же		

Возраст/ Класс	Методика	Диагностируемые параметры, личностные характеристики			Характер
		Интеллект	Мотивация	Эмоциональная сфера	
2-й класс	Методика определения умственного развития нормальных детей (7–9 лет) Э.Ф. Замбацвиичене	Уровень развития вербального мышления, сформированность интеллектуальных операций (существенные признаки, классификация, обобщение, мышление по аналогии)	Модифицированная методика Н.Г. Лускановой (мотивация и отношение к школе)		
3-й класс	ГИТ (групповой интеллектуальный тест)	Уровень умственного развития, оценка гуманитарной и математической направленности учащихся, сформированности отдельных вербально-логических операций, скоростных характеристик умственной работы	То же	Эмоциональное отношение к обучению (модификация методики по тревожности Спилбергера)	
5–7-й классы	ГИТ (групповой интеллектуальный тест)	Уровень умственного развития, индивидуальная структура интеллекта и его динамические характеристики	То же	То же	Экспресс-диагностика личности, разработанная Т.В. Маталиной на базе подросткового варианта опросника Айзенка (с 7-го класса)
8–9-й классы	Тест Р. Амтхауэра – тест структуры интеллекта	Уровень умственного развития, индивидуальная структура интеллекта (вербального, математического, пространственного, мнемонического)	То же	То же	То же

К психологической оценке качества знаний у младших школьников*

Г. Г. Микулина,
О. В. Савельева

В настоящее время для оценки эффективности обучения решающими становятся показатели таких характеристик знания, в которых оно выступает как момент мышления. Так, в частности, общепринято развивающий эффект обучения определять через сформированность у учащихся способности решать новые задачи, что действительно предъявляет требования к мышлению. Однако очевидно, что есть различные варианты новизны, отличающиеся как качественными, так и количественными особенностями. В настоящей статье мы предлагаем такой подход к качественной оценке знаний, который внутренне связан с исследованиями по формированию учебной деятельности и теоретического мышления.

Как показано в работах В. В. Давыдова, мышление может быть эмпирического и теоретического типа, т.е. иметь разные задачи и формы протекания [1, 2]. И если мы хотим определить критерии усвоения знаний, осуществляющегося внутри задачи формирования теоретического мышления, очевидно, нужно исходить из основных характеристик этого типа мышления.

Согласно В. В. Давыдову, важнейшим исходным моментом теоретической формы мышления является осуществление по отношению к заданному объекту такого преобразующего действия, в результате которого в преобразуемом объекте выделяется существенное отношение (абстрактная генетическая основа), являющееся началом некоторой системы. Выделение такого отношения – это вычленение в объекте предмета, отвечающего требованиям определенной системы

задач. Этот предмет сначала предъявляется в неразвитом, простом виде, но при определенных условиях может быть развит в более сложное образование, т.е. конкретизирован. Такое развитие выделенного отношения осуществляется как бы по его предметной, сущностной линии. Но исходная абстракция может обогащаться и по объективной линии; будучи выделена при работе с определенным объектом в рамках определенного круга задач, она затем может быть вычленена и в других объектах, использована при решении задач иного класса.



Таким образом, при характеристике знания важно прежде всего оценить наличие вычлененности предмета из объекта, т.е. наличие у учащегося абстракции, позволяющей ему адекватно ориентироваться в заданной системе обстоятельств. Эту характеристику знания можно было бы условно назвать его предметной отнесенностью.

* Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 47–50.

Она близка по содержанию к тому, что в дидактике называют глубиной знания, а в исследованиях по теории поэтапного формирования умственных действий – его разумностью.

Следует посмотреть, имеет ли эта абстракция тенденцию к саморазвитию, к конкретизации, т.е. представляет ли она собой начало и основание системы или замкнута в себе. Эту сторону оценки знания можно назвать *оценкой его системности*. Обычно под системностью подразумевается возможность установления учащимся некоторого порядка в совокупности усвоенных им знаний, определения их иерархии. Однако истинным индикатором понимания сути этой иерархии была бы способность ее продолжить, выйти за пределы заданных знаний.

Наконец, следует проверить, связано ли знание только с теми объектами и задачами, при работе с которыми и происходило выделение исходного отношения, или учащийся может свести к нему и новые объекты (когда это возможно) либо использовать его в задачах нового типа. Эту характеристику знания, связанную с широтой переноса, можно назвать (как это и принято) *обобщенностью*.

В системности снимается такой процесс теоретического мышления, как выведение, а в обобщенности – сведение. Мы полагаем, что способность к *выведению*, к конкретизации является решающим отличительным критерием теоретического мышления, а следовательно и полноценного знания. Степень *обобщенности* такого знания означает степень изменения субъекта, его переход на видение мира сквозь призму приобретенного знания. *Предметная же отнесенность* является исходным моментом и условием для процессов выведения и обобщения.

Опыт построения проверочных заданий по указанным критериям был осуществлен нами на материале решения уравнений с одним неизвестным. Этому материалу много внимания уделяется как в общепринятой

программе, построенной по принципам теоретического обобщения.

Для проверки степени усвоения учебного материала по указанной теме учащимся обычно предъявляется несколько уравнений освоенного ими вида или видов в той форме, в которой они выступали в обучении. Однако в этой форме, как правило, бывают представлены дополнительные к существенным признаки, которые, будучи более наглядными, при решении данного класса задач провоцируют (как это хорошо известно в педагогической психологии) ориентировки на эти частные моменты.

Полагаем, что суть проверочных заданий на предметную отнесенность знания должна состоять в попытке снять возможность подобных способов ориентации. Поэтому в своей практике мы предлагали учащимся 1–3-го классов решить группы уравнений, представленные следующим образом.

1. Уравнения с «большими числами» (например, $X - 234 = 567$), при которых нельзя определить значение неизвестного интуитивно и подобрать к ответу формулу решения, что зачастую является реальным способом решения уравнения.

2. Уравнения с абстрактным обозначением элементов (например, $A - X = B$ или $-X =$), которые делают невозможной ориентацию на определенную соразмерность чисел и работу по правилу: «от большего числа отнимай меньшее».

3. Уравнения с «иксом» в правой части равенства (например, $256 = X - 456$ или $A = K - X$), при решении которых может обнаружиться связь выбора учащимся операции с порядком расположения данных в уравнении.

Наиболее представительными для оценки предметной отнесенности способа решения уравнений являются задания такого вида ($A = K - X$), в которых снимаются сразу все указанные возможности внешней ориентации. Однако предъявление учащимся всего набора заданий позволяет диагностировать не только общий эффект обучения по данному критерию, но и харак-

тер отклонений от формируемого в обучении способа действия, что, в свою очередь, облегчает последующую коррекцию самого способа обучения.

Можно предположить, что предметная отнесенность знания может быть оценена в разных планах. Так, кроме указанных выше заданий мы предлагали учащимся решить уравнения, в которых соотношение чисел было задано неверно (например, сумма была меньше слагаемого: $X + 564 = 243$), о чем учащиеся не предупреждались и что **провоцировало** отказ от общего способа действия и переход к выбору формулы-решения на основе оценки соотношения конкретно заданных чисел. Другой вид задания состоял в том, что по записи решения (например, $X = \dots$) предлагалось составить все возможные уравнения, к которым подходило бы данное решение. Как показал опыт, часть детей, успешно справившихся с решением всех основных трех групп уравнений, делала ошибки при выполнении заданий последних двух видов. Мы считаем, что с их помощью предметная отнесенность знания может быть оценена со стороны устойчивости (в первом случае) и со стороны обратимости тех интеллектуальных операций, содержанием которых она является.

Заметим, что во всех вышеприведенных видах заданий внешнее оформление уравнений было различным, в некоторых случаях новым для учащихся, но само задание имело обычный, так сказать, «учебный» вид, т.е., как и в обучении, требовалось решить или составить уравнение. Но могут быть задания, когда учащийся должен проявить предметную отнесенность своего способа действия как бы исподволь. Такое проявление, на наш взгляд, будет характеризовать этот способ по линии обобщенности.

Во-первых, это могут быть задания тоже «школьного» содержания, но с прямым требованием актуализации какого-то иного (а не проверяемого на самом деле) знания. Так, экспери-

туемого из кучки орехов (11 штук) откладывает 3, устанавливал совместно с испытуемым, что это действие можно описать как вычитание, и просил закончить (пересчитывая нужные орехи) запись соответствующего этому действию примера, которая выглядела так: $\dots - 3$. Заметим, что при кажущейся легкости задания около половины второклассников (!), занимающихся по обычной программе, для подстановки числа на место точки подсчитывают не все имеющиеся орехи, а те, которые остались после выделения трех, т.е. вместо примера $11 - 3$ они предлагают записать пример $8 - 3$.

Во-вторых, это могут быть задания повседневно-жизненного вида, представленные текстами, в которые включены (в едином сюжете) разные сведения (как нужные для ответа на вопрос задачи, так и лишние). Необходимость выбора больше, чем обычные арифметические задачи, сближает такие тексты с реальными жизненными ситуациями. Можно ставить учащихся в такие конкретные ситуации, которые вообще не имеют числовых характеристик и поэтому совсем не напоминают задачи из школьного учебника. Так, мы предлагали задания на поиск оптимального способа отмеривания объема жидкости в ситуации типа $A + X = B$, определения длины некоторого объекта, который перестал существовать (что соответствует уравнению вида $X - A = B$).

Если при оценке обобщенности знания следует уйти как можно дальше от учебной формы задания, то при оценке его системности – возвратиться к ней, поскольку нужно проверить возможность саморазвития той абстракции, которая заложена в исходной форме знания и в исходной, основной форме задания. Относительно уравнений, решаемых в одно действие, системность соответствующего знания проверить трудно, поскольку круг таких уравнений замкнут, а их число ограничено. Иначе обстоит дело с уравнениями, для решения которых приходится использовать две и более арифметические операции. Количество и варианты

таких уравнений бесконечны. Задав определенным образом *принцип* решения таких уравнений на примере уравнений в две операции и проверив набором специальных заданий (отличающихся от приведенных нами относительно решения простых уравнений) предметную отнесенность сформированного способа действия, мы предлагали учащимся решить уравнения с большим количеством операций и при различных способах их соподчинения. Апробация указанных проверок подтвердила наши ожидания: учащиеся, занимавшиеся по экспериментальным программам, по всем указанным критериям показали более высокие результаты, чем те учащиеся, которые обучались в обычных условиях. Как и следовало ожидать, наиболее высокие результаты (в экспериментальных и контрольных классах) были получены по критерию *предметной отнесенности* и наиболее низкие – по критерию *обобщенности*. Тем самым в какой-то мере была проверена

валидность составленных нами проверок. Несколько неожиданным было уменьшение разрыва между результатами в экспериментальных и контрольных классах при проверках на системность знания относительно результатов проверок на обобщенность. Это обстоятельство ставит перед нами задачу определения механизмов и поиска специальных средств формирования указанных качеств знаний.

Литература

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.

Генриетта Глебовна Мухомова – канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник МИРОС, г. Москва.

Ольга Владимировна Савельева – канд. психол. наук, зав. лабораторией МИРОС, г. Москва.

Внимание! Новинки!

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

Авторы – О.А. Куревина, Е.А. Лутцева

В комплект входят:

1. Учебник для 1-го класса по курсу «Синтез искусств» – «Прекрасное рядом с тобой».
2. Рабочая тетрадь к учебнику «Прекрасное рядом с тобой», 1-й класс.
3. Методические рекомендации для учителя.

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

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

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

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

От формулы «Диагностика – коррекция» к анализу конфликтов, или Попытка с позиций субкультурного подхода обсудить некоторые злободневные вопросы в работе детского сада и начальной школы*

Е.Н. Денисова

Ребенок встал на путь общественно-го образования: детский сад, начальная школа, средняя школа... Как сложится его жизнь в мире образования, во многом зависит от того, каким было начало пути, недаром немцы говорят: «Anfang gut – alles gut» («Хорошее начало – всё хорошо»). Что значит «хорошо»? Это значит, что **путь ребенка в сфере образования (его индивидуальная образовательная траектория)** не будет слишком коротким и формальным, что ребенок, повзрослев, будет готов учиться, углублять и расширять свое образование. А еще это значит, что переход с одной ступени образования на другую не должен походить на прыжок через пропасть, совершив который однажды ребенок не захочет повторять его снова.

Когда употребляется выражение «ступени образования», в нашем воображении рисуется образ некоей уходящей ввысь лестницы, для нормального движения по которой (непреренно вверх!) надо только правильно рассчитать шаг. Тогда вообще не встает проблема разрывов между этими самыми ступенями и вовсе не ощущается, что ребенок реально переходит из одного мира, например детсадовского, в другой – школьный. В каждом из этих миров свои порядки, свои культурные традиции и нормы. Безусловно, и детский сад, и начальная школа – это части одного большого мира образования, части образовательной

культуры, они ее субкультуры. Субкультуры могут быть в разных отношениях друг с другом:

1) каждая живет своей независимой жизнью;

2) одна из них пытается подавить другую;

3) и та и другая ищут способы взаимодействия во имя обоюдного культурного обогащения.

Реальная ситуация сегодня такова, что в отношениях между дошкольным и начальным российским образованием можно наблюдать все три варианта. И если речь идет, например, о комплексе «школа – детский сад», то это еще совсем не означает вариант отношений под номером три, вполне реален и вариант под номером два. Равно как и *формально* не связанные между собой два образовательных учреждения в одном районе могут являть пример реализации не первого, а именно третьего типа отношений. Проанализировать ситуацию в российском дошкольном и начальном образовании в таком контексте довольно интересно, тем более что анализ сулит расширение возможностей выбора образовательных стратегий и тактик для практических работников как ДОУ, так и начальной школы. Однако это отдельная тема.

В данном разговоре с читателем хотелось бы обсудить **некоторые проблемы, возникающие в начальной школе и детском саду**, сделав акцент при этом не на отношениях между этими двумя ступенями образования, а на **внутреннем взаимодействии в системе «педагог – ребенок»**.

Если вы педагог в начальной школе (учитель, педагог-психолог, завуч), то, скорее всего, согласны с тем, что ребенок, *пришедший* в первый класс, имеет за плечами некоторый багаж понятий, привычек, норм, которые могут помочь ему в школе, а могут привести к большим трудностям. Это совершенно очевидная мысль. Ведь

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 00-06-00101а.

дети приходят в школу кто откуда: из разных семей, из разных детских садов. А вы согласны, что тот багаж, с которым ребенок *уйдет* из начальной школы, также может помочь ему в дальнейшей жизни, а может привести к большим трудностям? И хотя ответ на этот вопрос – по идее – так же очевиден, но почему-то сказать «да» чуть сложнее. А если этот вопрос задать учителю-предметнику средней школы, то у него трудностей с утвердительным ответом будет меньше. Почему? Потому, что он не работает в начальной школе, а имеет дело с результатами ее работы. Не он, не учитель-предметник участвовал в формировании того культурного багажа ребенка, о котором идет речь. Он за него не ответственен.

Ну, а если вы педагог (воспитатель, методист, предметник) детского сада, легко ли вам признать, что ребенок, *уходя* из ДОУ, уносит с собой то, что, опять-таки, может помочь ему в дальнейшей жизни, а может привести к большим трудностям?

Чтобы заострить вопрос, его можно задать себе в совершенно конкретной форме: **«С чем уходит ребенок из нашего сада (нашей «началки»)?** Это поможет или помешает ему в дальнейшем?» А в конечном варианте: «Чем я снабдил ребенка в дорогу?»

Это одна сторона проблемы, к ней мы еще вернемся. Но есть и другая, не менее важная. Кто бы вы ни были: педагог в системе дошкольного образования или начальной школы, **чувствуете ли вы в себе готовность принять ребенка с любым культурным багажом?** Вроде бы вопрос вполне понятен и прост, но в нем чувствуется какой-то «перевертыш» привычного вопроса о готовности детей к школе. Так оно и есть. Почему последнее время со всех сторон только и разговоров, что о готовности детей к школе, о том, что ДОУ должно давать информацию школе о поступающих в 1-й класс детях (в виде разного рода карт на ребенка и т.п.)?

Сейчас уже и о готовности

детей к детскому саду можно услышать. Не так давно ко мне обратился один молодой психолог из детской поликлиники с просьбой помочь в организации обследования (и обязательно тестирования) детей на предмет готовности к детскому саду. Я искренне приняла его просьбу за удачную шутку и тут же в ответ предложила разработать программу обследования детей на предмет готовности к яслям. К сожалению, «удачная шутка» оказалась распоряжением главного врача.

Может быть, наоборот, надо говорить о готовности школы или детского сада к приему детей? При этом завершение ремонта школьного здания к началу учебного года, конечно, дело святое. А как с «ремонтom» профессионального сознания педагогов, профессиональной педагогической деятельности? Ничего обновить не требуется? Ведь условия иные, чем 10–15 лет назад. Одни миграционные процессы чего стоят. В вашем классе или группе случайно нет детей, не говорящих по-русски или возмущенно и брезгливо швыряющих тарелку со свиной сарделькой?

Парадокс налицо: с одной стороны, декларируется всеобщее право на бесплатное, хотя бы среднее образование, при котором **любой** ребенок по достижении определенного возраста должен быть принят в школу. Гарантирующая это право Конституция (и вполне соответствующий ей Закон об образовании) ничего не сообщает об ограничении этого права в зависимости от чего бы то ни было, в том числе и от степени готовности ребенка реализовать это право. С другой стороны, в действительности наблюдается явное наличие некоторого количества цензов (своего рода фильтров), которым должен соответствовать ребенок, чтобы воспользоваться законной, конституционной нормой. До последнего времени существовал даже такой ценз, который можно было бы назвать «прививочным»: все помнят, что ребенка без профилактических прививок не принимали в образовательное учреждение.

Теперь можно попытаться сформулировать еще один нарождающийся и быстро распространяющийся в системе образования вступительный ценз – якобы «психологический», который означает не что иное, как требование соответствия некоторому тестовому нормативу. Это соответствие и определяется в процессе тестирования ребенка при поступлении в школу, во время пребывания его в дошкольном образовательном учреждении. Соответствует – хорошо, не соответствует – требуется коррекция. Эта простая формула кажется столь естественной, что любые возражения против нее иногда сталкиваются с раздражением и нежеланием вникнуть в их смысл.

