

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Р.Н. Бунеев

Входим в большой мир вместе! 3

Мой мир – «Школа 2100» 4

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

XV Всероссийская научно-практическая конференция «"Школа 2100" – образовательная система нового поколения» 15

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

З.П. Благоданова, О.Г. Кучина

Модульная группа педагогов как средство реализации преемственности 18

И.Г. Ромашова

Несколько рекомендаций по организации преемственности между начальной и основной школой 21

М.В. Кирпичёва

Разработка и проведение учителями начальной и основной школы совместных уроков в 4-х классах 23

Н.В. Талалаева

«Интересно учиться, интересно учить!» . . . 25

О.Н. Романова

Психологическое сопровождение педагогического эксперимента 29

В.И. Пантюшина

Создание проблемной ситуации на уроке русского языка 31

В.А. Сергеева

Проблемный диалог на уроках математики в начальной школе 34

А.С. Кожевникова, Н.А. Коровина,

Е.В. Леутина

Опыт по реализации Образовательной системы «Школа 2100» в основной школе 37

О.В. Люлёва

Работа с информационным блоком на уроках математики в 5-м классе 40

УЧИТЕЛЮ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

М.Ю. Ярославцева

Заметки учителя-историка на полях учебника обществознания 44

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Т.С. Бурякова

Индивидуально-творческий стиль учителя начальных классов и работа по новым ФГОС 52

А.Г. Пачина

Оценочная деятельность педагога как фактор развития учебной деятельности младших школьников (О ценности оценки и оценке ценности) 56

Л.Ю. Комиссарова

Роль графического моделирования в процессе обучения орфографии 60

С.С. Пичугин

Граф в решении задач по упорядочиванию множеств 65

О.А. Сальникова

Ключевые компетенции в современном образовании 74

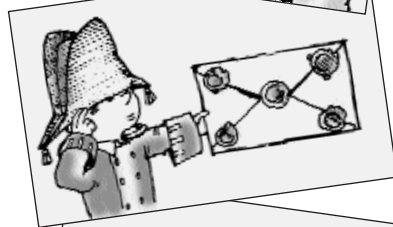
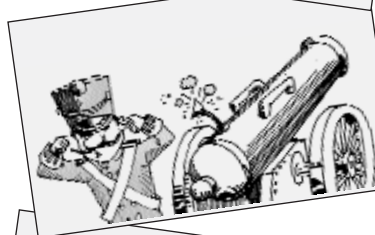
Е.А. Ступина

Произведения народного искусства и формирование речевой культуры младших школьников 79

Summary 82

Список публикаций за 2011 год 84

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



Дорогие коллеги!

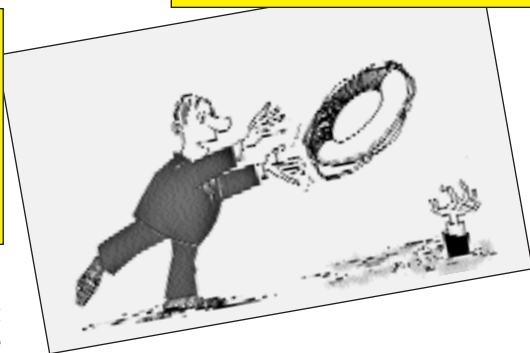
Этот номер журнала посвящён 15-летию Образовательной системы «Школа 2100» и вопросам современного развивающего личностно ориентированного образования для массовой школы. Мы публикуем размышления педагогов ДОУ, начальной и основной школы, преподавателей вузов, методистов и других специалистов в области образования о результатах и перспективах развития «Школы 2100». Вам наверняка будет интересна подборка статей педагогов – участников совместного эксперимента РАО и ОС «Школа 2100» по обеспечению преемственности между ступенями общеобразовательной школы. Коллеги (из Рыбинска и Саранска) пишут о результатах эксперимента и предлагают интересные и полезные практические рекомендации по организации взаимодействия учителей начальной и основной школы – например, опыт подготовки и совместного проведения уроков в 4-х классах двумя учителями.

Хочу поблагодарить всех, кто прислал в наш журнал свои поздравления и тёплые слова в адрес авторского коллектива «Школы 2100» в связи с 15-летием нашей образовательной системы. Мы хорошо понимаем, что все достижения «Школы 2100» – это результат совместной творческой работы авторов, методистов и всех наших единомышленников – педагогов.

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

Входим в большой мир вместе!

Р.Н. Бунеев



«Маленькая дверь в большой мир» – сочетание слов, которое уже много лет является «визитной карточкой» авторского коллектива Образовательной системы «Школа 2100» и паролем для учителей, которые выбрали наши учебники и разделили нашу судьбу в образовании. А судьба наших учебников и всей образовательной системы, которую нам удалось создать, неразрывно связана с этапами становления обновлённой России. Официально нам 15 лет, но для большинства моих коллег это 20 лет ежедневного труда без государственного финансирования, без грантов. Это работа по вечерам и по ночам. Главной наградой было понимание, что ИСТОРИЯ предоставила нам уникальный шанс: создать учебники и пособия, которые позволят вырастить новое поколение молодых людей страны самостоятельными, успешными и уверенными в себе, гражданами России, которые прославят наше Отечество своими делами и открытиями. Может быть, впервые в истории нашей страны для решения этой задачи на общественных началах объединились учителя и академики, преподаватели вузов и управленцы. Каждый постарался вложить в нашу образовательную систему свои самые смелые, часто ранее нереализованные идеи и воплотить их в практику.

Сегодня ОС «Школа 2100» объединяет более ста авторов, написавших учебники и пособия. Мы не были знакомы друг с другом до начала совместной работы. Однако оказалось, что мы все долго искали друг друга – как единомышленников, как людей, исповедующих общие взгляды на будущее образования нашей страны. Выяснилось, что десятки тысяч учителей разделяли наши взгляды. Может, это духовное родство и вера в необходимость нашей работы позво-

лили выстоять всем вместе в самые сложные моменты развития и становления ОС «Школа 2100».

За годы работы нам часто приходилось принимать важные «стратегические» решения. В этих случаях мы пытались руководствоваться здравым смыслом. Напомню, что мы с 1992 г. создавали комплект учебников концептуально для 4-летней начальной школы, хотя на тот момент 88% школ были 3-летними. С 1994 г. мы стали работать над целостным комплектом учебников для начальной школы (решение Министерства образования об этом последовало через 2 года), на свой страх и риск мы обновили содержание начального образования и предложили развивающие технологии, причём большая часть наших разработок была законодательно закреплена в государственных содержательных минимумах и федеральных стандартах. С 1996 г. мы наметили и начали создание целостного комплекта учебников и пособий для дошкольного образования, начальной, основной и старшей школы, построенных на принципах системности, непрерывности и преемственности (это решение на государственном уровне ещё не принято, хотя понимание его необходимости уже существует).

В 2005 г. мы согласились на комплексную экспертизу, которая была проведена Российской академией образования. Её итогом явилось признание высшим научным органом России нашей образовательной системы, свидетельство, что нашему коллективу удалось создать личностно ориентированную, развивающую образовательную систему нового поколения и практически реализовать её

в учебниках. Прошло 6 лет с того дня, но никто, кроме нас, больше не решился на такой серьёзный экзамен.

В 2008 г. наш коллектив авторов был удостоен высшей награды России – Премии Правительства РФ за создание научных основ образовательной системы нового поколения и их практическую реализацию в учебниках. С такой формулировкой Государственная премия в России вручается впервые.

Что такое «Школа 2100» для каждого из тех, кто работал над её созданием? Прежде всего, это радость творчества и возможность реализовать свои знания и опыт на практике. Удивительные встречи с людьми по всей России, где проходят наши курсы и семинары. Наконец, ощущение, что ты нужен.

Работа в команде изменила всех, кто работал над образовательной системой и учебниками: мы видим, как мир становится чуть-чуть лучше, чуть-чуть добрее, а подрастающее поколение – успешнее и функциональнее грамотнее.