«Тестировать детей» – звучит сегодня, словно указ, приговор во многих образовательных учреждениях. Зачем? По какому праву? Почему именно тестировать? Что именно диагностируется? Так ли уж абсолютны нормы тестов, используемых при диагностике? Кто заказчик и потребитель информации диагностического характера о ребенке? Кто исполнитель этого заказа? Достаточно ли профессиональная квалификация исполнителя для выполнения подобных заказов? Каковы последствия диагностики? И еще возникает много вопросов, каждый из которых в отдельности мог бы стать предметом большого разговора. Острота этой проблемы, всплывающей порой почти в драматическом облике для отдельных детей и их родителей, вызвала многочисленные обсуждения на «круглых столах», на страницах соответствующих журналов (см., например, материалы, опубликованные в журнале «Психологическая наука и образование», № 3, 4 за 2000 г.). Однако «вирус» пока сильнее общественного резонанса, он поражает не только учителей, воспитателей и администрацию, но и многих работающих в дошкольном и начальном образовании практических психологов.

Что же стоит за таким упорным желанием удержать эту пресловутую диадиду, эти два слова, намертво сцепленные когда-то и кем-то: «диагностика – коррекция»? Объяснения, связанные с коммерциализацией сознания и всех сфер жизни общества, в том числе образования, можно опустить. Не потому, что они поверхностны и слишком универсальны, а потому, что должны быть более глубокие и специфические для собственно педагогической действительности причины.

Помимо всеобщей коммерциализации такое явление, как интеграция, тоже коснулось образования. Реальные процессы интеграции в образовании – в отличие от идеальных, декларируемых в качестве воплощения истинного гуманизма – протекают зачастую совсем не гладко и могут трансформироваться в процессы дезинтеграции и разобщения. Не продуманная, не подготовленная интеграция может обернуться антигуманизмом. Крупные общественные акции и социальные проекты типа «Я не хочу ненавидеть» лишь подтверждают необходимость создания определенных условий для реализации интеграционных идей. Прежде всего необходима установка (т.е. готовность) на межкультурный диалог, а не на конфронтацию и подавление. Но такая установка должна сформироваться.

Как выясняется, учителю или воспитателю становится все труднее работать в классе или группе детского сада, где рядом оказываются дети из разных национальных культур, из разных социальных слоев населения, пришедшие из разных образовательных учреждений (в том числе специальных для детей с особенностями психического, физического развития), в которых уже нет того привычного прежнего единообразия программ и устоев. Эти дети принесли с собой **слишком разный культурный багаж**, а педагогическая среда оказалась неподготовленной к его приему, похоже, даже не успела осознать всей глубины и специфики проблемы.

И тогда как заклинание, как оберег, как спасение работает указанная формула: «диагностика – коррекция»; она позволяет педагогу не рвать свою душу, не пускаться в тяжелый и не очень понятный путь анализа многочисленных сбоев и конфликтов, а пребывать даже в некотором профессиональном благодушии: «При чем тут я? При чем тут мое отношение к ученикам, моя профессиональная позиция? Дети такие. Вот результаты тестирования. Конфликты с Петей (Ваней, Машей, Дашей) только подтверждают необходимость коррекционной работы с этим ребенком (этими детьми). Для того и существуют профессиональные психологи, педагоги, имеющие специальную подготовку».

Вспоминается разговор с учительницей в средней школе по поводу начинающегося конфликта из-за «страшной» неуспеваемости по ее предмету одного ученика: шесть «двоек» и даже один «кол» (вопрос об адекватности отметки качеству оцененных работ здесь не обсуждается). С моей стороны последовало предложение *разобраться* в причинах, учесть некоторые особые жизненные обстоятельства, ситуацию, в которой находился в тот момент ребенок, в том числе и трудности начального периода вхождения в новую школу, попытаться понять его так называемые «личностные особенности». Предложение вызвало очень интересный, на мой взгляд, ответ: «Я не психолог, а математик!» Это уже позиция. И, судя по некоторым данным, далеко не уникальная. По наивности мне казалось, что имеется некоторая разница между математиком в вычислительном центре, например, и в школе. Последний вроде как и педагог еще. **А квалификация педагога предполагает определенную психологическую культуру.** Неужели совершенно напрасно создавал свою педагогическую антропологию К.Д. Ушинский? Его призыв узнать ребенка во всех отношениях, прежде чем учить этого ребенка, видимо, интерпретируется какой-то частью

педагогов как направление ребенка к психологу на обследование.

Ясно, что данная позиция является лишь *иллюзорным бегством от проблемы*, а за такое благодушие педагогу придется платить в конце концов чувством общей неудовлетворенности от своей деятельности, ощущением профессиональной нереализованности, какого-то *недо-*, возможно, даже мыслями о собственной профессиональной непригодности.

То, что это бегство иллюзорно, видно и из продолжения приведенной истории с учительницей математики. Родители перевели ребенка в другую школу, чтобы не травмировать его дальше и не вызвать стойкой ненависти к математике, тем более что мальчик обнаруживал явные математические способности: единственный из класса решал нестандартные задачи, предлагаемые другим учителем математики, даже собирался поступать в математический кружок. Случилось



же такое, что на следующий учебный год этот ученик со «страшной» неуспеваемостью оказался в своей бывшей школе после уроков и в ожидании товарища забрел в класс, где проходили дополнительные занятия той самой учительницы. Закончилась эта двадцатиминутная встреча искренним недоумением учительницы: «Не понимаю, почему же ты у меня так не занимался?»

Ну что ж, пусть «не психолог, а математик» ищет ответ на свой вопрос. Может быть, в процессе поиска произойдет пересмотр собственных взглядов и станет очевидным, что более продуктивной является попытка все-таки разобраться в основаниях трудности работы с теми или иными детьми, особенно в случаях, когда за этими детьми начинается закрепляться (или уже закрепились) репутация конфликтных.

Несколько раз нами уже было названо одно из ключевых слов: **конфликт**. Если кого-то сегодня интересует проблема конфликта, то к его услугам на полках книжных магазинов ряды учебников и работ по конфликтологии. Этот предмет преподается во многих вузах, основы конфликтологии излагаются на курсах и факультетах повышения квалификации работников не только сферы образования, но практически любой сферы профессионального труда, где присутствует человеческое общение. Почему конфликту уделяется такое внимание? Видимо, потому, что в конфликте наиболее ярко проявляются жизненная и профессиональная позиция человека – участника конфликта, способы и средства, с помощью которых он разрешает критические ситуации, а также недочеты, ошибки, слабые места самой системы, в которой возникает конфликт.

Так что же, дальше на этих страницах последует сжатый пересказ курса конфликтологии? Вовсе нет. Просто с помощью анализа конфликтов (в которых задействованы дети) можно увидеть педагогическую

ситуацию «из другого угла», из другой позиции. Предмет тем лучше понятен, чем с больших сторон освещен.

Итак, выше было высказано допущение о некоторой неподготовленности образовательного учреждения к приему разного культурного багажа детей. **А что представляет собой этот культурный багаж?** Как можно его оценить, как «упорядочить», «уложить» его содержимое? Чтобы ответить на эти вопросы, есть смысл на короткое время отвлечься от мира образования и представить себе человека, перебравшегося (эмигрировавшего) из одной страны в другую, и все те эмигрантские проблемы, которые ярко описаны и в художественной, и в научной литературе. В основе этих проблем – **межкультурный конфликт**. Это касается не только настоящих эмигрантов, это более широкая проблема перехода человека из одной культуры (или субкультуры) в другую.

Сразу стоит сделать одну оговорку: употребление слова «субкультура» продиктовано нейтральным, безоценочным характером понятия, в котором частица суб- фиксирует значение *подчиненности, части, расположенности около, под* по отношению к исходному понятию «культура». При этом само слово «культура» употребляется далее в значении, наиболее близком к пониманию ее этнографами, описывающими культуру разных народов, или социологами, анализирующими культуру тех или иных сообществ, групп населения. В этих аналитических описаниях обязательно явно или скрыто присутствует ряд вопросов. *Что, какие предметы, какие вещи производят и используют люди? Как они ведут себя, т.е. каковы их способы поведения в обыденной жизни и в особых случаях? Во имя чего, почему люди следуют именно этим, а не иным нормам, какие ценности стоят за их нормами? Ответы на эти вопросы создают образ и понимание изучаемой культуры, будь то культура целого народа, группы «неформалов» или профессионального сообщества.*

Культура (субкультура) имеет свои символы, по которым ее можно узнать. Они могут быть материальными (предметы, вещи, атрибуты), могут касаться способов поведения, действий, а могут выражаться в понятиях ценностей и значений. При встрече со знакомым символом известной субкультуры человек почти автоматически достраивает ряд символов до возникновения образа данной субкультуры и ведет себя соответственно своим представлениям о ней. Увидев красно-белый шарф болельщика «Спартака», мало кто из населения района Лужников захочет организовывать полемику по поводу качества игры этой команды. Вероятность остаться с разбитой челюстью в результате такой полемики слишком высока в сознании местных жителей. Хотя ясно, что этот шарф на шее у сына соседа по подъезду ничем вам не грозит, если отношения с соседом нормальные.

Но для того, чтобы поведение было адекватным, недостаточно знать нормы и ценности субкультуры, с символом которой произошла встреча. Необходимо знание о том, какое место в этой субкультуре занимает носитель символа. Повстречав ребенка со школьным рюкзаком, нельзя однозначно сказать что-либо о его отношении к школе и образованию, о его школьных достижениях и неудачах, о репутации в классе.

Итак, человек пришел из другой культуры (субкультуры), он принес свои *нормы*, он говорит на другом языке (не только в узко лингвистическом смысле). Он привык к определенным *вещам, предметам*, он привык к определенным *действиям*, к определенным *ценностям и смыслам*. Но ведь он пришел в «чужой монастырь», устав которого ему еще предстоит усвоить, а пока он пользуется своим. Скорее всего, по вещам и поведению, по реакциям гостя хозяева попытаются понять, из какой культуры он пришел. Если хозяева *полны гостеприимства и доброжелательности*, они поймут, что

гостю на освоение их норм нужны *время и желание*, а пока *следует быть снисходительным* к возможным неурядицам, не судить промахи гостя слишком строго и помочь ему по возможности понять жизнь «монастыря». Тем временем гостю предстоит трудная работа: ему необходимо *понять «устав», соотнести свои и новые нормы, решить* (и реализовать это решение!), от каких норм своей культуры ему придется отказаться, заменив их здешними, а какие, возможно, будут приняты и хозяевами, или... *покинуть «монастырь»*.

А «монастыри» и их обитатели бывают, как известно, разные. Если «монастырь» – это образовательное учреждение (школа, сад), хозяева – учителя, воспитатели, тогда наш «эмигрант», наш путешественник по культурам и «монастырям» – ребенок, пришедший в ДОУ или начальную школу. И проблемы у этого ребенка ничем особенно не будут отличаться от проблем эмигрант-путешественника. Важно, уж прости-те, *полны ли гостеприимства и доброжелательности* педагоги образовательных учреждений, как они относятся к своей школе или детскому саду, каково им в своем профессиональном мире.

Школьным педагогам (в основном начального звена) было предложено письменно ответить на ряд вопросов, в том числе и на вопрос, что представляет собой образовательное учреждение, в котором они работают. Имелось уточнение-просьба описать его так, чтобы в представлении читающего возник достаточно яркий образ, при этом не ограничиваться внешней, видимой, стороной, а передать дух, традиции, нормы и личное отношение к данному учреждению. Оказалось, что абсолютное большинство участвовавших в опросе педагогов или вообще оставили этот вопрос без ответа, или свели ответ к формальному названию образовательного учреждения (например, школа-интернат № такой-то для глухих и слабослышащих уча-

щихся, N-ская средняя школа и т.п.), или привели некоторые формальные данные о количестве учащихся, о наличии помещений и т.д. Буквально в единичных случаях имелись фразы типа: «Обстановка дружелюбная» или «В школе нет сложившихся традиций. Нормы, инструкции – да. Атмосфера холодная».

Где же **культурный образ школы?** Или устава у «монастыря» нет, или педагог им не владеет. В любом случае, что же педагог хочет и может предложить ребенку, кроме содержания учебного предмета и своих собственных взглядов? О выполнении каких школьных требований тогда может идти речь? Видимо, не случайно большинство педагогов, отвечая на вопрос о ближайших и дальних целях и задачах, которые они бы поставили, если бы были директором, писали о... дисциплине. Мало того, еще с уточнением (в соответствии с предложенным вопросом), что в педагогическом коллективе, по мнению отвечавшего педагога, такие цели и задачи были бы приняты положительно.

Устно, в беседе, многие педагоги из участвовавших в письменном опросе указывали на трудность работы с детьми, связанную с большими различиями в условиях воспитания в семье, в том числе и материальных, в результате чего развивается заметное неравенство в детской среде. Недаром в далеко не бедной стране Японии именно в начальной школе существует требование единообразия предметов (вещей), способов поведения – так называемый японский эгалитаризм.

Дело не в том, что отменили школьную форму или в России нет японских традиций. Проблема в том, что конкретное образовательное учреждение как субъект микрокультуры теряет свои материальные культурные символы, свои атрибуты. А ведь их назначение, помимо опознания извне, – еще и чувство причастности, принадлежности той или иной культуре. Одни и те же вещи могут иметь разное

назначение и смысл для представителей разных субкультур.

Примеры из школьной или детсадовской жизни гораздо ярче проиллюстрируют мою мысль, нежели длинные теоретические рассуждения, основанные на анализе результатов проводимых сравнительных (школа – детский сад) исследований в субкультурном контексте.

Ребенок, который не пожелал «даже на время» (!) поменяться с товарищем увеличительными стеклами, был охарактеризован учительницей как жадный и упрямый. Родители вынуждены были перевести мальчика в другую школу из-за череды последовавших за тем конфликтов и осложнившихся отношений с детьми и учительницей. В основе, как выяснилось, – простое непонимание (незнание) учительницей значения для мальчика с очень ослабленным зрением такого предмета, как хорошая лупа. Для того чтобы это понимать, надо хотя бы чуть-чуть быть знакомой с особенностями жизни сообщества незрячих и слабовидящих, откуда (специальный детский сад) и пришел ребенок. Это все равно, что обвинять в жадности и упрямстве человека, не пожелавшего «на время» поменять свою инвалидную коляску на снежокат.

Не только вещи или похожие действия могут иметь различное значение в разных сообществах. Важно то, какова реакция на них. Какие-то культурные символы (в том числе и язык, речь) кажутся с первого взгляда понятными, какие-то раздражают из-за незнания их смысла. Иногда сочетание символов-знаков культуры не позволяет сделать вывод о принадлежности человека той или иной культуре (субкультуре), а сделать такой вывод очень хочется. Общаться вроде бы проще.

Вы, наверное, сильно удивитесь или позабавитесь, если встретите на лестничной клетке соседа-пенсионера, бывшего лучшего токаря крупного завода, в пионерском галстуке и с повязкой с каким-то вам неизвестным

значком на рукаве. Увидев вас, он приставит руку к виску и четко произнесет: «Здравия желаю, товарищ соседка!», а затем, по-военному отдавая честь, серьезно объяснит, что, несмотря на плохое самочувствие, торопится на акцию защиты сумчатых медведей коала, которым грозит исчезновение из-за вырубки эвкалиптовых лесов. Ему еще надо успеть зайти в сбербанк, чтобы перечислить свою пенсию в фонд спасения коала. «Что это с Василием Трофимовичем?», – подумаете вы.

Сегодня школа, тем более начальная, в очень редких случаях может обеспечить ребенку *ощущение* пребывания в некоей особой культуре, где происходит освоение ее материального, социального и духовного начал и где полноценно осуществляется эмоциональное, социальное, интеллектуальное развитие ребенка. И ребенок, подобно Василию Трофимовичу, начинает заполнять этот вакуум чем ни попадя, вызывая у своего окружения не менее сильную эмоциональную реакцию, вплоть до негодования и раздражения, с последующим разгорающимся конфликтом.

Анализ многочисленных попыток *вскрыть* с педагогами детских садов и начальной школы *причины* тех или иных «сбоев», педагогических ЧП, затрудненных контактов с детьми привел к очень простой схеме. «Вскрытие», как правило, осуществ-

ляется педагогом примерно в следующей последовательности: событие (или ряд событий), описываемое педагогом так, как он его видит. Уже на этой стадии возникает или неразрешимый вопрос: «Ну, почему? Я же делала все правильно». Или появляется псевдообъяснение по принципу: «Это потому, что он (ребенок) такой-то и такой-то. Его надо показать психологу». Такие попытки едва ли ведут к позитивному решению конфликтных ситуаций.

Несколько предложений тем, кто пожелает воспользоваться иным культурным образцом, нежели «диагностика – коррекция» ребенка. Это вовсе не означает полный запрет или отказ от диагностико-коррекционной логики. Надо только помнить, что ее включение не должно нанести вреда и быть достаточно сильно аргументировано. В большинстве случаев, когда речь идет о педагогических трудностях, о конфликтных ситуациях, возможна (и является более продуктивной) **логика анализа самого конфликта**. Хотя и упоминаются конфликты между детьми, рассматриваются в первую очередь конфликты детей и педагогов.

Итак, при наличии конфликта хорошо бы:

- Всегда иметь надежду на продуктивное его разрешение, ведь людям всегда есть чему поучиться друг у друга.



• Помните, что **конфликт всегда подразумевает минимум две стороны**. Если одна сторона – ребенок, то второй могут быть: педагог, другой ребенок, группа детей. Важно помимо уточнения сторон определить их «весовые категории». Ясно, что в конфликте педагог – ребенок или ребенок – группа детей равенство весовых категорий сильно нарушено.

• Далее, должен быть и **предмет конфликта**, а его не всегда легко определить. Если предметом конфликта является невыполнение ребенком каких-либо школьных норм, то сначала ответьте себе на вопрос: «А почему он их должен выполнять?» Ведь любая культурная норма может быть выполнена или из страха, или если она принята и стала частью «Я» человека, причем тогда, когда человек ощущает себя частью той культуры (субкультуры, микрокультуры), где эта норма действует.

Само требование, ставшее предметом конфликта, может содержать призыв что-либо сделать или запрет выполнения чего-либо. Прежде чем настаивать на неукоснительном исполнении требования, попытайтесь провести его содержательный анализ. Не исключено, что давно пора пересмотреть само требование. Если это так, не медлите с объявлением о вашем открытии ребенку с одновременным предложением принять участие в разработке нового требования.

Если источником конфликта послужило ваше раздражение, вызванное *действиями и обликом* ребенка, попытайтесь понять, что за ними стоит: может быть, ребенок выполняет требования той культуры (субкультуры), к которой он причастен, или это нечто, случайно присвоенное из потока поликультурной информации. В первом случае вам придется до осуждения ознакомиться и с остальными культурными нормами и ценностями и, скорее всего, принять их. Во втором случае продумайте вопрос о замещении, а не запрещении раздражающего вас источни-

ка конфликта. Замещение сработает только тогда, когда аргумент в его пользу будет значим для ребенка, а не для вас.