Закончить хочу историей, произошедшей несколько лет назад на ежегодных курсах ОС «Школа 2100». На занятия пришли две молодые учительницы. С первых дней они удивили нас не только хорошим знанием теории и практики нашей образовательной системы, но интересными, неожиданными, творческими подходами к ней. На вопрос, откуда они так много знают и почему так хорошо во всём разбираются, они ответили, что с 1-го класса учились по нашим книгам. Посчитав, мы с удивлением обнаружили, что уже не одно поколение молодых людей выросло на наших учебниках. А это значит, что наша система развивается, обновляется. Надеемся, что самое интересное нам ещё предстоит сделать!

Мой мир – «Школа 2100»

1. В преддверии 15-летия Образовательной системы «Школа 2100» мы обратились к её координаторам, руководителям образовательных направлений с просьбой рассказать, чем является для них «Школа 2100». Каждому было предложено ответить на три вопроса:

1. Что, по вашему мнению, отличает «Школу 2100» от других образовательных систем?

2. Что «Школа 2100» дала лично вам?

3. Каким вы видите её будущее?

Екатерина Валерьевна БУНЕЕВА
(доктор пед. наук, доцент, координатор гуманитарного направления, лауреат Премии Правительства РФ в области образования):

– Для меня «Школа 2100» – это моя жизнь, мой мир, моя карьера. Всё, что мне удалось сделать для людей. «Школа 2100» – это мои любимые коллеги, мои друзья. Это вообще самая большая и главная часть моей жизни. Девиз «Школы «2100» – «Живём настоящим, думаем о будущем» – очень точно отражает то, чем мы занимаемся. Хотя основной принцип нашей работы можно сформулировать и иначе: «Ты самореализуешься и помогаешь самореализоваться другим».

За эти 15 лет многое изменилось в «Школе 2100», в том числе и мы сами. Если вспомнить, какими мы были, когда начинали писать учебники! За эти годы мы сильно выросли. В «Школу 2100» пришли новые люди, ставшие нашими соавторами, единомышленниками. Всё начиналось с отдельных учебников, а теперь мы целостная образовательная система, абсолютно уникальная. Все её составные части: и совет координаторов, и концепция, и комплект учебников, и алгоритм работы с педагогами, и соединение высокой науки и практики, – всё это чётко выстроено и реализовано. И главное, у нашей системы есть все возможности для роста, ряд направле-

Рустэм Николаевич Бунеев – доктор пед. наук, профессор, президент МОО «Школа 2100», автор учебников, г. Москва.

ний мы пока ещё не успели охватить или до конца реализовать. «Школа 2100» – это живая система. И в этом её основное преимущество!

Каждый год в российские школы приходят новые первоклассники, развивается и сама система образования в нашей стране. Думаю, в будущем всё более будут востребованы информационные технологии. И это станет новым витком в развитии ОС «Школа 2100». И, конечно, в «Школу 2100» постоянно будут приходиться новые люди: молодые, энергичные, мыслящие, стоящие с нами на общих позициях, готовые развивать Образовательную систему «Школа 2100». И наша задача сегодня – найти таких людей, подготовить их, помочь им встроиться в «Школу 2100».

А сегодняшнему Совету координаторов я хотела бы пожелать как можно дольше оставаться молодыми, современно мыслящими людьми, трезво оценивать свои возможности и не бояться передавать свои функции новым авторам, нашим преемникам.

Александр Александрович ВАХ-РУШЕВ (канд. биол. наук, доцент, координатор естественно-научного направления, лауреат Премии Правительства РФ в области образования):

– Мне кажется, трудно придумать что-то лучше, чем то, что сделал А.А. Леонтьев. Я имею в виду его идею педагогики здравого смысла. Учёные – замечательные люди. Но ради своей идеи они часто готовы не замечать противоречащих фактов и в каждом конкретном случае выбирать не самое простое решение, а логически связанное с основной идеей. Им важна целостность конструкции, им претит эклектика. Сила же человека со здравым смыслом состоит в том, что он может позволить себе даже лёгкую эклектику, если она не принципиальна и основана именно на здравом смысле. Вот и наша «Школа 2100» в отличие, например, от системы Эльконина–Давыдова легко принимает новые идеи и так же легко отказывается от признанных ранее, если они не работают. Наш

критерий – это практика, массовая практика в массовых школах. Мы верим, что здравый смысл в конце концов победит.

Если сравнивать «Школу 2100» с другими образовательными системами, можно сказать, что её отличают следующие моменты. Во-первых, мы – хорошие выдумщики. Вот почему мы единственные, у кого в связи с принятием ФГОС появился в учебниках совершенно новый методический аппарат, нацеленный на новый образовательный результат. Педагогика здравого смысла говорит, что если не поставить «указатели» на этот новый результат, то «путешественники» могут прийти совсем к другому финишу. Во-вторых, чувство юмора, которое нам помогает с достоинством выходить из самых разных ситуаций. А на пути к нынешнему успеху мы прошли через многие трудности. Ведь мы шли «снизу» (выбор учителей), а не «сверху» (выбор чиновников). Поэтому у нас даже серьёзные конференции проходят весело, бывает, даже в виде капустников. В-третьих, мы постоянно работаем командой, что позволяет нам идеи каждого авторского коллектива делать достоянием всех. Нет других коллективов, где достижения каждой группы авторов так быстро становились бы общими. Приведу в качестве примера одну из наших технологий (продуктивное чтение), которая ещё буквально 2–3 года назад «жила» только в учебниках по литературе и русскому языку, а теперь – это одна из ведущих технологий на многих предметах. Нет других издательств, где ведущие авторы (руководители направлений) встречались бы каждую неделю. И нам не скучно встречаться, ведь не случайно мы создали коллектив авторов, в котором женщин и мужчин примерно поровну (как в жизни, а не как в обычных педагогических коллективах).

Самый главный результат «Школы 2100» – появление множества друзей в самых разных уголках России и в других странах. В детстве я воспитывался в большом биологическом кружке, где занимался и Рустэм Николаевич Бунеев, и все мои будущие соавторы, и Н.Н. Дроздов, и мно-

жество других биологов. Главное – где бы мы ни оказались: в заповедниках, академических институтах, экспедициях, – везде тебя накормят, напоят и спать уложат. «Школа 2100» дала такое же ощущение, которое возникает всегда, когда ты встречаешься с учителями, попадаешь в «нашу» школу в любой точке России.

Когда я занимался в кружке, мечтал стать учёным-биологом. И учился я на биолога. Но, видно, талант нашего Учителя Петра Петровича Смолина был таков, что многие из нас хотели стать биологами, а стали прежде всего педагогами. В «Школе 2100» я полностью распрощался с собой как с биологом и стал педагогом и методистом. И не жалею.

Мы прошли путь от весьма инновационной и радикальной системы до одной из государственных систем. Теперь самое главное – не стать «традиционной» системой. Нас пугает, что наши идеи так сильно совпадают с теперешним ФГОСом. Поэтому мы заняты поиском следующего шага, который вновь сделает нас особенной системой, откроет новые горизонты. Если коротко, то они таковы: замена классно-урочной системы, фронтальной работы на групповую и индивидуальную. Поскольку Интернет отнял у нас живое общение, сделаем хоть в школе реально живое общение не только на переменах, но и на весь период жизни ребёнка в школе.

Ольга Васильевна ЧИНДИЛОВА
(доктор пед. наук, доцент, координатор дошкольного направления):

– Для меня «Школа 2100» – это прежде всего школа, где есть свои руководители, свои учителя, свои ученики, свои родители. Это школа, которая создала не какую-то формально выстроенную организацию, а смогла стать саморазвивающимся организмом. Среда, которая существует внутри нашей школы, не просто развивающая, не просто личностно ориентированная – она творческая, она продуктивная.

В себе я не столько открыла, сколько развила некоторые качества. Мне, например, всегда трудно было работать в команде – проще всё

было сделать самой. Но «Школа 2100» такого подхода не приемлет. Здесь коллектив единомышленников, и поэтому элементарное умение выслушивать мнения других, не считая своё мнение единственно верным, – это прекрасное умение, которое я не до конца развила и продолжаю в себе развивать именно благодаря «Школе 2100».