• Если вы решили обратиться к психологу вашего образовательного учреждения, то делайте это только в том случае, если вы уверены, что он **всегда стоит на позиции защиты психического и личностного здоровья ребенка** (это, между прочим, его обязанность и предназначение в образовательном учреждении). Смысл вашего обращения – помимо профессиональной помощи в анализе конфликта с целью его продуктивного разрешения – в уравнивании «весовых категорий» участников. Предложение психологу протестировать кого-либо или провести обследование иными профессиональными методами некорректно как в общечеловеческом смысле по отношению к этому кому-то, так и в профессионально-этическом: поскольку в конфликте всегда есть две стороны, то психолог сам может решить, какую из них есть необходимость обследовать и какими профессиональными приемами. В абсолютном большинстве случаев в этом нет никакой необходимости.

• И последнее: в любом, даже самом остром конфликте помните, что он происходит в образовательном учреждении, т.е. там, где осуществляется дело народного просвещения, а слово «просвещение» происходит от слова «свет». Никогда не позволяйте себе забывать об этом.

Мне кажется, что продолжение нашего обсуждения, если оно когда-либо состоится, можно было бы обозначить примерно так: «От формулы "диагностика – коррекция" ребенка через анализ конфликтов к формуле "диагностика – коррекция" взаимодействия в системе "педагог – ребенок"».

*Елена Николаевна Денисова – психолог,
г. Москва.*

Поиск пути и резервов оказания учебной помощи первокласснику

И.В. Базюлькина

За истекшее десятилетие в жизни нашего общества многое изменилось. Однако, как и прежде, «детей начинают учить рано, задолго до школы, а воспитывать начинают с колыбели, с первых дней жизни» [5, с. 57]. И вот наступает момент, когда ребенок – выпускник «материнской школы» (П.Ф. Каптерев) – становится первоклассником. До этого момента каждый ребенок проходил обучение по своему индивидуальному пути. В образовании этот путь реализации личностного потенциала каждого порой называют индивидуальной образовательной траекторией. Эти траектории невидимыми нитями пролегают в пространстве – времени через радугой типов (стилей) семейных отношений. И если в дошкольном детстве у разных детей они были как бы удалены друг от друга, то с началом школьных занятий (при различии в достигнутом) сближаются между собой, вольно или невольно оказываются взаимосвязанными в единую, пусть еще только зародившуюся, но в каждом случае уникальную, траекторию.

На этом фоне происходит и встреча *хочу и могу* (как каждого ребенка, так и учителя) при определенном уровне предъявляемых к первокласснику обществом требований. Для ученика главное из них – успешное овладение школьной программой, сама особая атмосфера школы, а часто и стиль отношений – сотрудничество – в вертикали «ребенок – взрослый» являются новыми.

Для учителя новыми являются дети. Его радует, когда они активны, жизнерадостны, желают учиться, умеют управлять своим вниманием и памятью, ощущают свою причастность к происходящему, про-

являют интерес к неизведанному. Если учитель уроком живет, то ученик его проживает, переживая при этом. Стало уже привычным, что дети, ставшие для учителя своими, на уроке сопровождают взглядом не только его перемещения, но и малейшие движения. При этом учитель, который ведет урок (при опоре, казалось бы, на уже имеющийся у обучаемых познавательный опыт) не в силах одновременно уловить, какой ребенок слушает и схватывает все на лету; какой – слушает и что-то не понимает; слушает, но не понимает; слушает, но не слышит. Извините, скажете Вы, нельзя требовать от учителя невозможного! И будете правы. Однако выяснить, в какой помощи нуждается каждый ребенок, просто необходимо. У каждого учителя в этом плане есть свои приемы, наработки, методические находки. Вместе с тем потенциал проводимой индивидуальной работы с первоклассниками, на наш взгляд, во многом реализуется не в полной мере.

В целях устранения отмеченного недостатка на начальном этапе школьного изучения, в частности математики, можно предложить следующее.

Например, к некоторому моменту времени каждый ребенок узнал, что число служит для счета предметов, а цифра – для записи числа. Он знает последовательность чисел от 1 до 20, умеет в этой последовательности называть число, следующее за данным, стоящее перед данным, находящееся между данными; умеет называть число, пропущенное в ряду, умеет называть все числа, стоящие до заданного и после него; умеет располагать числа в заданной последовательности.

В диаде с учителем ребенку предлагается продолжить каждый из приведенных ниже рядов:

1)	1			2	3														
2)	1			3	5														
3)	2			4	2														
4)	11			9	7														
5)	1			2	2	3	3	3											

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

Для успешного решения задач ребенку необходимо выявить принятый учителем алгоритм построения заданий. Какая же помощь при этом может быть оказана ребенку? М.Н. Костюкова выделяет пять видов помощи: 1) **стимулирующая помощь**, направленная на активизацию собственных возможностей ребенка на пути преодоления затруднений; 2) **эмоционально-регулирующая помощь**, представленная в рассматриваемом нами случае созданием благоприятного эмоционального климата; 3) **направляющая помощь**, состоящая в такой организации умственных действий ребенка, когда учитель направляет его ориентировку в задание, но не вмешивается в сам процесс решения; 4) **организующая помощь**, где исполнительная часть умственной деятельности осуществляется ребенком, а планирование и контроль – учителем; 5) **обучающая помощь**, оказываемая в тех случаях, когда все другие виды помощи неэффективны и требуется обучение ребенка новому для него виду деятельности.

Результаты решения поставленных учебных задач различны. Для одних детей оказывается достаточно эмоционально-регулирующей помощи. Они самостоятельно (с опорой и на опыт, скажем, решения головоломок в кругу семьи) легко преодолевают большинство возникших трудностей. В терминологии, предложенной П.Я. Гальпериным, можно сказать, что при первом типе ориентировки они стихийно находят систему ориентиров. Кто-то самостоятельно решил лишь первые четыре задания, а на пути дальнейшего продвижения ему потребовалась направляющая помощь учителя. Благодаря этому он в сотруд-

ничестве решил и пятую задачу. Учителем же реализован второй тип ориентировки по П.Я. Гальперину: ребенок получил помощь при решении конкретного задания. В дальнейшем же потребовалась обучающая помощь, отвечающая третьему типу ориентировки. Его суть, как известно, заключается в том, что ребенок обучается нахождению ориентиров, необходимых для решения данного класса задач.

Предложенные детям задачи не для всех оказались проблемными. Однако каждый ребенок, чтобы продолжить ряд, выявить скрытую во взаимном расположении цифр закономерность, должен осознать, что каждый из предложенных учителем рядов вместе с тем является частным представителем общего понятия «ряд чисел». Осознав же это, ребенок делает для себя маленькое открытие: оказывается, что отличия между рядами не случайны, а некоторым, вполне конкретным образом упорядочены; и эта упорядоченность от ряда к ряду видоизменяется. Заметим, что обучающая помощь достигает ребенка как адресата тем быстрее, чем точнее учителю удается уловить внутренние психологические тонкости затруднений, испытываемых ребенком при решении задач.

Ребенок же в сотрудничестве со взрослым не просто осознал, осмыслил, усвоил нечто, но в некоторой мере и расширил свои индивидуальные интеллектуальные возможности. Решенные совместно с учителем задачи для ученика становятся пережитыми, а то и выстраданными. В данном случае воспринятое, как подчеркивает Л.С. Рубинштейн, «не только открывает тот или иной аспект внешнего мира, но и включается в контекст личной жизни индивида и, приобретая в нем определенный смысл, входит в самое формирование личности как более или менее существенный фактор» [7, с. 238].

Учебное сотрудничество по диадному принципу наиболее адекватно при решении проблемных задач. Вместе с тем именно оно в наибольшей мере

позволяет не только отслеживать и корректировать индивидуальные образовательные траектории, но и реально направлять их. Это имеет особую значимость на начальном этапе школьного обучения.

Как известно, в отечественной традиции учебное сотрудничество реализуется по многообразию линий [4], в том числе и в диадах, и в триадах, и фронтально. Далеко не случайно **гуманистическая идея сотрудничества в обучении** красной нитью проходит в трудах и отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили, А.А. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Б.Д. Эльконина, и практиков школы А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Список сторонников этой идеи можно существенно расширить. Предпримем попытку ответа на вопрос, чем же это по сути обусловлено.

В предисловии к одной из своих книг Л.С. Выготский писал, что «ребенок, приступая к решению задачи, должен действовать в ситуации по известному правилу» [2, с. 264]. Успешность же ее решения зависит от того, «в какой мере для ребенка видимая ситуация является частью более сложного смыслового... поля, внутри которого вещи только и могут вступать в определенные отношения друг с другом». И далее: «...в решении задач у ребенка на первый план выступают законы смыслового, т.е. то, каким образом ребенок осмысляет ситуацию и свое отношение к ней» [там же].

Последнее заключение позволяет прийти к суждению о том, что в основе помощи, оказываемой учителем ребенку в процессе обучения, должно лежать раскрытие смысла широкого многообразия изучаемых обобщений, свойств, связей, отношений, опосредований. Ребенку же в сотрудничестве со взрослым надлежит это выделенное существенное воспринять, понять, осмыслить, перенести без искажения в

глубинный план сознания, присвоить. И когда это происхо-

дит, свершаются акты развития как своеобразные мини-скачки в активном движении от незнания к знанию. Несложно заметить, что в обозначенной выше схеме сотрудничества по линии учитель – ученики обучение предшествует актам развития. Теоретически же доказано и на практике подтверждено, что «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию» [1, с. 449].

Заметим, что в настоящее время данную стратегию, особо выделенную Л.С. Выготским, принято называть развивающим обучением. Сегодня она принята не всеми учителями массовой школы; они стоят перед выбором. Как отмечает А.А. Леонтьев, «выбор именно развивающего обучения (неважно, в какой модификации) связан с глубинным пониманием отношений человека и мира, личности и сознания, простого воспроизводства и творчества. Стоя перед выбором, вы становитесь на время философом. Вы выбираете не просто систему приемов – вы выбираете то или иное понимание сущности образования, места человека в мире и обществе как части этого мира» [6, с. 6]. Заметим, что одновременно происходит и выбор стратегии оказания помощи ребенку при его школьном обучении. Пожалуй, не вызовет возражений утверждение о том, что **от выбора пути, сделанного учителем, во многом зависят условия формирования внутреннего субъективного мира личности ребенка** (при всей уникальности, ценности и непредсказуемости его психологических возможностей), а следовательно, и результаты передачи входящему в новый мир социального опыта.

В методическом плане ценной является рекомендация П.Я. Гальперина: «Гораздо более выгодный путь – это преподнесение субъекту не отдельного примера, хотя бы и простого, а общей схемы. Общая она в том смысле, что может прилагаться ко всем случаям действия данного правила или данного объекта, в общем того, что вы изучаете» [3, с. 67]. Опыт показывает, что в

случае следования этой рекомендации накануне проведения выше предложенной «контрольной работы» ее суммарные результаты оказываются выше, а время на ее проведение существенно сокращается.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956.

2. *Выготский Л.С.* Проблема развития в структурной психологии (критическое исследование) // Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.

3. *Гальперин П.Я.* Четыре лекции по

психологии. – М.: Книжный дом «Университет», 2000.

4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001.

5. *Каптерев П.Ф.* Задачи и основы семейного воспитания // Детская и педагогическая психология. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 1999.

6. *Леонтьев А.А.* Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа: плюс – минус. 2001. №1.

7. *Рубинштейн Л.С.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002.

Ирина Валентиновна Базюлькина – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель высшей категории гимназии № 17 г. Перми.

Издательство «Баласс» ПРЕДЛАГАЕТ КОМПЛЕКТ ПОСОБИЙ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА 2100»

«Школа 2100» Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа.

По дороге к Азбуке (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова) в 4-х частях. Пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте для детей 4–6 лет.

Наши прописи (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина) в 2-х частях. Пособие по подготовке к обучению письму.

Ты – словечко, я – словечко... (авт. З.И. Курцева под ред. Т.А. Ладыженской). Пособие по риторике для детей 5–6 лет.

Здравствуй, мир! (авт. А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова) в 2-х частях. Пособие по ознакомлению с окружающим миром для детей 4–6 лет.

Игралочка (авт. Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова) в 2-х частях.

Раз – ступенька, два – ступенька... (авт. Л.Г. Петерсон, Н.П. Холина) в 2-х частях. Математика для дошкольников 3–6 лет.

Всё по полочкам (авт. А.В. Горячев, Н.В. Ключ). Пособие по информатике для детей 5–6 лет.

Путешествие в прекрасное (авт. О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева) в 3-х частях. Пособие по курсу «Синтез искусств» для детей 3–6 лет.

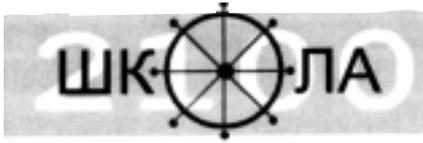
Ко всем пособиям имеются подробные методические разработки занятий.

Непрерывность и преемственность в обучении по Образовательной системе «Школа 2100» обеспечивает комплект учебников для начальной школы тех же авторов.

Заявки на учебники принимаются по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс»

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



МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕЙСТВИЯ
РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ «ШКОЛА 2100»

Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» принимает участие в курсах повышения квалификации, проводимых Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в 2001/2002 уч. г., по следующим проблемам:

1. 25–30 марта 2002 г. «Новые модели развивающего образования в основной школе», 72 часа.

Запланированы группы: **№ 1 – русский язык 5–7 кл., литература 5–8 кл., риторика 5–9 кл.** (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.); **№ 2 – история 5–7 кл.** (Д.Д. Данилов, С.В. Колпаков и др.); **№ 3 – естествознание, биология, география 5–7 кл.** (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.); **№ 4 – информатика 5–6 кл.** (А.В. Горячев и др.).

2. 27 мая–5 июня 2002 г. «Преемственность дошкольного и начального образования» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Проница, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 часа, для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

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

3. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) по предметам гуманитарного цикла, окружающему миру и истории в начальной школе и для дошкольников, 72 часа. Группы формируются **в сентябре.**

4. 25–26 марта 2002 г. состоится VI Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

Все курсы проводятся на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Обучение на всех курсах **бесплатное.** Оргвзнос составляет 150–200 рублей.

По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

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

**Очень простая тема
начального естествознания.
На первый взгляд**

Т.П. Богданец



Вопросы, которых касается эта тема, по мнению многих учителей, настолько просты и очевидны, что не привлекают к себе учительского внимания и, как следствие, остаются ими непонятыми. Недостаточная компетентность учителей в этих вопросах ограничивает их возможности свободно и убедительно обсуждать на уроках материал, что, в свою очередь, негативно отражается на процессе обучения детей. Это **тема о типах питания животных и пищевых цепях**.

Адаптации животных в связи с различным типом питания рассматриваются в курсе естествознания Н.Я. Дмитриевой в 1-м классе («Растительноядные и хищные животные»), и материал, поданный в такой трактовке, возражений не вызывает. А.А. Плешаков, развивая экологическую направленность курса, ввел в программу элементарные представления о пищевых цепях и в связи с этим – классификацию животных по типу питания. В его учебнике для 3-го класса указывается на существование 4-х групп животных по этому признаку: растительноядных, насекомоядных, хищных и всеядных. Безусловно, ограниченный объем учебных текстов заставил автора излагать материал тезисно, как бы задавая учителю основную тему и предполагая его активное «соавторство». Кроме того, в предложенном варианте классификации, видимо, отразилось стремление автора упростить материал для младших школьников.

На деле получился обратный эффект, поскольку, не вникая в суть явления и уж тем более не критикуя и не пытаясь исправить неточность учебника, учитель идет меха-

ническим путем. Следуя за учебником, он делит животных по типу питания на 4 указанные выше группы, рассматривая их как альтернативные. Учитель называет животных, которых можно отнести к той или другой группе, и дает им краткую *систематическую* характеристику. Но деление животных по типам питания – классификация *экологическая*, понятия «растительноядные» и т.п. животные – также *экологические*. При систематическом подходе сформировать экологические понятия невозможно: нарушается элементарная логика. Ученики не определяют существенные признаки понятий, учитель не может объяснить, почему, например, стрекоза – хищное животное, а мухоловка – насекомоядное, хотя и та, и другая едят насекомых, щука – хищник, а пеликан – нет, хотя тоже ловит рыбу, и т.п.

Главной целью для многих учителей стало составление трехзвенных пищевых цепочек. Вряд ли с этим можно согласиться, поскольку хорошая идея – раскрыть основные экологические зависимости – на практике вырождается, заменяется рисованием цепей питания, нередко надуманных, а иногда нелепых и даже абсурдных. Необходимо отказаться от формального, механического подхода и обратиться к истинной цели: экологическому образованию. Что же нужно исправить?

Прежде всего – **рассматривать материал в экологическом аспекте**, как того требует изучение экологических понятий. При этом необходимо устанавливать причинно-следственные зависимости, раскрывать биологический

смысл явлений, объяснять приспособительное значение тех или иных признаков вне зависимости от систематической принадлежности объектов. Дидактически это гораздо сложнее, чем давать основы систематики.

Во-вторых – необходимо **упорядочить классификацию**. Нельзя противопоставлять растительноядных хищным, а тех, в свою очередь, – насекомоядным: это категории разного ранга. Поясним свою позицию.

На самом деле есть два основных типа пищи: растительная и животная. В силу существенных различий между этими двумя типами пищи животные, как правило, могут употреблять лишь один из них, и только некоторые способны питаться и тем, и другим. Поэтому животные должны быть разделены на три группы: *растительноядные, животнойядные и всеядные*, из которых первые две – основные. Вместо термина «растительноядные» часто употребляют «травоядные», а «животнойядных» обычно называют «плотоядными» от слова *плоть* – тело.

Растительноядные, в зависимости от направления специализации, могут подразделяться на зерноядных, корнеядных, листогрызов, сосущих (сок растений, нектар цветов) и т.п., все они имеют соответствующие приспособления для потребления пищи.

Сложнее с классификацией плотоядных. Сложность заключается в том, что термин «хищное животное» имеет несколько значений, поскольку употребляется как в систематике, так и в экологии.

Во всех современных системах выделяется отряд «Хищные» в классе млекопитающих (к нему относятся семейства: собачьи, кошачьи, куньи, медведи и др.), отряд «Дневные хищники» в классе птиц (семейства: соколиные и ястребиные), а также «Ночные хищники, или Совы» в том же классе. Большинство людей при слове «хищники» представляют себе млекопитающих.

В экологии терминами «хищничество» и «паразитизм»

обозначают особый тип межвидовых отношений, при котором один вид от взаимодействия получает выгоду, а другой – ущерб, при этом учитывается только результат взаимодействия и ничего более. По этому показателю хищничество и паразитизм тождественны, но хищник использует жертву один раз, а паразит – многократно. Нетрудно видеть, что все плотоядные в этом случае подпадают под понятие «хищник», а растительноядные – «паразит». Подчеркнем, что таким образом описываются биотические отношения, а не типы питания организмов.