От прочих образовательных систем «Школу 2100» отличает способность к саморазвитию. Оно предполагает, что люди, которые здесь собрались, готовы не только ставить перед собой какие-то глобальные цели и задачи – они ещё готовы понять, что получается, а что не получается на втором, исполнительском этапе, отразить причины неудач, признать в том, что что-то не получается – и двигаться дальше. Это самое главное. Это – не «забронзовевшая» структура (а такая опасность всегда существует), а система, которая действительно постоянно находится в саморазвитии. Как только мы начнём получать такую реакцию – «я всё знаю, всё умею, всё могу, и я лучше всех» – вот тогда может появиться опасность «забронзоветь».

Я не хочу говорить о будущем «Школы 2100». Это может походить на прожектёрство. Я могу только пожелать «Школе 2100» того, что отличает её и сегодня, – быть всегда впереди!

Александр Владимирович ГОРЯЧЕВ (канд. пед. наук, координатор направления «Информатика и ИКТ», лауреат Премии Правительства РФ в области образования):

– Образовательная система «Школа 2100» – это уникальное функционально полное объединение теоретиков и практиков, авторов и методистов, школ и региональных представительства, позволяющее доводить идеи до практической реализации и решать любые задачи, стоящие перед педагогическим сообществом. На мой взгляд, создание и здоровая конкуренция функционально полных образовательных систем – это магистральный путь развития российского образования. Поскольку мы находимся в постоянном развитии, постоянном

движении и реализации новых идей, мой любимый девиз, который можно было бы отнести к «Школе 2100», таков: «Нет ничего сильнее идеи, время которой пришло».

Сложившееся в течение нескольких лет, сработавшееся и сплотившееся интеллектуальное ядро системы – Совет координаторов. Он гарантирует стабильность развития. Ничего принципиально нового, как всегда, главное – люди.

Основной вектор развития «Школа 2100» – постепенный перевод идей и принципов в конкретные планы и разработки. Пришла спокойная уверенность в своих силах, позволяющая строить и реализовывать наши замыслы. К огромному сожалению, навсегда уходят люди. Можно только представлять, как был бы счастлив Алексей Алексеевич Леонтьев, увидев практическую реализацию своих идей.

Я пробовал себя в разных ролях при разработке концепций и создании учебников. В «Школе 2100» более ясно увидел свои сильные и слабые стороны, нашёл своё оптимальное место в этом творческом процессе. Можно сказать иначе: я нашёл себя как фрагмент пазла в большой картине. С Алексеем Алексеевичем Леонтьевым мы определили направление движения: главное – приоритет здравого смысла, и всё у нас получится.

Дмитрий Даймович ДАНИЛОВ
(канд. истор. наук, координатор направления «История и обществознание», лауреат Премии Правительства РФ в области образования):

– Говоря афористично, «Школа 2100» – это свободный союз свободных людей, которых объединяет не просто дело, которое они делают, а вера в него. Сначала мы это почувствовали, потом сформулировали.

Меня ещё с детства называли выдумщиком. Благодаря «Школе 2100» и тем людям, с которыми я стал общаться, я понял, что эти выдумки могут быть кому-то интересны и приносить пользу. Кроме того, благодаря «Школе 2100» я стал уверенным в себе человеком.

Говоря о специфических особенностях «Школы 2100», я хотел

бы назвать две – неформальность и человечность. Под «человечностью» я имею в виду систему командного взаимодействия. У нас, в авторском коллективе «Школы 2100», взаимоотношения не пирамидальные, а горизонтальные. Равноправные отношения и уважение друг к другу – вот что такое человечность. И этот тип взаимоотношений мы пытаемся не только сохранить в нашем коллективе, но и транслировать дальше. Без этого невозможно осуществлять наши идеи на уровне каждой конкретной школы. Мы стремимся к тому, чтобы образовательные учреждения, вставшие на путь развивающей Образовательной системы «Школа 2100», превратились в свободный союз свободных, равноправных, уважающих друг друга людей. Правда, это легко сказать, но колоссально трудно сделать.