Экологическая классификация плотоядных, в центре внимания которой оказываются приспособительные признаки животных, обусловленные характером пищевых объектов (а именно это и является основным содержанием данной темы начального естествознания), учитывает специализацию охотника и жертвы, степень его «вооруженности». В этом случае плотоядных делят на мирных и хищных, хотя это деление в некоторой степени условно. К мирным плотоядным принято относить тех, объекты питания которых, значительно уступающая в размерах и физической мощи, не могут оказать им существенного сопротивления. Поэтому мирные плотоядные не имеют вооружения, а их приспособительные особенности обеспечивают поиск добычи, извлечение ее из укромных мест и поедание. Хищные нападают на животных, сравнимых с ними и даже превосходящих их по размеру и силе. Им приходится вступать с ними в активную борьбу и убивать, прежде чем съесть. Поэтому их отличительная черта – мощное вооружение. Никто не называет лягушку хищником, а ведь она ест исключительно животную пищу! Так же, исключительно животной пищей, питается крокодил, но он – хищное животное, в этом нет сомнений. Осетр, например, питающийся червями (животная пища!), – мирная рыба, а щука – хищник. Срав-

ните вооружение лягушки и крокодила, осетра и щуки.

Таким образом, нельзя в альтернативу понятия «растительноядный» ставить понятие «хищный», поскольку понятия «животнойядный» («плотоядный») и «хищный» не тождественны.

Насекомоядными бывают как мирные, так и хищные животнойядные, это группа третьего, еще более низкого ранга, поэтому она не может быть поставлена не только в один ряд с растительноядными, плотоядными и всеядными, но и в ряд с хищными и мирными. Например, стрекоза, лягушка, синичка, ласточка – насекомоядные животные, но стрекоза – хищное, а остальные – мирные.

Итог наших рассуждений удобно представить в виде схемы 1 на с. 53. На ее основе можно формировать общее представление о пищевых цепях. Не называя конкретных видов, обсуждая и сравнивая лишь тип питания организмов, мы получим несколько возможных вариантов, показанных на схеме 2 (там же). Анализируя и сравнивая варианты, приходим к выводу, что на первом месте в пищевой цепи всегда стоят растения, на втором и третьем – соответственно растительноядные и плотоядные животные. Всеядные, в силу своей универсальности, могут занимать место как растительноядных, так и плотоядных (Б, В). Более сложные варианты получим, если учтем, что плотоядные могут быть как мирными, так и хищными, причем хищные могут охотиться на мирных. Тогда цепь можно представить из четырех звеньев (Г), но, поскольку многие хищные нападают как на растительноядных, так и на мирных плотоядных, цепь разветвляется (Д).

Основываясь на личных наблюдениях за деятельностью учителей на уроках, считаю необходимым обратить внимание на направление стрелок в схемах: **в экологии принято показывать направление передачи энергии в звеньях цепи**, а не «кто кого ест». Чтобы в дальнейшем детей не нужно было переучи-

вать, необходимо сразу давать единственно верный вариант.

После того как дети в общем виде осознают, что последовательность звеньев в пищевых цепях – непреложный закон пищевых взаимоотношений живых организмов в природе, можно переходить к частным случаям, обсуждая возможное место в цепи для конкретных представителей. Кроме того, мы получаем базу для раскрытия других важных закономерностей, например таких, как необходимость потенциальным жертвам (главным образом растениям и растительноядным) иметь защиту от поедания, едокам (растительноядным и плотоядным) – специфические приспособления в связи с особенностями потребляемой пищи, основные типы этих приспособлений, их распространение, универсальность некоторых из них, зависимость звеньев цепи друг от друга, их взаимовлияние и др.

Рассмотрим в общих чертах **возможный ход изучения этой темы**.

Для того чтобы дети осознанно воспринимали новый материал и могли активно участвовать в его обсуждении, они должны не только знать основные отличия растений и животных с точки зрения их строения и физиологии, но и рассматривать эти признаки в экологическом аспекте, понимая, к каким последствиям приводит их наличие у организмов, если последние используются в качестве пищи.

Учитель должен обратить внимание детей на физические качества растений как пищи: прочность стеблей, древесины, скорлупы орехов, твердость сухих семян, коры и т.п. Для раскрытия темы важны такие признаки растений, как их относительная неподвижность, наличие у сухопутных растений надземной и подземной частей тела, размеры, доступность в связи с этим листьев, семян и плодов, состояние и доступность растений как пищи в различные сезоны года.

Важными признаками животных являются: подвижность, активное из-

Схема 1

Классификация животных по типу питания

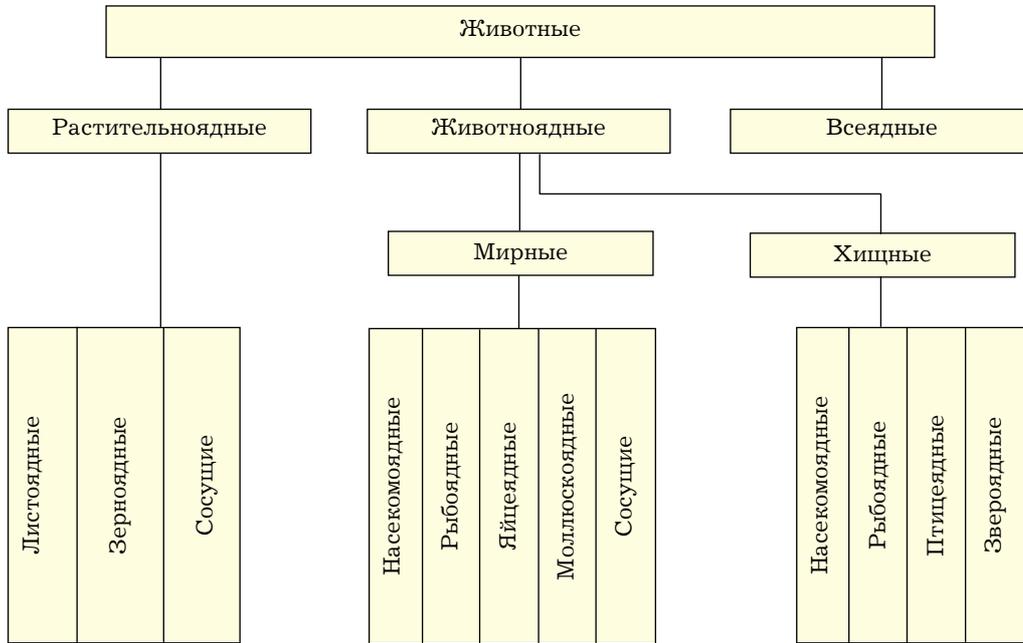
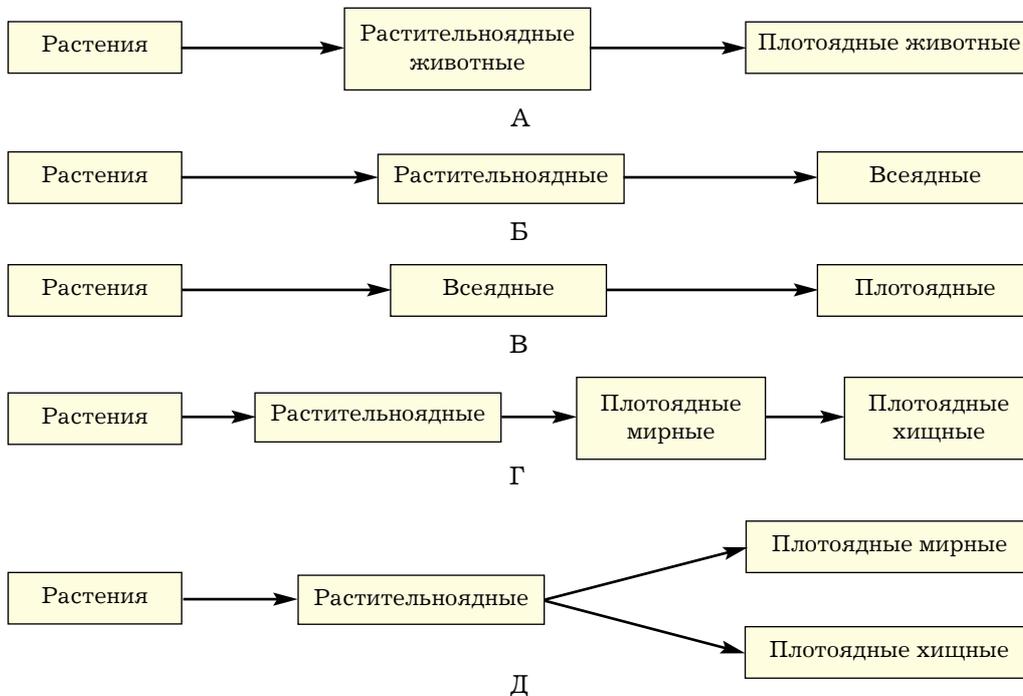


Схема 2

Общий вид возможных вариантов пищевых цепей



бегание опасности, способность к активной защите, состояние в разные сезоны года, а также наличие у многих животных костей, панцирей, прочной шкуры и т.п. Полезно в общем виде обсудить с детьми вопрос о том, какие задачи стоят перед растительноядными и животнойядными животными на этапе добычи и поедания пищи, необходимость наличия у животных специальных особенностей в строении и поведении для успешного решения этих задач.

Новой информацией, которую дети могут получить от учителя, являются сведения о сравнительно низкой питательности растительной пищи по сравнению с животной и, как следствие, – необходимости поедать ее в больших количествах.

На уроке этим вопросам необходимо посвятить этап актуализации знаний. В итоге должны быть сделаны следующие выводы:

1) растения и животные существенно отличаются друг от друга способом питания (растения питаются светом, водой, растворенными соля-

ми и углекислым газом, а животные заглатывают другие организмы, растительные или животные, или их части), а также строением тела и образом жизни;

2) отличия между растениями и животными так велики, что если рассматривать их как пищу для каких-либо животных, то нужно говорить о существовании двух разных типов пищи: растительной и животной;

3) питание растительной и животной пищей требует разных приспособлений, поэтому существуют растительноядные и животнойядные (плотоядные) животные, лишь некоторые животные всеядны.

На основе последнего вывода составим с детьми две первые строчки схемы 1.

Затем учитель с помощью учеников (дети предлагают названия видов) заполняет заготовленную заранее на доске таблицу (см. ниже).

На втором этапе можно обсуждать место каждой группы организмов в пищевых отношениях, задавая детям вопросы типа: «Могут ли плотоядные

Заготовка таблицы на доске

Растения	Растительноядные животные	Плотоядные животные	Всеядные животные

Пример заполненной таблицы

Растения	Растительноядные животные	Плотоядные животные	Всеядные животные
Клевер Осока Пшеница Береза Осина Черника Дуб Сосна Рябина Крапива Морковь	Голубь Заяц Лемминг Полевка Лось Гусеницы бабочек Жуки-листогрызы Олень Белка Саранча Слон	Синица Лягушка Волк Лиса Росомаха Щука Орел Лев Сова Пеликан Стрекоза	Медведь Кабан Муравьи

животные питаются растениями?», «Могут ли растительноядные животные питаться плотоядными?», «Могут ли растения питаться растительноядными животными? Плотоядными?», «Чем они питаются?», «На какое место можно поставить всеядных?». Дети с учителем составляют на доске демонстрационные схемы пищевой цепи в общем виде: схема 2-А, а также 2-Б и 2-В.

На следующем этапе мы должны, во-первых, поупражнять детей в составлении пищевых цепей с конкретными видами, а во-вторых – получить данные, которые позволят выявить новые экологические закономерности. Для этого необходимо составить несколько пищевых цепей.

Удобно использовать специально изготовленное наборное полотно, соответствующее схеме 2-А, с тремя кармашками («растения», «растительноядные», «плотоядные»). К нему нужно подготовить серию карточек с названиями разных видов растений и животных, представленных в таблице (учитель непременно вписывает в таблицу названия, карточки с которыми он заготовил). Карточки должны иметь форму, позволяющую вкладывать их в соответствующий кармашек так, чтобы надписи на них были видны детям. Называем один из видов, например «заяц», показываем карточку с надписью «заяц» и обсуждаем, в какой кармашек нужно ее поместить, можно ли поместить ее в другой кармашек, почему. Какие карточки можно поместить в кармашки «растения» и «плотоядные»? Дети с помощью учителя выбирают из предложенного списка один вид растения, которым питается заяц, и один вид хищника, находят соответствующие таблички и помещают их в кармашки. Можно ли поместить в эти кармашки еще какие-либо карточки? Обсуждаем, какие еще растения ест заяц, какие животные для него опасны, просим детей разместить в наборном полотне необходимые карточки. В итоге в кармашке «растения»

окажутся практически все заготовленные карточки, а в кармашке «плотоядные» – карточки с надписями «волк», «лиса», «росомаха», «орел», «сова» (см. таблицу).

Учитель, проводящий с детьми подобную работу, одновременно решает несколько важнейших дидактических задач: во-первых, у детей работает и наглядно-образное, и наглядно-действенное, и понятийное мышление; во-вторых, активное участие детей в подборе подходящих видов из достаточно обширного списка делает составление пищевой цепи живым, не формальным, не механическим процессом; в-третьих, дети наглядно убеждаются, что заяц – *растительноядное* животное, питается *разными растениями* и, в свою очередь, может служить пищей *многим плотоядным*. Фиксируем это в качестве вывода.

Просим детей самостоятельно составить пищевые цепи, пользуясь списком видов (см. таблицу), начав, к примеру, с карточки «полевка», обсудить результат и сделать вывод (в этом случае в кармашек «растения» могут быть помещены клевер, осока, пшеница, черника, дуб, морковь, а в кармашек «плотоядные» – волк, лиса, сова. Вывод аналогичен предыдущему). Затем проводим подобную работу, начав с какого-либо растения. Называем его (например, береза), помещаем в кармашек карточку, предлагаем составить пищевую цепь, подобрав по одному виду растительноядных и плотоядных (например, гусеницы, синица). Просим детей подумать, только ли гусеницы едят листья березы? Кого еще можно поместить в кармашек «растительноядные»? Дети убеждаются, что таких животных много: заяц, лось, олень, жуки! Какие карточки нужно добавить в кармашек «плотоядные»? (Лиса, росомаха, волк, медведь.) Вывод: *растение береза служит пищей многим растительноядным животным, которыми в свою очередь питаются плотоядные*.

Полученный материал позволяет провести несколько сравнений.

1. Просим детей сравнить полученные ранее выводы и решить, нет ли чего-либо общего между растениями и растительноядными животными. Неожиданный и даже абсурдный, на первый взгляд, вопрос имеет на самом деле положительный ответ: растения и растительноядные животные похожи тем, что и те и другие являются потенциальными жертвами. Поэтому и те и другие имеют сходную задачу: защититься от многочисленных животных, желающих их съесть.

Складывается **проблемная ситуация**: интересно выяснить, как решают одну и ту же задачу такие разные организмы. Более известны приспособления растительноядных, поэтому можно организовать эвристическую беседу, в ходе которой выясняется, что большинство из них очень осторожны, имеют развитые органы чувств, покровительственную окраску, ведут скрытный образ жизни, способны прятаться и затаиваться, быстро бегать и пр. Некоторые могут активно защищаться, в этом случае они имеют либо крупные размеры (слон, носорог, лось, зубр и т.п.), либо специальные механизмы защиты, например ядовитые железы (пчелы), колючки (дикобраз, волосатые гусеницы), едкое или ядовитое вещество в крови (колорадский жук).

Возникает **проблемный вопрос**: могут ли растения защититься от растительноядных животных при том, что они не в состоянии убежать, спрятаться и т.п.? Защитные приспособления растений дети знают хуже, поэтому, вероятно, потребуются объяснения учителя. Среди растений можно найти такие, которые решают проблему сходным образом, напоминая животных: вырабатывают и накапливают в своем организме ядовитые вещества (вороний глаз, волчье лыко, белена, ландыш и др.), имеют ядовитые железы и могут «ужалить» (крапива), колючки (кактусы, шиповник, верблюжья колючка, облепиха и др.), имеют огромные размеры (крупные деревья). Кроме того, у расте-

ний есть свойство, которое редко встречается у животных: они могут восстанавливать утраченные части! Благодаря этому свойству растения сохраняются живыми несмотря на причиненные повреждения. Способность к неограниченному росту и быстрому восстановлению позволяет растениям выжить при условии существования огромного числа растительноядных животных.

2. Сравним растительноядных и плотоядных животных. Схемы пищевых цепей дают основание предположить, что существование плотоядных безмятежно. Так ли это? Сравним плотоядных (см. таблицу) между собой, дадим представление о мирных и хищных плотоядных, обсудим существование и образ жизни мирных и хищных плотоядных, их возможное место в пищевых цепях (схемы 2-Г и 2-Д), попросим детей составить подобную пищевую цепь, пользуясь таблицей. Например: дуб – гусеницы – синица – сова. Вспоминая с помощью учителя известных им мирных плотоядных (а это все земноводные, насекомоядные птицы, летучие мыши, кроты, бурозубки, многие рыбы и т.п.), дети убеждаются, что мирные плотоядные имеют ту же опасность быть съеденными хищниками, что и растительноядные животные, а потому – сходные приспособления (общие – покровительственная окраска, скрытный образ жизни и т.д. и специальные – колючки у ежа, способность притворяться: например, вертишейка имитирует змею, хамелеон – листик, выпь – стебли тростника и т.п.).

Какие же приспособления должны иметь хищные плотоядные? Обсуждаем стоящие перед ними задачи (выследить добычу, незаметно подкрасться, поймать, справиться с ней, съесть), а также особенности, благодаря которым они эти задачи решают (острота органов чувств, покровительственная окраска, способность долго преследовать добычу или сидеть в засаде, мощное вооружение). В зависи-

мости от их систематической принадлежности «виды оружия» могут быть различны: крупные острые зубы (рыбы и звери), клюв (птицы), когти (птицы и звери), острые челюсти (насекомые), ядовитые зубы или челюсти (змеи, пауки, насекомые) и т.д. Выследить, поймать и справиться с добычей нелегко, раны или болезни обрекают хищника на голод и даже на голодную смерть. Поэтому представление о том, что, поскольку они замыкают пищевую цепь, их жизни ничто не угрожа-

ет и их существование безмятежно, – в корне неверно.

На следующем уроке можно продолжить изучение разнообразия животных в экологическом аспекте, составляя схему 1 до конца.

Татьяна Павловна Богданец – канд. биол. наук, доцент, преподаватель Мурманского педагогического института.

Внимание!

Издательство «Баласс» выпустило
тетради на печатной основе
«Окружающий мир. Самостоятельные и проверочные работы»
для 1-го и 2-го классов
(авторы А.А. Вахрушев, О.В. Бурский)

Заказы принимаются по адресу: 111123 г. Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.
E-mail: balass.izd@mtu-net.ru
<http://www.mtu-net.ru/balass>

В издательстве «Баласс»

выпущен новый, переработанный вариант
учебника Л.Г. Петерсон «Математика» по программе 1–4:

1-й класс – в 3-х частях
2-й класс – в 3-х частях
3-й класс – в 3-х частях

Приобрести учебники можно в издательстве «Баласс».

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

Заявки принимаются по адресу:
111123 Москва, а/я 2, «Баласс»,
по телефону (095) 171-55-30,
по электронной почте: E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

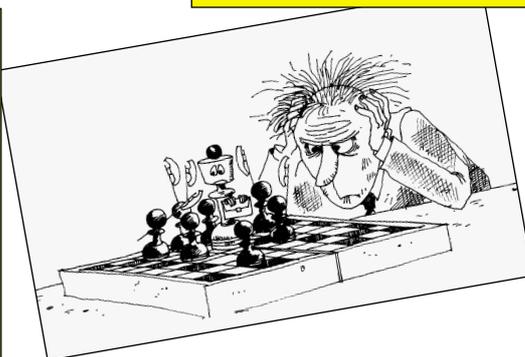
Уважаемые коллеги!

В 2001/2002 уч. году курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» будут проходить не только в Москве, но и во многих городах Российской Федерации. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

Город	Название организации	Контактные телефоны
Великий Новгород	Ин-т образ-го маркетинга и кадровых ресурсов	(81622) 32-861
Владикавказ	Отдел образовательных учреждений	(8672) 33-40-92
Волгоград	«Учебная и деловая книга»	(8442) 33-64-87; 33-78-41
Екатеринбург	ООО «Алис»	(3432) 70-44-23
Иваново	Ивановский обл. ИПК и ППК	(0932) 38-63-44; 29-38-53
Ижевск	НОУ «Дом учителя»	(3412) 78-69-81; 78-47-75
Иркутск	Лицей № 3	(3952) 27-87-12; 27-70-41
Йошкар-Ола	Марийский институт образования	(8362) 55-02-18
Казань	Мет.-образ. центр «ВИТС»	(8432) 57-18-02
Киров	Фирма «Книги детям»	(8332) 62-65-55; 32-41-10
Котлас	Городской отдел образования	(81837) 4-42-87
Краснодар	Фирма «Школьник»	(8612) 53-58-79
Красноярск	Главное управление образования администрации края	(3912) 27-16-84
Красный Кут	Отдел образования	(84560) 2-22-08
Курск	Департамент образования	(0712) 22-60-53
Магнитогорск	Управление образования	(3511) 37-70-09
Минск (Беларусь)	Национальный институт образования	(1037517) 239-50-70
Мурманск	Мурманский областной ИПК	(8152) 31-34-74
Набережные Челны	Ин-т непрер. пед. образования	(8552) 42-20-69
Нерюнгри	Муницип. управл. образования	(41147) 6-58-02
Новоуральск	УМЦ «Развитие образования»	(34370) 6-01-34
Пенза	Управление образования	(8412) 63-60-69
Пермь	Гор. центр развития образования Пермский гос. пед. университет	(3422) 34-25-06 (3422) 12-68-52
Салехард	Окружной ИУУ	(34922) 4-99-27
Самара	Фирма «Учебник»	(8462) 97-21-16
Санкт-Петербург	Фирма «Школьная книга»	(812) 529-91-56; 528-06-52
Смоленск	ИУУ	(8212) 39451
Старый Оскол	Городской ИУУ	(0725) 22-58-93
Таганрог	Школа № 26	(86344) 4-15-20
Усть-Илимск	Гимназия № 1	(39535) 7-15-50; 7-15-00
Уфа	УМЦ «Эдвис»	(3472) 25-83-92; 25-52-01
Челябинск	Инновационный центр «РОСТ»	(3512) 75-31-32
Элиста	Республиканский ИПК	(847-22) 2-45-36; 2-48-50
Ярославль	Городской ИПК	(0852) 32-15-73

**Новое в планировании
программы развития
образовательного учреждения**
(Педагогическая диагностика как движущая сила
развития образовательного учреждения)

Л.М. Денякина



**Способы и порядок проведения
педагогической диагностики**

Сегодня диагностике придается особое значение, ибо она призвана помочь решить ряд важнейших задач совершенствования воспитательно-образовательного процесса.

Педагогическая диагностика должна иметь показатели, характеризующие как конечный результат, так и ход учебно-воспитательного процесса. Ее организация и проведение включает в себя несколько этапов:

- подготовительный: подготовка анкет, вопросников, схем, описания тех или иных параметров, таблиц показателей;
- организационный: определение и обсуждение механизма проведения диагностики;
- самооценка педагога: с каждым педагогом индивидуально проводится работа по определению его уровня в соответствии с подобранными критериями;
- оценка педагога со стороны администрации, коллег, родителей и детей;
- обработка данных и их анализ;
- подготовка рекомендаций для каждого педагога;
- выстраивание диаграммы по результатам диагностики, с тем чтобы определить, какие вопросы в данном образовательном учреждении решаются успешно, а над какими необходимо углубленно работать, что и должно быть учтено при определении целей и задач дальнейшего развития;
- обсуждение на педаго-

гическом консилиуме полученных данных.

Педагогическая деятельность является творческой по своей сути. Однако выдвинуть тезис о том, что творческое отношение к воспитательно-образовательному процессу есть показатель духовной зрелости и социальной активности педагога – еще не значит мобилизовать на творчество и инициативу.

Замечательно то, что многие педагоги «заражаются вирусом» творчества в самом начале своей педагогической деятельности и, постоянно работая над собой, сокращая разрыв между достигнутым и идеалом, проходят путь от усовершенствования уже известных средств обучения и воспитания до подлинного новаторства. Справедливости ради признаем, что не каждый педагог может подняться до вершин новаторства или педагогического изобретения. Но к творчеству, к поиску оптимальных средств, форм, методов обучения и воспитания детей может приобщиться каждый.

Педагогическая диагностика требует специального осмысления деятельности педагога по его профессиональному и личностному совершенствованию, что позволяет педагогу перейти в новое качественное состояние, обогащает его творческий потенциал.

**Самоанализ и самооценка
педагогической диагностики**

При проведении диагностических мероприятий педагог получает сведения о себе как о личности, о требованиях к своему труду, о способах оценки, тем самым овладевая умением само-

стоятельно производить диагностику педагогической деятельности.

Нелишне напомнить, что анализ (в переводе с греческого – разложение, расчленение) – метод научного исследования, состоящий в разложении целого на составные части. Первая же часть сложного слова «само...» означает направленность чего-либо на себя, в нашем случае это анализ, оценка своих собственных поступков, слов и т.п.

Самоанализ является процедурой выявления существующих проблем, достижений, трудностей и путей выхода из них, что необходимо для совершенствования программ, форм организаций и развития образовательного учреждения. Самооценка педагога – это критерий нравственный. В оценке деятельности педагога необходимо соблюдать принципы коллегиальности и самоуправления. Важно выявить способность педагога к самоанализу и самооценке своей деятельности, поскольку от этого зависит рост его педагогического мастерства.

Наиболее полно процесс саморефлексии, самоанализа и самооценки раскрыл с психологической точки зрения В.П. Беспалько – через профессиональное самосознание, которое является неотъемлемой частью педагогического мастерства и включает в себя следующие составляющие:

- 1) «актуальное "Я"»
– каким педагог видит себя сейчас;
- 2) «ретроспективное "Я"» – каким педагог себя видит и оценивает по отношению к начальным этапам своей работы;
- 3) «идеальное "Я"» – каким он хотел бы стать;
- 4) «рефлексивное "Я"» – как, с точки зрения педагога, его рассматривают и оценивают коллеги, администрация, родители, дети.

Самоанализ устанавливает причинно-следственные связи в полученной о себе информации. Основу его составляет мысленная декомпозиция собственной личности и педагогической деятельности, изучение полученных из самонаблюдения

данных, сопоставление целей и результатов, идентификация выводов со сложившейся уже системой личностных представлений и ориентаций.

Укажем на три типа самокоррекции, выделенные В.П. Беспалько в ходе реализации обратной связи в структуре учебно-воспитательного процесса:

– **оперативная самокоррекция** производится непосредственно в ходе занятия, в зависимости от меняющейся педагогической обстановки, что способствует оптимизации проведения занятия;

– **итоговая самокоррекция** производится в зависимости от конечных результатов деятельности педагога и степени совпадения их с целями и задачами воспитательно-образовательного процесса,

– **опережающая самокоррекция** определяет способность прогнозировать педагогические последствия своих действий и вносить в них необходимые изменения, используя информацию об особенностях детей и собственного индивидуального стиля деятельности.

Объективность

педагогической диагностики

Проведение диагностических мероприятий направлено не только на улучшение профессиональных и личных качеств педагога, но и на формирование и развитие у педагога важнейшего навыка самодиагностики. На современном этапе развития образовательного учреждения у руководителя появляется возможность перевести педагога **в режим работы на доверии**. Самостоятельно работающий педагог является образцом для подражания, и коллеги могут посещать его занятия с учебной целью.

Большинство предлагаемых методик по проведению диагностик предполагает участие в них экспертов, что дает возможность оценить педагога с позиции «стороннего наблюдателя» и доказать, что такой метод является наиболее эффективным и точным.

Объективность диагностик в этом случае будет также зависеть от подготовленности экспертов, их профессиональной компетенции. В этом случае, если выбор независимых экспертов затруднителен или вызывает сомнения, предлагается двойная оценка как со стороны педагога, так и со стороны администрации (директора образовательного учреждения, завуча, методиста и т.д.).

В условиях демократизации чрезвычайно важно объективно оценивать уровень педагога.

Сама концепция оценки в образовании за последние десять лет претерпела очень заметные изменения; она затрагивает не только детей и их достижения, но также учреждения, педагогов и систему образования в целом.

Оценить всегда означало: определить некоторые качества, а не только эффективность в полном смысле этого слова, независимо от того, что имеется в виду – учреждение или педагог. Но прежде всего речь идет о том, чтобы узнать: «Что такое хорошее образовательное учреждение?» или «Что такое хороший педагог?».

При организации и проведении диагностики в коллективе от руководителя требуется соблюдение этических норм и правил, четкая нравственная позиция. Открытые доверительные отношения складываются только в том случае, когда в их основу заложены и действуют принципы: понимать, изучать, помогать.

Задачи руководителя:

– учить педагога самоанализу своей деятельности, повышать уровень самокритичности каждого;

– развивать педагогическое самоуправление, создавать условия, при которых педагоги ощутят свои права, поверят в свои возможности и примут активное участие в разработке программы развития образовательного учреждения на ближнюю и дальнюю перспективу, в оценке качественных результатов своих коллег и всего педагогического коллектива.

Эффективность и продуктивность работы педагогического коллектива зависят от индивидуальных способностей работников, от того, насколько удачно руководитель использовал сильные их стороны. Руководитель должен быть в курсе потребностей своего коллектива и иметь достаточно четкую перспективу его формирования и развития. Жизненно важна открытость, когда вслух говорят обо всем, что касается данного коллектива, когда действует обратная связь.

Осуществляя индивидуальный подход к педагогам, руководитель должен сверить свои позиции и позиции педагогического коллектива. Наряду с этими оценками необходимы коллективные наблюдения и анонимный опрос коллег и родителей.

Каждый педагог, оценивая себя, может потом сравнивать свои результаты с оценкой со стороны коллег и администрации.

Вопросы, предлагаемые педагогам для оценки своей деятельности по разным аспектам и направлениям воспитательно-образовательного процесса, позволяют им сориентироваться, от чего зависит успех в их работе и над какими проблемами в будущем придется более углубленно поработать.

Как правило, самооценка у педагогов чаще бывает занижена. Но когда они видят, как администрация оценивает их профессиональный уровень по различным параметрам, тогда и начинается мотивационный процесс, который и составляет ценность данной диагностики. Проводя индивидуальную работу с педагогами, руководитель совместно с администрацией образовательного учреждения должен знать и применять теорию мотивации. Необходимо отмечать любые попытки педагогов повысить качество своего труда, ведь это в конечном итоге ведет к наращиванию педагогического потенциала образовательного учреждения.

Часто в своей работе я обращаюсь к понятию «развитие педагогического потенциала». Потенциал (от лат.

«potentia» – сила) – возможности, которые могут быть использованы для решения поставленных задач, достижения определенных целей. Вне всякого сомнения, сегодня без развития собственного творческого потенциала педагог не сможет повлиять на личность ребенка и его развитие. Обратите внимание, кого из педагогов больше любят дети? Того, кто представляет собой увлеченную, развивающуюся личность. Если ученики любят педагога, то любят и его предмет. Поэтому руководитель образовательного учреждения должен быть нацелен на раскрытие творческого потенциала вверенного ему коллектива. Способности по-настоящему формируются только в деятельности, а творческие – соответственно в деятельности, требующей творчества. Вот насколько важно в каждом педагоге развивать творческий потенциал, и этому надо учить.

Для этого рекомендую каждому педагогу или группе педагогов поэтапно составлять творческий перспективный план, в котором будут учтены рекомендации, полученные после проведенной диагностики. В нем необходимо отразить направление, по которому ведется углубленная работа с детьми, педагогами, родителями, и то, как осуществляется накопление материала. Такой план составляется на учебный год (на квартал или месяц).

Этот материал удобен тем, что педагог фиксирует, в какой период и что именно необходимо проделать, и затем отслеживать, как это получается, в чем он испытывает затруднения, какие изменения возникли и как их необходимо откорректировать.

Все это необходимо учитывать при составлении плана развития образовательного учреждения, так как именно педагогический коллектив реализует и воплощает поставленные перед ним цели и задачи в жизнь.

Примерное содержание показателей

Дифференцированный подход к оценке труда педагога потребовал разработки критериев оп-

ределения профессиональных умений по уровням. Критерии оценки, вошедшие в параметры, разработаны на основе последних исследований отечественной и зарубежной педагогики и психологии.

Существует несколько различных подходов к формированию тестов и всевозможных вопросников, анкет, схем, направленных на выявление особенностей личности педагога, его места в педагогическом коллективе, на определение уровня его профессиональной компетенции.

Характер информации во многом зависит от понимания, содержания этих средств. Их толкование носит индивидуальный характер. Отмечается, что при проведении диагностики изменяется исходная целостность личностных свойств педагога.

В качестве такой основы разработано примерное содержание основных профессионально-значимых показателей личности и эффективности профессиональной деятельности педагога в виде таблицы, которая заполняется на основе ряда тестовых и анкетных методик. Данные вопросников, тестов, анкет руководители образовательных учреждений могут дополнять результатами наблюдений.

Перечень показателей

1. Психолого-педагогические основы воспитания.
2. Изучение ребенка и коллектива в целом.
3. Уровень общения взрослого с ребенком.
4. Профессиональный уровень педагога.
5. Личностные качества педагога.
6. Функциональные обязанности.
7. Организация охраны жизни и здоровья детей (техника безопасности на уроках).
8. Внедрение новых технологий и инноваций.
9. Работа педагога с родителями.
10. Работа педагога по самообразованию.
11. Самоанализ педагога.

12. Оценка педагога коллегами.
13. Готовность к новому учебному году.
14. Участие педагога в общественной жизни.
15. Показатели по выбранному направлению образовательного учреждения (разрабатывается самостоятельно администрацией учреждения).

Наиболее объективной мне представляется оценка коллег. Эта оценка в виде срезов, 5–6 открытых просмотров, анонимного анкетирования дает наиболее четкое представление о качестве работы педагога. Необходимые схемы, вопросники для осуществления наблюдения за педпроцессом можно найти в книге Л.М. Денякиной «Контроль – инструмент управления» (Минск, 1998 г.).

По предложенной методике педагог сам изучает схему, по которой коллеги или администрация будут анализировать его деятельность, и тем самым он как бы заранее производит анализ своего занятия (урока). Оценивая практическую деятельность педагога, руководитель, методист, коллеги ставят себе основной задачей увидеть взаимодействие педагога с ребенком по достижению поставленной цели (последняя определена в занятии, или уроке).

Каждый показатель данного варианта методики состоит из двух частей: содержательной и оценочной. Содержательная часть включает в себя качественно-практическую характеристику деятельности педагога, составленную на основе квалификационных и личностных требований. Оценочная часть включает шкалу по 3-балльной системе и имеет несколько критериев уровней, что позволяет наиболее объективно оценивать деятельность педагога по каждому показателю. Максимальное число в итоге может достичь 45 баллов. Совокупность баллов дает основание наиболее объективно оценить уровень педагогического коллектива в целом и каждого педагога в отдельности.

Прежде чем педагогу будет предложено поработать с при-

веденным выше перечнем показателей, необходимо ознакомить его со следующей памяткой.

Памятка

Чтобы получить объективную оценку своей профессионально-творческой деятельности, Вам необходимо подробно ознакомиться с критериями по всем показателям и оценить самого себя.

Эта самооценка предполагает определение отношения к себе и своей педагогической деятельности. Значимость самооценки зависит от ее адекватности, которая будет рассматриваться в соответствии с оценкой администрации и со стороны коллег.

Оценивать свою деятельность следует по 3-балльной системе:

– **высокий уровень 3:** все предложенные параметры выполняются в полном объеме (100%);

– **средний уровень 2:** что-то значимое не осуществляется, но общий показатель не ниже 75%;

– **низкий уровень 1:** кое-что из этих параметров Вы осуществляете иногда, эпизодически, от случая к случаю и т.д.

По каждому пункту выставляется определенный балл, затем баллы суммируются и выводится средний по одному из показателей.

Исходя из этого устанавливается рейтинг педагога, соответствующий определенной категории. Используется следующая градация: высокий уровень – 45–36 баллов, средний – 35–26 баллов, низкий – 25–15 баллов. Итоговой суммой баллов является среднеарифметическая величина всех оценок по каждому параметру.