Теперь попробую объяснить, что я имею в виду под «неформальностью». Когда мы сталкиваемся с новой проблемой, у нас возникают два варианта её решения. Первый – посмотреть, как это делают другие, и идти по накатанной колее. Второй путь – стараться не следовать за готовыми идеями и формами. Хотим везде найти некий свой, оригинальный подход. И нам прежде всего важна суть явления. Во многих образовательных системах часто придают слишком много значения терминологии: «Это как у вас называется? Ой, нет! Это так не должно называться». Мы на это реагируем так: «У нас это называется вот так. Если у вас это называется иначе, мы с удовольствием перейдём на терминологию вашего региона. Но в соседнем регионе это будет называться иначе». Нам более важен смысл, а не форма, в которую он облекается.

Сегодня мы находимся в важной и очень сложной точке – точке роста. Мы проходим стадию кризиса, как проходит его любая семья. Я специально провожу аналогию с семьёй, потому что в «Школе 2100» во многом семейные отношения. Из точки роста возможны два пути, две альтернативы. Одну я очень хочу, другую – нет. Первая – мы начнём «бронзоветь» и будем превращаться в классический авторский коллектив. Тогда

мы потеряем теплоту, искренность наших «семейных» отношений. Такая опасность существует. И этого я очень не хочу.

Я понимаю, что эту точку роста нам надо преодолеть. И сохранить всё то, чем мы отличаемся: человечность, неформальность, командность, равноправные отношения. Если мы сами потеряем эти качества, как сэберегут их наши «дети»? Мы уже прошли огонь и воду... Сейчас мы проходим испытание медными трубами. Чтобы не «забронзоветь», важно не потерять критичное отношение к тому, что мы делаем. И, как в любой семье, иной раз надо уметь вовремя остановиться, не спорить, а отойти на шаг и начать договариваться.

Светлана Александровна КОЗЛОВА (координатор направления «Математика»):

– Для меня «Школа 2100» – это место, где я окончательно сформировалась как личность. И где я окончательно осознала, чего я хочу в этой жизни: хочу помогать растить детей, которые были бы счастливы и свободны. Детей, которые развивали бы в себе критическое мышление и в то же время воспринимали мир максимально позитивно. К сожалению, наша школа пока не только не развивает критичность мышления, но, напротив, навязывает детям стереотипы, создавая у них психологическое напряжение. Все эти ЕГЭ устроены таким образом, чтобы дети постоянно боялись будущего.

В результате работы в «Школе 2100» я перестала бояться жизни. И научилась воспринимать проблему как позитив. Я научилась относиться к проблеме не как к проблеме, а как к цепочке задач, которые надо решить.

У Пушкина есть прекрасные строчки: «Блажен, кто смолоду был молод. Блажен, кто вовремя созрел». Когда я познакомилась с авторами «Школы 2100», в первый раз прочла учебники, возникло прекрасное ощущение молодости. Сейчас у меня столь же прекрасное ощущение зрелости. Сегодня мы менее оптимистичны, по-хорошему циничны; мы лучше видим и понимаем, спокойнее относимся

к критике, и у нас есть вера в себя и убежденность, что мы действуем правильно.

Я думаю, в будущем должны поменяться формы взаимодействия с детьми – они станут максимально интерактивными, адекватными детскому мышлению. Думаю, «Школа 2100» для младшего возраста будет постепенно становиться всё менее «книжной» и всё более «вещественной».

II. В преддверии 15-летия Образовательной системы «Школа 2100» мы предложили педагогам заполнить своеобразную «анкету». Вот их ответы.

1. Благодаря Образовательной системе «Школа 2100» мне удалось...