Выводы, которые делают администрация и педагоги на основе анализа полученных данных, помогут:

- соотнести самооценку педагога с оценками экспертов или коллег, родителей, администрации;
- увидеть тенденцию к занижению или завышению самооценки;
- определить недоработки в своей деятельности – например, по п. 3;

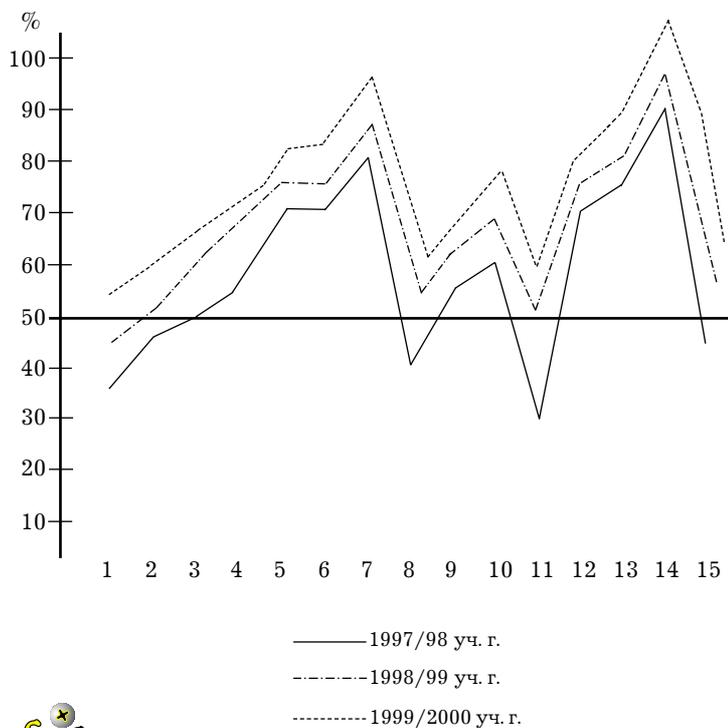
– увидеть то направление деятельности педагога, которая требует особого внимания и внесения корректив; в соответствии с п. 11 следует зафиксировать все расхождения в самооценке и в оценке деятельности со стороны администрации и попытаться определить причину различий.

Итог работы

по педагогической диагностике

Выстраивается диаграмма, по которой можно проследить, какие направления в работе педколлектива осуществляются успешно, а над какими необходимо работать. В качестве примера приведем одну из таких диаграмм (см. ниже).

Итак, подводя итоги педагогической диагностики, можно сделать следующие выводы: под уровнем развития педагогического коллектива понимается способность ставить актуальные и реальные цели, интегрированные с общими; способность гибко изменять структуру взаимодействия, обеспечивающую максимально эффективное достижение поставленных целей с учетом индивидуальных способностей членов коллектива.



В результате проведения диагностики может быть сформулирована обобщенная характеристика каждого педагога и его деятельности, что дает возможность сопоставить профессиональные достижения всех членов педагогического коллектива, а значит, и оценить деятельность образовательного учреждения в целом.

В итоговых рекомендациях педагогов можно охарактеризовать, например, следующим образом:

- педагог, требующий усиленного внимания;
- педагог-стажер: первые положительные результаты;
- педагог с устоявшимся стилем работы;
- педагог-мастер: передача своего опыта коллегам;
- педагог-исследователь: поиск, изучение и применение в работе оптимальных методов воспитания и обучения;
- педагог-исполнитель;
- педагог развивающегося стиля;
- педагог-конструктор и т.д.

На основе полученных результатов совместно с педагогами разрабатываются индивидуальные программы по саморазвитию (поэтапно-творческие перспективные планы).

Очень важно, чтобы педагог принял ответственное решение о переходе в режим саморазвития, или, другими словами, он должен выстроить видение своей проблемы в перспективе.

Представленный нами в данной статье материал по педагогической диагностике не является универсальным и совершенным. Вместе с тем его применение повышает уровень

Выводы

Несмотря на некоторую сложность методики и, возможно, ее восприятия, преимущества такого подхода к оценке деятельности педагога очевидны:

– во-первых, главное преимущество методики – ее оперативность;

– во-вторых, особой документации для такой диагностики не требуется, кроме специальной таблицы для фиксации результатов (тесты, анкеты, вопросники);

– в-третьих, педагог, осуществляя самооценку по показателям, уточняет для себя еще и еще раз, к какому уровню ему необходимо стремиться.

Результаты диагностики играют большую роль в профессионально-квалификационном продвижении работников и формировании кадрового резерва.

Наконец, именно при диагностике отчетливо вырисовываются проблемы, которые требуют решения. Оно может находиться в области изменений функций, структуры, параметров работы и т.д.

объективности оценки профессиональной деятельности педагога, научность выводов и рекомендаций по совершенствованию его мастерства и повышению творческого потенциала.

Такая диагностика должна ежегодно проводиться в течение трех лет, чтобы отслеживать профессиональный рост педагогов, понимать, как это отражается на решении задач, поставленных перед коллективом, и совершенно определенно знать, какое из направлений спланированной работы решается успешно или недостаточно.

Среди достоинств методики следует отметить и такой момент, как использование ее целиком или по частям, а также то, что она охватывает практически все существенные качества личности, которые требуются в профессиональной деятельности педагога.

Педагогическая методика оценки труда педагога, его профессиональной квалификации не претендует на исключительность. Каждый руководитель вправе разработать свои критерии и параметры оценки деятельности педагогов образовательного учреждения.

*Людмила Митрофановна Денякина –
доцент кафедры начального и дошкольного
образования Академии ПК и ПРО, г. Москва.*

Учебно-методический центр «Школа 2100»

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

принять участие в ежегодном мониторинге по итогам обучения детей

предметам гуманитарного цикла

по учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной:

- обучение грамоте – 1-й класс (апрель);
- русский язык – 2, 3-й классы (май);
- чтение – 4-й класс (сентябрь).

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

Мониторинг проводится на платной основе.

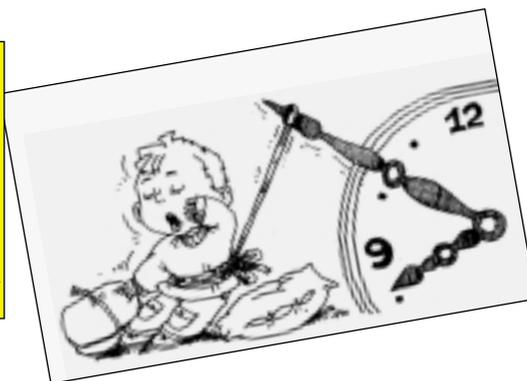
Справки и запись по телефону: (095) 368-42-86.

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

Родительское собрание «Помочь учиться»

Подготовительная группа

Н. М. Метенова



Подготовка.

Некоторые вопросы подготовки к собранию следует решить на предыдущем собрании, остальные – на заседании родительского комитета.

I. Отпечатать анкеты на каждую семью:

Уважаемые _____
(имена, отчества родителей)

Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты к собранию «Помочь учиться»:

1. Как вы считаете, готов ли ваш ребенок к школе? (Да. Нет. Почему?)

2. Чему вы отдаете предпочтение: обучению чтению, счету или общему развитию памяти, внимания, любознательности?

3. Есть ли у ребенка четкий режим дня? Соблюдается ли он?

4. От чего, по-вашему, зависит красивый почерк? Как вы помогаете ребенку развивать кисть руки?

5. Трудно ли вам дается воспитание у ребенка умения управлять самим собой, т. е. дисциплинированности? Почему?

6. Что вас больше всего беспокоит по вопросу подготовки ребенка к школе? Вы можете задать интересующие вас вопросы учителю начальных классов, воспитателю, родителям.

II. Написать приглашение на собрание каждой семье. Приглашения желательно сделать вместе с детьми на занятиях в виде аппликации или рисунка (аппликация может быть выполнена из цветной бумаги, природного материала, ткани), например, в виде фигурки Буратино или другого сказочного героя, держащего в руках сложенное в виде портфеля приглашение.

Текст приглашения может быть таким:

Уважаемые родители!

Вашему ребенку скоро в школу. Ответить на многие волнующие вас вопросы по подготовке к школе и помощи в учении поможет родительское собрание «Помочь учиться». Ждем вас.

Впервые на собрании:

1. Встреча с психологом школы.

2. Мини-вопросы – мини-советы по вопросам успешного обучения ребенка в школе.

3. Обмен опытом по воспитанию у ребенка дисциплинированности.

4. Ваши дети – наше мнение (короткая характеристика на каждого ребенка).

5. Присутствие родителей на «импровизированных» уроках вместе с детьми. Учителя – их любимые герои сказок. Надеемся на ваше участие в конкурсе-выставке «Вместе с детьми» самодельных стаканчиков или шкатулок для ручек, карандашей и других школьных принадлежностей.

Написать приглашения родителям, которые находятся в отпуске, и отправить по почте тем, дети которых отсутствуют по болезни.

III. Приготовить подарки (желательно самодельные) для победителя конкурса на лучший стаканчик, рисунок или аппликацию и самому остроумному в конкурсе «Что бы это значило?».

IV. Пригласить учительницу начальных классов или заведующую по учебной работе в начальных классах на дискуссию по вопросам:

- Каких детей ждет школа (коротко о принципах обучения чтению, если хотят обучить читать)? Основные требования к детям, родителям.

- Что купить первокласснику?

- Нужно ли сидеть с ребенком за уроками?

- Как развить кисть руки?

- Правила посадки ребенка за партой (столом).

- Причины отставания в учебе.

- Как помочь ребенку научиться отвечать устные уроки.

- Если ребенок переутомился, чем помочь?

- Уголок школьника.

V. Пригласить психолога. Темы выступлений: «Как реагировать на неудачу», «Как использовать поощрения», «Если ребенок не слушается».

VI. Пригласить врача-окулиста (беседа о правильной посадке за рабочим столом, о профилактике близорукости).

VII. Написать плакаты (по выбору):

«Человек без тормоза – что испорченная машина»

А. С. Макаренко

«Детки хороши – отцу, матери венец,
худы – отцу, матери конец»

Пословица

«Не бойтесь хвалить ребенка»

А. Маркуша

«Верная указка – не кулак, а ласка»

Пословица

«Много многознаек не имеют разума.
Надо стремиться к многомыслию, а не к
многознанию»

Демокрит

«Сделать серьезное занятие для ребенка
занимательным – вот задача первоначального
обучения. Всякий здоровый ребенок
требует деятельности, и притом серьезной
деятельности... Следовательно, с
первых же уроков приучайте детей полюбить
свои обязанности и находить удовольствие
в их исполнении»

К. Д. Ушинский

«С самого раннего возраста дети должны
быть приучены к точному времени и
точным границам поведения»

А. С. Макаренко

Некоторые цитаты и пословицы
можно напечатать под заголовком
«Секреты воспитания и обучения».

VIII. Подготовительная работа с детьми:

1. На занятиях по ручному труду изготовить какую-нибудь поделку.

2. Провести конкурс стихов «Первый раз в первый класс», о дружбе, о книге (стихи А. Барто, С. Михалкова, С. Маршака). На конкурс пригласить Винни-Пуха, Незнайку. Использовать загадки, физкультминутки, аттракционы, конкурсы.

3. На музыкальном занятии выучить песню «Чему учат в школе?».

4. Написать письмо-приглашение сказочным героям Буратино и Карлсону.



5. За 2–3 дня до собрания «получить» от них телеграмму и вывесить ее на видном месте.

6. Записать на магнитофон ответы детей на следующие вопросы.

а) Дети, вам скоро идти в школу. Как вы будете учиться? Почему? Легко ли оценку «пять» на уроках получать?

б) Скажите, дети, у кого родители делают для вас все, что вы захотите, ни в чем не отказывая вам, выполняют все ваши требования?

в) Скажите, кто из вас смотрит

поздно вечером фильмы для взрослых, ложится спать, когда хочет?

IX. За месяц до собрания написать объявление и побеседовать с родителями о предстоящем конкурсе на лучшее стихотворение.

X. Оформить ширму «Что купить первокласснику»:

1. Кассы цифр и букв.
2. Ручки.
3. Простые и цветные карандаши, восковые мелки.
4. Счетные палочки.
5. Раздаточный материал по математике в спичечных коробках, склеенных цветной бумагой.
6. Линейки, фигурные линейки.
7. Краски в ванночках, кисти.
8. Пенал.
9. Резинка.
10. Альбомы – 2 шт.
11. Тетради.
12. Бумага цветная.
13. Ножницы с тупыми концами.
14. Конструктор металлический.
15. Природный материал.
16. Обложки для тетрадей, книг, дневника (прозрачные), закладки из тесьмы или ткани.
17. Мешок для обуви.
18. Сменная обувь (для девочек – на каблук).
19. Спортивная форма.

XI. На листе ватмана или на папке-ширме написать советы, вынесенные из практики воспитания:

Нельзя острые этические разговоры переносить на позднее время. Постарайтесь их закончить к 7–8 часам вечера. Научите ребенка обстоятельно готовиться к завтрашнему дню. Пусть соберет книги, тетради, ручки; посмотрит одежду, пришьет пуговицу, погладит брюки. Всегда нужно вовремя ложиться спать. Вечером нельзя допускать перевозбуждения. Ребенок не должен смотреть «взрослые» фильмы, и вообще на просмотр передач следует отводить не более 1 часа в день. Нельзя давать детям перед сном кофе и острые блюда, рассказывать страшные истории, решать конфликты взрослых при детях. Самое лучшее перед сном – прогулки на свежем воздухе с разговорами о завтрашнем дне.

XII. Отпечатать на листе ватмана памятки для родителей.

Необходимые условия успешного обучения в школе:

1. Организовать уголок школьника.
2. Следить, чтобы уроки готовились в установленное время в хорошо проветренном помещении.
3. Перед началом работы (выполнением домашних заданий) выключить радио, телевизор, не мешать детям излишними замечаниями, громкими разговорами.
4. Ежедневно проверять уроки и сообщать учителю о возникших затруднениях при выполнении домашних заданий.

XIII. Сшить костюмы Карлсона и Буратино и предложить сыграть их роли родителям или старшеклассникам.

XIV. Написать благодарности родителям, чьи дети продемонстрировали хорошую подготовку к школе.

«Уважаемые ...»

Благодарим вас за хорошую подготовку ребенка к школе: развитие у сына Саши внимания, сообразительности, умения управлять своим поведением».

«Вашу дочь Олю отмечают любознательность, устойчивое внимание. В этом ваша большая заслуга. Спасибо вам!»

«Благодарим вас за то, что вы уделяете большое внимание развитию у сына Игоря любознательности, внимания, уступчивости – очень важных качеств для обучения в школе. Спасибо вам!»

XV. Оформить фотостенд «Дети на занятиях и в свободное время».

Эпиграф: «Учиться можно только весело. Искусство обучения есть искусство будить в юных душах любознательность и затем удовлетворять ее, а здоровая живая любознательность бывает только при хорошем настроении».

XVI. Оформить выставку детских работ по рисованию, аппликации, лепке.

XVII. Нарисовать картину для конкурса «Что бы это значило?».

XVIII. Заранее сообщить родителям, имеющим опыт по воспитанию у детей дисциплинированности, о выступлении по обмену опытом.

XIX. Изготовить волшебную шкатулку или книгу, вложить в нее одинаковые книжки-раскраски.

На столах родителей (столы стоят по кругу) приготовить:

1. Цветы в вазочках.
2. Счетные палочки.
3. Листки бумаги, ручки.
4. По 4 мелких игрушки.
5. Памятки.

На столе ведущего:

1. Листки с благодарностями.
2. Листки с рисунками по клеточкам, фигурная линейка.
3. Магнитофон.

Посредине комнаты стоят стол и стул для показа правильной посадки ребенка за столом.

Ход собрания.

Звучит песня на школьную тему. Родители занимают места за столами.

Включается магнитофонная запись ответов детей на вопросы: «Дети, вам скоро в школу. Как вы будете учиться? Почему? Как вы считаете, легко ли оценку «пять» на уроках получать?».

– Скоро, очень скоро наступит для ваших детей торжественный, волнующий день 1 сентября. В стенах школы начнется их путешествие по стране знаний. Как сделать, чтобы учитель, принимая вашего ребенка, был благодарен вам за помощь, за хорошую подготовку ребенка к школе, за успехи с самого начала обучения, за зажженную у детей искру интереса к учебе?

Результаты анкетирования родителей. На вопрос «Как вы считаете, готов ли ваш ребенок к школе?» было дано ... положительных и ... отрицательных ответов (без указания фамилий). Второй вопрос анкеты «Чему вы отдаете предпочтение: чтению, счету или общему развитию памяти, внимания, любознательности?» показал, что... (ответы суммируются).

Для более детального обсуждения этого вопроса предла-

гаю рассмотреть **ситуацию**. Разговаривают две мамы:

– Знаете, моему Васильку уже шесть с половиной. Осенью в школу пойдет. Прямо не знаю, как с ним быть. Он у меня даже букв не разбирает. Наверное, пора его начинать учить.

– Да что вы? Зачем? А в школе он что делать будет? Заскучает, избалуется. Учителя некоторые даже просят: ни в коем случае ничему не учите ребенка до школы, не мешайте нам.

– Вот видите, – возражает первая собеседница, – учителя говорят одно, а люди добрые делают другое. У соседей тоже мальчик шести лет, моему Васильку ровесник. Так он уже и читает свободно, складывать и вычитать умеет до двадцати.

Кто же прав?

Обобщение ведущего. Правильно поступают те взрослые, которые основное внимание уделяют повседневному общению с ребенком. Они рассказывают ребенку много интересного, читают детские книги, вместе с ним рисуют, придумывают сказки, загадки, объясняют разные природные явления. Они вместе обсуждают то, что видели на прогулке, – это легко делается под предлогом рассказа об увиденном другим членам семьи.

Слово дается учителю или завучу начальных классов. Он обобщает ответы родителей, рассказывает, каких детей ждет школа (коротко о принципах обучения чтению, если родители хотят научить ребенка читать, и ошибках, которые допускают родители в обучении чтению и счету, рассказывает об уголке для школьника).

Музыкальная пауза (звучит песенка о школе).

Вопрос-ситуация. Илюша предпочитает шумные игры, а занятия, требующие сосредоточенности, не любит. Вот и сейчас он выполнил рисунок, не приложив особых усилий: видно, что может рисовать лучше, но не старается. Однако мама, посмотрев его работу, говорит: «Хорошо, молодец». Для нее главное, чтобы сын был занят. Мальчик тут же бросает свой «ше-

девр» и создает новый, ничуть не лучше прежнего.

– А это хорошо? – спрашивает он, заранее уверенный, что его похвалят.

– И это хорошо, молодец. Ты уже у меня все умеешь!

Мать считает: «Подумаешь, что-то не дорисовано. Подумаешь, неправильно держит карандаш! Пойдет в школу – научится. Не беда, что он принимается сразу за несколько дел. Лишь бы занят был. Вот пойдет в школу, тогда...»

Какие ошибки, с вашей точки зрения, допускает мать? А как вы реагируете, когда ребенок не доводит начатое до конца?