«...реализовать свои творческие возможности. Урок, проведенный мной по технологиям "Школы 2100" на Московском профессиональном конкурсе в 2000 году, был признан лучшим в номинации "Учительница первая моя". За годы работы я обрела уверенность в том, что процесс обучения по данной системе не просто живой и яркий, но и, самое главное, эффективный» (**Елена Алексеевна Зверева**, канд. пед. наук, учитель начальных классов гимназии «Жуковка»; с ОС «Школа 2100» – все 15 лет!).

«...выйти из зоны страха в начале пути методиста; стать более уверенной в том, что делаю (созвучие мыслей и дум нахожу в статьях журнала); не задумываясь, отвечать на вопрос, почему я пропагандирую именно эту систему, – она развивает творческое мышление Человека» (**Нина Петровна Волчёнкова**, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского; с ОС «Школа 2100» – около 8 лет).

«...стать соавтором учебников истории и обществознания, методистом. А ещё полюбить Москву, вопреки тому, что о ней говорят» (**Светлана Михайловна Давыдова**, заместитель директора по информатизации

МОУ «СОШ № 74» г. Ижевска; с ОС «Школа 2100» – 9 лет).

«...понять, что учить на кураже может не каждый, а только тот, кто понимает вкус к обучению. Изысканно вкусная система!!!» (**Ирина Валентиновна Ивенских**, директор МАОУ «Лицей № 10», зам. председателя Общественной палаты Пермского края; с ОС «Школа 2100» – все 15 лет).

«...реализовать на практике свои идеи о необходимости социально-личностного воспитания ребёнка-дошкольника через познание им своего внутреннего мира, своего "Я". Помнится, сколько скептицизма приходилось выслушивать по поводу своих "бредовых" идей. Но звонок из Москвы: "Здравствуйте, это Бунеева Екатерина Валерьевна" стал отправной точкой моей творческой карьеры. Именно благодаря "Школе 2100" стало возможным представление своих замыслов огромной российской аудитории дошкольных педагогов. Пятнадцать лет назад я впервые познакомилась с её принципами, взяв почитать объёмную книгу в первой прогимназии Волгограда. Это было настоящее открытие! Казалось, ничего необычного в тексте не было, но сам стиль А.А. Леонтьева – простой, доходчивый, но такой глубокий и мудрый – погружал в размышления о сути профессии педагога, о его ответственности перед ребёнком. Сегодня мне уже не кажется случайным звонок Екатерины Валерьевны, приглашение Рустэма Николаевича на знаковую для меня конференцию в 2004 году, где мы представляли свои идеи и научные направления; и слова А.А. Леонтьева после моего выступления: «Свой человек!». Это было благословением для служения педагогике здравого смысла. Чем я продолжаю заниматься и сегодня» (**Марина Васильевна Корепанова**, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики дошкольного образования, декан факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета; с ОС «Школа 2100» – с 2002 г.).

«...постичь истинную педагогику сотрудничества, помочь детям поверить в себя, в свои способности, научить их делать открытия» (**Елена Николаевна Лукина**, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 142»; с ОС «Школа 2100» – 6 лет).

«...лично познакомиться и продуктивно общаться с авторами учебников; привлечь моих дипломников к участию в конкурсе студенческих работ, организованных "Школой 2100", и завоевать призовые места» (**Марина Вениаминовна Дубова**, канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева; с ОС «Школа 2100» – более 5 лет).

«...масштабно реализовать свои идеи проблемно-диалогического обучения и стать лауреатом премии Правительства РФ в цветущем (а не глубоко пенсионном) возрасте» (**Елена Леонидовна Мельникова**, канд. психол. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Академии ПК и ППРО (г. Москва); с ОС «Школа 2100» – с 1998 года, т.е. 14 лет).