Обобщение ведущего. Научить ребенка доводить дело до конца – важная задача, стоящая перед родителями. Для этого нужно создать рабочие условия: ребенка ничто не должно отвлекать от дела. Ему трудно быть усидчивым, если во время его занятий взрослые смотрят телевизор, слушают радио или громко разговаривают. Много зависит от настроения детей и от того, как они подготовили свое рабочее место. Например, если ребенок сел рисовать, но не приготовил заранее все необходимое, то он будет постоянно отвлекаться: надо заточить карандаши, подобрать соответствующий листок. В результате ребенок теряет интерес к собственному замыслу, затрачивает время впустую, а то и оставляет дело незавершенным.

Большое значение имеет отношение взрослых к делам детей. Если ребенок видит внимательное, доброжелательное, но вместе с тем требовательное отношение к результатам его деятельности, то он сам с ответственностью относится к ней. Методы работы с детьми, стимулирующие детскую деятельность, разнообразны: обучение отдельным способам работы, выбор из них наиболее экономных и целесообразных, совместное продумывание последовательности работы, контроль за ее выполнением.

Обращаете ли вы внимание на посадку детей во время рисования?

Практикум-показ. Какую посадку за партой следует считать правильной?

Ребенок должен сидеть прямо, слегка наклонив голову вперед, оба плеча находятся на одном уровне, ноги опираются всей ступней на пол или перекадину, менее двух третей бедра находится на сиденье, поясницей он касается спинки сиденья, предплечья свободно лежат на крышке парты. Расстояние от глаз до книги, тетради должно быть не менее 30 см. Проконтролировать это легко: если ученик поставит руку на локоть, то глаза его должны быть на уровне конца среднего пальца кисти.

Нередко учащиеся чрезмерно наклоняют голову и корпус к рабочему столу не из-за плохого зрения, а по привычке. В таких случаях надо добиваться правильной посадки ребенка, так как низкий наклон к тетради или книге ведет к появлению близорукости и искривлению позвоночника, приводит к быстрому утомлению.

Выступление врача-окулиста.

– Хочется напомнить родителям о рабочем месте ребенка и о мерах по профилактике близорукости, так как известно, что примерно у 50% детей к 4-му классу зрение ухудшается.

Важное значение имеет рациональная организация домашних учебных занятий. Особое внимание следует обращать на правильную организацию рабочего места ученика.

Для учебных занятий должно быть отведено самое светлое место в комнате. Во время приготовления уроков, особенно в пасмурные дни, помимо общего освещения комнаты следует включать настольную лампу (мощность электрической лампочки не менее 100 ватт!). Существенное значение имеет расположение источника света: он должен помещаться слева и несколько спереди. Чтобы избежать прямого попадания света в глаза, лампа обязательно должна быть снабжена светозащитным абажуром.

Во время приготовления уроков после каждых 40–45 минут следует устраивать 10–15-минутный перерыв, чтобы дать отдохнуть глазам.

Музыкальная пауза.

Ведущий:

– Вы, наверно, уже обратили внимание на памятку под заглавием «Необходимые условия для успешного обучения в школе». Прочитайте, пожалуйста, внимательно все пункты этой памятки и выскажите свое мнение (спросить тех, у кого в семьях уже есть ученики). С чем согласны, что вызывает сомнение, трудности? Ваши дополнения.

Включается магнитофонная запись ответов детей на вопрос: «Скажите, дети, у кого родители делают для вас все, что вы хотите, ни в чем не отказывая вам, выполняют все ваши требования?».

Итак, как воспитывать у ребенка дисциплинированность, умение управлять собой?

Обмен опытом: выступления 2–3 родителей.

Обобщение ведущего. Педагогам нередко приходится наблюдать, что некоторые ребята на уроке крайне трудно сосредотачивают внимание на том, что происходит в классе. Складывается впечатление, что ребенок недомогает – он и впрямь часто жалуется на головную боль, слабость, сонливость. Иногда выясняется, что ребенок действительно нездоров, но в очень многих случаях причина кроется в ином: он не придерживается режима дня, у него нет определенных часов для приготовления уроков, ему не хватает времени для прогулок, спать он ложится поздно, потому что засиживается у телевизора. Каждое отдельное отступление от режима кажется невинным, но, накапливаясь изо дня в день, последствия таких отступлений начинают сказываться все сильнее. Что нужно такому ребенку? Скажем сразу: он не нуждается ни в каком лечении. Хороший отдых, а затем неукоснительное выполнение распорядка дня избавят маленького школьника от головных болей, вялости, постоянного чувства усталости. Он снова будет внимательным, усидчивым и хорошо успевающим.

А вот что говорят о режиме

дня ваших детей заполненные вами анкеты (зачитываются выдержки из анкет).

Включается магнитофонная запись ответов детей на вопрос: «Скажите, кто из вас смотрит поздно вечером фильмы для взрослых, ложится спать, когда хочет?».

Зачитать советы, вынесенные из практики воспитания.

Вручение благодарностей родителям за воспитание у детей дисциплинированности, внимания и других качеств, необходимых в учении.

Музыкальная пауза.

А сейчас давайте заглянем в будущее, представив, что дети уже учатся, делают первые успехи и, увы, промахи. Успехи, конечно, радуют, а вот промахи... Как воспринимать первые кажущиеся трагическими неудачи детей в учебе, в поведении?

Ситуация. Ваш ребенок впервые принес «двойку», некрасиво, небрежно написал буквы, совершил проступок. Что делать?

Обобщение ведущего. К сожалению, главная наша беда в том, что семья и школа объединяют свои усилия не для поддержки ребенка, а для его порицания и наказания. Это создает у школьника ощущение безысходности: никто не верит в него, все – против.

Нередко при неудачах детей в школе родители исходят из «презумпции виновности»: не разбираясь, не вникая в ситуацию, считают дочь или сына виноватыми. Это приводит к снижению самооценки ребенка, а в результате – ко все новым и новым неудачам. В одном из экспериментов мы предложили ученикам дописать незаконченные предложения. Было среди них и такое: «Когда у меня в школе неприятности, мои родители...» Чаще всего ребята заканчивали его так: «...меня ругают». Или: «...меня наказывают». Вдумаемся в смысл этих фраз – ведь он же абсурден! Давайте примерим на себя: «Когда у меня на работе неприятности, мой муж (жена или ребенок) меня наказывает, ругает, отчитывает». Не правда ли, нелепо и безысходно? Ведь когда у нас неприятности, мы

рассчитываем на сочувствие, понимание, совет, для этого и рассказываем об этом нашим близким. А если в ответ услышим: «Сам виноват», то и желание делиться своими трудностями пропадает, и настроение не улучшается. Ребенку необходимо ощущение успеха. Не так уж и важно, в какой именно области этот успех будет достигнут. Главное – чтобы взрослые не обесценивали его, как это часто бывает: «Тебя похвалили на уроке музыки? Ну, знаешь, музыка – не главное. Ты лучше посмотри, какая грязь у тебя в тетради...». Запомните: любая область, в которой ребенок действует успешно, – важная. Его достижения в ней – залог достижений и в других областях. Если родители твердо в это верят, то поверит и ребенок, а значит, так и будет.

Дети чрезвычайно склонны к обобщению и своих неудач, и своих успехов. «Раз это не выходит, то, значит, и ни в чем другом ничего не выйдет». И наоборот: «Если это получилось, то и все остальное получится». Первое из этих представлений необходимо опровергнуть, второе – поддержать.

Итак, позицию родителей, предохраняющую от появления «хронической неуспешности», можно сформулировать примерно так: «Неудачи временны. То, что не получилось сегодня, получится завтра. Ведь с другими трудностями ты же хорошо справляешься!». Но позиция эта должна проявляться не только в словах, а во всем поведении родителей. В спокойном отношении к неудачам: «Не вышло? Ничего, завтра попробуешь еще раз, и у тебя обязательно выйдет». В доброжелательном внимании к успехам, но никак не удивленном или раздраженном: «Вот же – можешь, когда захочешь! А я уж думал, что ты совсем ничего не соображаешь».

И еще: с самого начала учения надо вселять в детей веру и оптимизм, как говорится, зажав в кулак свое родительское тщеславие.

Возможно, будут у вас и такие ситуации, от решения

которых тоже будут зависеть успехи ребенка в школе.

Ситуация. В утренней спешке ребенок забыл положить в портфель нужный учебник, очки, кошелек. Как поступить, что сказать?

Лучше протянуть ребенку забытую вещь молча, спокойно, чем пускаться в рассуждения по поводу его забывчивости и безответственности. Лучше сказать: «Вот твои очки», чем восклицать: «Неужели я доживу до того дня, когда ты сам вспомнишь, что надо брать в школу очки?!» Проще сказать: «Вот твой учебник», чем пророчествовать: «Вот разиня! Ты бы и голову дома забыл, не сиди она у тебя на плечах!» Протяните ребенку кошелек: «Вот твои деньги», – и он будет рад, что вы не стали задавать ему саркастический вопрос вроде: «А на какие деньги ты собираешься обедать в школе?».

Нельзя ругать ребенка, читать ему нотации перед уходом в школу. На прощание лучше сказать: «Пусть все сегодня будет хорошо», чем: «Смотри, веди себя как следует». Ребенку приятней услышать: «Сегодня увидимся в 14 часов», чем: «Не вздумай болтаться на улице, иди сразу домой».

Музыкальная пауза.

Мини-вопросы – мини-ответы.

Нужно ли сидеть с ребенком за уроками?

Нет. Привычка к родительской опеке, даже в виде пассивного присутствия, может укорениться и принести вредные плоды. Но что делать, если малыш не умеет собраться и сосредоточиться, если смотрит в окно вместо того, чтобы писать палочки? В течение первого года надо научить малыша выполнять задание быстро, четко, не отвлекаясь. Иначе он может навсегда возненавидеть само понятие «урок».

Как научить ребенка отвечать устные уроки без запинки?

Родители часто, приходя домой с работы, осведомляются: «Ты письменные уроки все приготовил?», как бы показывая, что устные – это что-то второстепенное.

Хорошо запоминают и отвечают устные уроки те дети, которые привыкли много рассказывать дома: содержание книги, фильма и т. д. Но если до школы внимания этому уделялось недостаточно, то, когда ребенку зададут первый пересказ, не ограничивайтесь вопросом: «Ну как, приготовил задание, сможешь рассказать?». Обязательно поинтересуйтесь, как готовил ребенок свое первое устное задание: сколько раз прочитал текст, как он его читал (не требуйте обязательного чтения вслух, так как есть дети, которые вслушиваются в свой голос и не могут сосредоточиться). Если ребенок не смог запомнить текст, не сердитесь, не обвиняйте его. Разделите текст по смыслу на маленькие кусочки, части. Пусть читает и пересказывает по частям. Дальше, в 4–5-м классах, научите его работать над текстом с карандашом в руках. Прочитал абзац – запиши коротко основную мысль, пусть рассказывает самому себе. А вы, слушая рассказ ребенка, обратите внимание на его интонацию, на то, чтобы он говорил громко, отчетливо, выразительно, грамотно. Иногда взрослый и сам может прочитать вслух текст для пересказа (но это только в том случае, если ребенок утомлен).

Как быть, если ребенок отстает в учебе, ему трудно учиться с самого начала, он не справляется с простыми заданиями?

Мини-ответом на такой вопрос, конечно, не обойтись, поскольку причин подобного неблагополучия может быть несколько. Назовем наиболее типичные.

1. Сердечное заболевание, перенесенное в раннем детстве.

2. Дефект общения – когда взрослые уклоняются от контактов с детьми, ограничиваясь деловыми: накормить, уложить, отчитать. Есть множество причин, чтобы убедить себя в том, что с ребенком некогда заниматься; но общение с ребенком никогда не надо откладывать на потом, оно должно быть поставлено на первое место в кругу ваших семейных обязанностей.

3. Конфликты в семье.

4. Неполноценность общения – это когда общение бедное, т. е. в доме нет книг, или они есть, но их никто не читает, нет газет и журналов, а есть пренебрежительное отношение в адрес работников умственного труда.

5. Эмоциональная неполноценность. В таких семьях дети не привыкли чему-либо удивляться, радоваться, поражаться, так как эти чувства чужды взрослым членам семьи.

Могут ли быть улучшены результаты в обучении, если отставание все же наметилось?

В. А. Сухомлинский доказал, что отставание преодолимо. Он понимал беду отстающих детей и в первую очередь оказывал им помощь не в освоении школьной программы, а в обогащении их интеллектуальной и эмоциональной жизни. Его уроки на природе, когда дети сочиняли сказки, наблюдали, удивлялись окружающему миру, вскрывали отношения между предметами. Вы скажете: ну, конечно, ведь Сухомлинский – талант. Однако имейте в виду, что родители имеют перед учителем важное преимущество: они могут раньше начать обучение и учить одного ребенка, а не группу, сократить время сидения у телевизора, поездки в гости, а вместо этого отправиться с ребенком в лес, на почту, в другие учреждения с тем, чтобы разъяснить ребенку происходящее, помочь рассказать увиденное другим.

Что купить первокласснику?

Все необходимое перечислено на папке-ширме.

Какие слова надо обязательно сказать ребенку, когда он отправляется в школу?

Обязательно проводите его до дверей и скажите на дорогу «не торопись», «будь осторожен, внимателен при переходе дорог». Это надо повторять столько раз, сколько ребенок выходит из дому.

Что делать для того, чтобы у ребенка был красивый почерк?

1. Это зависит от правильной посадки; напоминайте ребенку, чтобы локти

не висели, чтобы альбом, тетрадь он держал наклонно, неподвижно.

2. Рисуйте елочки, флажки, окна по клеткам тетрадного листа (показать образцы).

3. В игре «Оживи рисунок» (книжка-раскраска) надо заштриховать предметы линиями: сверху вниз, слева направо, снизу вверх, при этом обращайте внимание, чтобы за контурами рисунка не было штрихов, а сами линии были ровные, на одинаковом расстоянии.

Как и сколько можно позволять ребенку смотреть телепередачи?

Детям младшего школьного возраста рекомендуется смотреть специальные детские телепередачи не чаще 2–3 раз в неделю и не дольше 60 минут. Изображение на экране телевизора должно быть четкое и достаточно светлое. Комнату при этом освещают либо общим неярким светом, либо местным источником света (торшер, бра и пр.), расположенным позади зрителей. Экран телевизора находится на расстоянии 2–3 м от зрителей и на уровне их глаз. В проведении необходимых гигиенических мероприятий наряду с педагогами и школьными медицинскими работниками активное участие должны принимать родители, семья. Проведение этих мероприятий невозможно без сознательного отношения к ним самого ребенка. Поэтому детям следует объяснить, почему необходимо соблюдать гигиенические нормы.

Нужно ли и как переучивать ребенка, если он левша?

Никаких отличий в психической и умственной организации правшей и левшей не обнаруживается, обе категории людей вполне равноценны. Поэтому, если у ребенка проявляются признаки «левшества», ничего страшного в этом нет. Разумеется, можно мягко, неназойливо приучать ребенка, чтобы он ел, рисовал правой рукой, но не следует форсировать этот процесс, предпринимать экстренные меры.

Чрезмерно быстрое переучивание левши может привести к

различным нервным срывам, в частности к заиканию.

Сколько часов ребенок-школьник должен проводить на улице?



Не следует отменять дневные прогулки, добавляя время, которое ушло бы на них, к вечерним, после того как приготовлены уроки, – в это время уже нет целебных, биологически активных ультрафиолетовых лучей.

Прогулки и игры детей на воздухе именно днем, а не вечером (так же, как и гигиеническая полноценность освещенности рабочего места) важны для профилактики расстройств зрения. Многие гигиенисты и офтальмологи считают, что близорукость развивается у школьников как следствие накапливающейся изо дня в день световой и ультрафиолетовой недостаточности.

Общее время пребывания ребенка на свежем воздухе – до 4 часов в день (сюда входит и время, затрачиваемое на дорогу в школу и обратно). Всякий лишний час, проведенный на воздухе, очень ценен для здоровья школьника.

Какой первый вопрос задать ребенку, пришедшему из школы?

Не стоит спрашивать с порога: «Что ты сегодня получил?» вместо «Что сегодня было интересного в школе?», так

как ориентация на оценку приводит к тому, что родители ругают ребенка за плохую оценку, не пытаясь разобраться в ее причинах, и готовы скорее наказать ребенка, чем помочь ему.

Вопросы родителей.

Юмор детей (из жизни группы).

«Ваши дети – наше мнение». Насколько дети группы готовы к школе?

Рассказать о каждом: о посадке за столом, о том, как держит карандаш, об успехах в рисовании, какова речь (образная, правильная), память (много знает стихов), внимание, дисциплинированность, математические способности и другие (спортивные, танцевальные, сценические). На что родителям следует обратить внимание в учении и поведении их ребенка.

Выступление психолога или ведущего.

– К сожалению, во многих семьях ребенку разрешается делать все, что ему хочется. Для него нет слова «нельзя». В таких семьях дети командуют взрослыми. Однако советую вам прислушаться к словам Ж.-Ж. Руссо: «Знаете ли вы самый верный способ сделать вашего ребенка несчастным: это приучить его не встречать ни в чем отказ». В обстановке вседозволенности, без запретов и ограничений вырастают дети, не умеющие владеть собой. Если кто-то посмеет противиться их воле – они кричат, устраивают скандал. От этого нас предостерегают и пословицы: «Поверьте нестареющей примете – век плачут избалованные дети».

От интересного к обязательному – таков путь развития у детей умения управлять собой. Не хочу, но сделаю, чтоб достичь желаемого, – вот мотив, который заставляет детей проявлять настойчивость, усидчивость. Пусть ребенок из наших уст слышит: «Это не интересно, но нужно»; «Это трудно, но выполнимо, если очень постараться». Преодоление трудностей приносит детям чувство удовлетворения.

Решение родительского собрания.

1. Ни на один день не откладывать подготовку ребенка к

школе на потом, а это значит: развивать память, разучивая стихи, загадки и пословицы; развивать речь, составляя рассказы, сказки и загадки; развивать внимание и усидчивость через настольные игры, занятия рисованием, лепкой, конструктором.

2. Всегда обращать внимание на осанку детей во время занятий.

3. Соблюдать профилактические меры по сохранению зрения, в том числе выполнять ежедневную (2 раза) гимнастику для глаз.

4. Оборудовать уголки для будущих школьников – заранее изготовить подставки, подумать о правильном освещении, о соответствии стола и стула росту ребенка.

5. Приобрести для группы или каждой семьи:

- фигурные линейки,
- книжки-раскраски,
- домино-буквы или кубики-буквы,
- счетные палочки,
- эспандер для развития кистей рук.

Заключительная часть собрания.

Под музыку «Учат в школе» или «Наташка-первоклашка» входят дети и садятся на свободные стулья рядом с родителями.

На столе ведущего – телефон со звонком (игрушечный).

Звонит звонок. Ведущая поднимает трубку, отвечает: «Сейчас поможем», кладет трубку на стол, объясняет ребятам: «Дети, вы приглашали Буратино? А Карабаса-Барабаса? Так вот: Карабас-Барабас узнал, что Буратино умеет читать и обиделся. Встретил Буратино и сказал: пропущу тебя к ребятам, если скажешь, как надо правильно сидеть за столом во время письма. Ему тоже хочется в школу».

Дети подсказывают, а ведущая передает по телефону:

- 1) не опираться на стол;
 - 2) низко не наклоняться;
 - 3) лист не вертеть; тетрадь, лист положить наклонно;
 - 4) ручка «смотрит» в плечо;
 - 5) локти не должны висеть.
- Вбегают Буратино, благодарит детей

за ответы, за помощь. Показывает звонок (с бантом):

– Зачем я его принес? Я буду давать звонок на уроки. Но что-то он не звонит... Он хочет узнать, а есть ли в этой группе будущие ученики, умеют ли они руки поднимать. Раз-два-три – руку подними. (Дети поднимают руки, Буратино отмечает, кто делает это правильно.) А встать тихо с места вы умеете? (Дети показывают.) А теперь покажите, как держать ручку. Молодцы!

Зазвонил звонок на первый урок.

– Встаньте, тихо садитесь.

Урок математики.

1-е задание на внимание.

а) Что было на столе? Запомнить, какие вещи там лежали. (Закрывать платочком; кто больше назовет.)

б) Несколько игрушек поставить на стол, стоящий посередине, затем предложить детям закрыть глаза, игрушки поменять, какие-то убрать. Кто больше изменений заметил? Дети шепотом говорят об изменениях родителям, а они выкладывают столько палочек, сколько изменений увидел их ребенок. Эта игра может проводиться каждым родителем со своим ребенком. На столах для каждого ребенка приготовлен набор мелких игрушек.

2-е задание на внимание.

а) Сколько стоит пятикопеечная булочка?

б) Из-за куста видны 4 ушка зайчат и 2 белочки лапки. Сколько зайцев и белочек было за кустом?

3-е задание.

Выложить из 6 палочек дом. Кто выполнит, поднять руку.

Физкультминутка:

До 5 считаем – гири выжимаем.
Сколько раз ударю в бубен,
Столько раз дрова разрубим.
Сколько елочек зеленых,
Столько выполним наклонов.

Звонит звонок.

Урок письма.

1. Покажите, как надо сидеть при письме.

2. Письмо по клеточкам (на

листочках в клетку: линия в одну клетку вверх, 1 или 2 клеточки вправо, влево и т. д.)

3. Напишите любую гласную букву, согласную.

4. Нарисуйте яблоко и раскрасьте его штрихами справа налево (яблоко может быть нарисовано заранее).

Физкультминутка на уроке письма (проводить с детьми после каждого задания):

Дружат в нашем классе

Девочки и мальчики.

Мы с тобой подружим

Маленькие пальчики.

Один, два, три, четыре, пять,

Пошли пальчики гулять.

В гости к пальчику большому

Приходили прямо к дому!

Указательный и средний,

Безымянный и последний.

Сам мизинчик-мальшок

Постучался на порог.

Вместе пальчики-друзья,

Друг без друга им нельзя.

Звонит звонок.

Урок чтения.

1. Придумать загадку (в костюме Чебурашки или зайца входит ребенок и просит составить про него загадку, лучшему дарит свою фотографию).

2. По картинке «Весна» или «Зима» составить красивое предложение из 4–5 слов. (Лучшему – открытка.)

3. Чтение стихотворения.

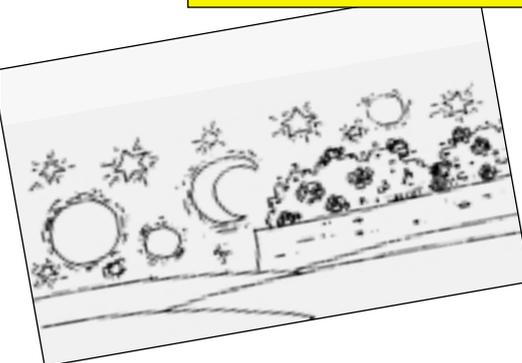
Звонит звонок.

Урок труда.

Буратино подводит итоги конкурса на лучшую поделку. Всем детям предлагается обменяться поделками с соседями по столу. Сюрпризный момент – колобок или волшебная шкапулка с книжками-раскрасками, фигурными линейками или другими полезными вещами для всех детей. Закончить собрание можно песней «Чему учат в школе?».

*Надежда Михайловна Метенова –
доцент кафедры дошкольного и начального
образования ИПК, г. Ярославль.*

О детях, о чтении, о театре...
Интервью с Ксенией Драгунской,
автором рассказов и пьес для детей и взрослых



Дина Богданова. В 1993 году у Вас брали интервью для учебника по чтению «В океане света»* как у молодого детского писателя. Считаете ли Вы себя им по-прежнему?

Ксения Драгунская. Биологически? Конечно, нет, хотя мое творчество – это несомненно творчество молодое.

Д.Б. Как вы думаете, о чем нужно писать, чтобы дети это читали?

К.Д. Да я не знаю, о чем нужно писать. Писать можно, о чем хочешь, главное, чтобы это было искренне, от души, а писать можно о чем угодно.

Д.Б. Вы пишете только для детей?

К.Д. Нет, к сожалению. Некоторое время я не пишу детские вещи. У меня вышла книга прозы «Суп с котом» в издательстве «Дрофа», должна выйти другая книжка под названием «Целоваться запрещено», на эти два сборника ушел почти весь материал, написанный для детей. Я написала еще пьесы. Сколько их... «Вверх тормашками», «Огурцы и другие пирожные», «Все мальчишки дураки», «Большая меховая папа», «Рыжая пьеса», но последняя, скорее, для подростков. И специально для эстонского театра – новогодняя экологическая пьеса «Тайна пропавшего снега», смешная, на мой взгляд.

Д.Б. И в чем же ее «экологичность»?

К.Д. В том, что нет снега. Там завелось такое страшное ржавое чудовище, которое съело всю природу и погоду.

Д.Б. В какой момент Вы перестали писать исключительно для детей?

К.Д. Не знаю, вот как-то перестала. Не левым усилием, конечно. Мне кажется, чтобы писать что-то детское, нельзя себя поставить в положение конвейера и брать усидчивостью. Но я все же надеюсь, что буду писать и о детях, и для детей.

Д.Б. Словом, Вы считаете, что для того, чтобы написать детскую книжку, нужно определенное психологическое состояние, творческое погружение в предмет?

К.Д. Мне в этом смысле легко, оно у меня всегда есть. Вот садишься и вроде бы накатывает... Например, для журнала «Кукумбер» надо написать письмо к читателям и каких-нибудь историй на четыре полосы. И думаешь, что, вроде, писать нечего, а тут раз – и зафонтанировало, штука такая внутри. Да и вообще, я никогда не представляла себя маленькой девочкой, маленьким мальчиком тем более, потому что, мне кажется, я изменилась скорее физически, а внутренне так и осталась ребенком. Не мальчиком и не девочкой, а каким-то существом, потрясенным существованием.

Д.Б. Какой жанр у Вас самый любимый?

К.Д. Я хочу написать роман, в котором будет все: и рассказы, и пьесы, и опера. Очень хочется это сделать, даже скорее нужно, ведь он подступает уже. Это будет странный роман, но обязательно чудесный. Я всю дорогу хочу его написать, да и пишу уже кусочками.

Д.Б. Какое воспоминание детства остается для Вас самым ярким и важным?

К.Д. В детстве я больше всего хотела стать мальчиком. Я верила, что если хорошо есть и не хныкать, то вырастешь мальчиком. Но, к сожалению, со мной этого не случилось, но мой сын Тёма – настоящий мальчик. Мы с ним разные мальчишковые штуки делаем:

* Книга для чтения в 4 классе. Ч. 2 (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева).

то бомбы, чтобы в школу бросить, отравы какие-то, яды специальные...

Д.Б. Кому вы адресуете свои пьесы?

К.Д. Никому я ничего не адресую, никогда. Все пьесы, книги и даже реплики о бомбах для школы обращены к любознательным людям с хорошим чувством юмора.

Д.Б. А как тогда Вы бы охарактеризовали свои пьесы с точки зрения жанра?

К.Д. Это какое-то бесение и колбасение, если в общих чертах... А, например, пьесу, поставленную в Эстонии, мы назвали новогодним безобразием, потому что девочка в этом спектакле все время хочет сделать из чего-нибудь снег. И она запускает стиральные машины, пылесосы, мороженое взбивает, а потом даже применяет специальную щекотательную машину. Еще пример: новая пьеса для взрослых, которая будет идти в центре Современной драматургии и режиссуры под руководством А. Казанцева, «Ощущение бороды», называется спектакль-лаборатория, хотя на самом деле это крестьянская поэма. Так что у каждой пьесы свой жанр.

Д.Б. А где, помимо центра Современной драматургии, можно посмотреть спектакли по Вашим пьесам?

К.Д. В театре «Апартэ» идет единственный в Москве спектакль для детей по моей пьесе «Все мальчишки дураки», да еще иногда мы устраиваем вечера детской поэзии в Российской государственной детской библиотеке. А еще я занималась литературной обработкой пьесы французского драматурга начала XIX века Альфреда Жарри для театра Александра Калягина «Et cetera». Забавный, по-моему, получил спектакль. Я вообще заметила, что все, что попадает мне в руки, становится похоже на цирк, даже эта символистская драма.

Д.Б. Несколько лет назад Вы участвовали в детской радиопередаче «Волшебные известия» в качестве ведущей Маланьи Кошкиной. Что это была за передача и откуда родился такой «сценический образ»?

К.Д. Да, это так, потом еще была «Вообразия» на радио «Эхо Москвы». Там я читала свои ранние рассказы и вообще всячески морочила детям голову, а мой друг композитор Александр Нехорошев творил музыкальное оформление. А образ, не знаю... Я просто люблю кошек, собак, все теплое и меховое. Птиц, наоборот, не люблю, потому что они похожи на бабочек, а бабочки делают «Фр!», и у них толстые животы. И птицы такие же, хотя синичек жалко. Я их кормлю, и воробьев. Мы с Тёмой вообще любим живность. У нас есть собаки и еще был кот, которого Тёма проиграл в покер, и кот вскоре после этого умер, от обиды, наверно.

Д.Б. Судя по Вашим рассказам, пьесам и проектам, в общем Вы – человек оптимистичный. Расскажите, откуда берется такое отношение ко всему и есть ли такое особое, как в Вашем случае, мироощущение рыжего человека?

К.Д. Это вы верно подметили, оно есть, но я никогда не была рыжей, поэтому сказать, чем оно отличается от мироощущения русого, усатого или лысого, трудно. Но, мне кажется, рыжие – особенные, такой человек смотрит на мир иначе, он хороший и позитивный. Поэтому рыжие должны держаться вместе и друг другу помогать. Вот, например, я предложила Анатолию Пересвягину, модному и популярному композитору и притом еще рыжему человеку, написать оперу про Чапаева бесплатно, и он согласился, потому что у рыжих людей сильно развита взаимовыручка.

Д.Б. Вашему сыну уже двенадцать лет, его можно назвать школьником среднего звена, а если бы он был в начальной школе, что бы Вы дали ему почитать?

К.Д. Наверно, то, что и все родители: Хармса, Олега Григорьева, сказки Пушкина. А сама я в детстве любила книжки про прошлое читать. И сейчас читаю в основном литпамятники, мемуары. Еще, помню, близка мне в детстве была книжка про Леньку Пантелеева, мальчика, который потерялся, книга приключенческого плана. Тогда

я читала ее с увлечением. Читала, читала и стала писателем.

Д.Б. Среди современной детской литературы есть ли кто-то, ставший для Вас открытием, приятной неожиданностью?

К.Д. Ничего не приходит в голову. Я не очень хорошо знакома с творчеством современных детских писателей. Помню лишь «старшее поколение» молодых писателей: Усачёва, Кургузова, Седова, Собакина. Сейчас много людей пишет разные странные стихи и даже стихотворные азбуки, но это немного не то.

Д.Б. Скажите, сейчас есть проекты, связанные с детьми, в которых Вы принимаете участие?

К.Д. Есть, конечно, но в основном это – личная инициатива. Вот, звоню, например, в РГДБ и говорю: «А давайте мы у вас устроим вечер Хармса!». На это все радостно соглашаются. Приходят артисты и начинают там колбаситься. Дети от радости просто воют, они ведь такие вещи обожают. На презентации книжки «Суп с котом» он прямо и варился, а когда в конце спросили у детей, добавить ли водички, они ответили: «Да-а-а!». Тогда мы взяли три большие бутылки с минеральной водой газированной, встряхнули и стали поливать зал. Дети орали так, будто воды никогда не видели.

Орали от счастья, конечно, а учителя грустные такие и мокрые сидели, а некоторые тихонечко выбежали за дверь и оттуда наблюдали за развитием событий. Удовольствия масса, и востребованность огромная.

Д.Б. А если совсем серьезно, что Вас беспокоит больше всего?

К.Д. Отношение к детям. Ребенок должен чувствовать, что государство думает о нем и заботится, тогда он вырастет патриотом и будет приносить пользу. А сейчас идет полнейшее нарушение этого принципа и повсеместно наблюдается педагогическая запущенность, особенно в отношении детей из маленьких городов и из деревень. Если б я была правительством, то придумала бы такую вещь: всем представителям творческой и технической интеллигенции раздала бы землю и обязала отрабатывать некую «барщину», повинность: проводить там время каждый сезон, например по две недели, и заниматься с детьми. По-моему, это было бы прогрессивно.

Д.Б. Во всяком случае, дети бы, точно, обрадовались. Позвольте в заключение поблагодарить Вас за интервью и пожелать новых творческих успехов – Вам и радости – всем детям.

С писательницей Ксенией Драгунской беседовала Дина Богданова.

Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс»

**выпустило в свет методическое пособие для учителей
к учебнику Д.Д. Данилова и др.**

«Человек и человечество»

4 класс (Вводный курс истории и обществознания)

Приобрести пособие можно в издательстве «Баласс».

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

Заявки принимаются по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс», по телефону: (095) 171-55-30

и по электронной почте: E-mail:balass, izd@mtu-net.ru

Уважаемые читатели!

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

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

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см). Просим приложить к статье ваше письмо с просьбой о публикации материала.

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

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

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

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

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

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

**Ваши статьи просим отправлять по адресу:
111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа: плюс–минус»
E-mail: balass.izd@mtu-net.ru**

Уважаемые рекламодатели!

Предлагаем разместить рекламу в научно-методическом и психолого-педагогическом журнале «Начальная школа: плюс–минус».

Тираж распространяется по подписке и в розницу.

Наш журнал получают в городских и сельских школах, педагогических университетах и колледжах России.

Часть тиража распространяется в странах СНГ.

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

Реклама принимается до 20-го числа каждого месяца.

Расценки на размещение рекламы

Черно-белая реклама (два цвета)

Цветная реклама
на 3-й странице обложки

1 полоса – 5000 руб. 135x240

8000 руб. 135x240

1/2 полосы – 2500 руб. 135x120

1/4 полосы – 1500 руб. 135x60

Скидки на размещение рекламы

в двух номерах – 15%

в четырех номерах – 35%

в трех номерах – 25%

в пяти номерах – 45%

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

Редакция журнала «Начальная школа: плюс–минус».

Тел./факс: (095) 176-25-72

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

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
продолжается подписка на 1-е полугодие 2002 г.
Подписные индексы журнала «Начальная школа: плюс-минус»
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать»:
для подписчиков РФ – **48990**;
для подписчиков других государств – **48991**.

Министерство связи РФ

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

"Начальная школа: плюс-минус" Количество комплектов

на 2002 год по месяцам:

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

Куда | _____ | _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ	место	литер

на журнал **48990**
(индекс издания)

"Начальная школа: плюс-минус"

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

на 2002 год по месяцам:

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

Куда | _____ | _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

Внимание! Важная информация!

Просим наших читателей производить подписку
только через отделения связи.
Подписка через отделения Сбербанка не производится.

ВНИМАНИЕ! ВАЖНОЕ ОБЪЯВЛЕНИЕ!

Учебно-методический центр «Школа 2100»

проводит совместно с Академией ПК и ПРО РФ
углубленные курсы по Образовательной системе «Школа 2100»
для учителей начальных классов и методистов:

- по гуманитарному циклу (обучение грамоте, чтение, русский язык, риторика);
- по окружающему миру (естествознание и обществознание).

Время проведения – весенние (1-я сессия) и осенние каникулы (2-я сессия), 144 ч.

Целью углубленных курсов является **подготовка региональных методистов-консультантов** по учебникам Образовательной системы «Школа 2100», которые:

- владеют всем комплексом содержательных и методических особенностей работы по программе,
- знают теорию и практику проблемного обучения,
- подготовлены в вопросах административного контроля, мониторинга и диагностики,
- умеют дать квалифицированный урок, в том числе на «чужих» детях, и проанализировать его,
- осуществляют мониторинг обученности и развития учащихся.

Методисты-консультанты выступают перед учителями своего региона с сообщениями об Образовательной системе, ее концепции, учебниках, входящих в комплект, проводят семинары и консультации для учителей, выезжают в города региона для чтения лекций, организуют и проводят краткосрочные курсы по Образовательной системе «Школа 2100».

На углубленные курсы приглашаются

учителя начальных классов, прослушавшие ознакомительные или предметные курсы, сделавшие выпуск по комплекту учебников «Школа 2100», а также

методисты, прослушавшие ознакомительные или предметные курсы.

Слушатели набираются на конкурсной основе. Для участия в конкурсе:

- **учитель** присылает краткое резюме о себе и видеокассету с записью одного урока чтения (работа с новым текстом в технологии формирования правильного типа читательской деятельности) и одного урока либо русского языка, либо риторики (вариант: сдвоенный урок обучения грамоте, включающий работу с текстом);
- **методист** присылает резюме и подробный анализ урока чтения и урока русского языка по Образовательной системе «Школа 2100».

Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста).

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
2. Возраст (полных лет).
3. Место работы, должность.
4. Домашний адрес с индексом, телефоны домашний и служебный.
5. Сколько лет работаете по учебникам «Школы 2100», по комплекту или отдельному учебнику, в каком году был выпуск по системе «Школа 2100».
6. Какие ознакомительные курсы закончили, где и когда.
7. Какие результаты своей работы по учебникам «Школы 2100» считаете наиболее значимыми.