«...прежде всего посмотреть на свой предмет иными глазами, и, возможно, именно поэтому до сих пор работаю в школе. Мне удалось выпустить два класса по данной программе, и теперь, работая в старших классах по новым учебникам, я с огромным желанием готовлюсь к урокам и иду к детям. Благодаря новым технологиям (проблемному диалогу, продуктивному чтению) мне удалось построить диалог с учениками на новом уровне: я не авторитарный учитель, а читатель, открывающий вместе со своими учениками мир писателя и его произведений. Благодаря программе по литературе и учебникам литературы для 7 и 8 кл. мне удалось помочь раскрыться, помочь понять самого себя некоторым "трудным" подросткам. Так, один мой ученик, сейчас десятиклассник, Никита Т., очень тяжело проходил подростковый период: приводы в милицию,

"учёт" и т.д. Но проблемы, обсуждаемые на уроках литературы, его волновали, он шёл на разговор, иногда после уроков спорил, копался в себе, перечитывал "дневники". Сейчас это замечательный молодой человек, в прошлом году в городском конкурсе сочинений занял первое место. Считаю, это заслуга программы. Пусть это звучит пафосно – но это спасённая жизнь!» (**Наталья Валериевна Мосунова**, учитель русского языка и литературы МОУ «СОШ № 28», г. Ижевск; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

«...через внедрение ОС "Школа 2100" в практику школ города и области реализовать мечту о школе для учеников, создать команду единомышленников в школе (МОУ «СОШ № 54» г. Омска), в городе ..., в области ..., по всей стране; разработать и реализовать 20 программ курсов ПК для учителей по освоению ОС и реализации ФГОС на примере "Школы 2100", защитить диссертацию на соискание учёной степени кандидата педагогических наук... разработать Положение и организовать Межрегиональный конкурс методических разработок учителей "Школа 2100: развиваемся вместе"» (**Наталья Павловна Мурзина**, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета; с ОС «Школа 2100» – с 1999 г.).

«...благодаря ОС "Школа 2100" мне удалось остаться в профессии» (**Ольга Валентиновна Сазонова**, руководитель методической службы УМЦ «Школа 2100»; с ОС «Школа 2100» – почти с истоков, с 1996 г.).

«...развить в себе учительский дар настолько, чтобы уверенно вести за собой не только учеников, но и своих коллег. Именно работа по данной системе дала мне мощный толчок к саморазвитию, позволив дважды стать победителем конкурса лучших учителей Российской Федерации (в 2007 и 2010 гг.)» (**Надежда Николаевна Старцева**, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 9»,

г. Ртищево Саратовской области; с ОС «Школа 2100» – с 2000 г.).

«...выйти сначала, около десяти лет назад, на учебники литературы, поразившие меня (к тому времени обоим 25-летним стажем работы в школе и потому безнадежно привыкшего к стандартному набору имён программы по литературе, ориентированной исключительно на русскую классику и совсем не на ребёнка) неожиданным, казалось, невозможным соседством Пушкина, Лермонтова, Гоголя с По, Мериме, Стендалем, Ремарком, Саган, Тендряковым, Т. Толстой. Поэтические подборки просто поражали свежестью, нестандартностью подхода к их составлению. А репродукции С. Дали, М. Эшера, Р. Магритта в школьном учебнике просто немыслимые?! В подборе имён отчётливо просматривались художественные предпочтения авторов учебника, их вкус, и это было новым, подкупало. Личность, индивидуальность – для меня всегда и везде – чудо, в школе особенно, а уж в учебнике просто невообразимые. Академизм – вещь хорошая, если не отдаёт мертвечиной. И художественные тексты в их неожиданном сочетании, и учебные статьи, и набор заданий вызывали просто неотложную потребность диалога с авторами. Вдруг проснулась надежда на то, что властители душ старшего поколения – Окуджава, Левитанский – станут необходимыми тем, кого сегодня жизнь ориентирует на выбор "Пепси". И одновременно было грустно от понимания того, что учебники эти никогда не будут востребованы массовой школой. Чудо, что это всё-таки произошло!» (**Николай Михайлович Степанов**, почётный работник общего образования, учитель русского языка и литературы МОУ «СОШ № 5», г. Стрежевой; с ОС «Школа 2100» – 9 лет).

«...стать известной в кругах педагогической общественности России по проблемам начальной школы и дошкольного образования» (**Людмила Владимировна Трубайчук**, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства

Челябинского государственного педагогического университета; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

«...убедиться в правильном выборе своей профессии (учитель начальных классов). "Школа 2100" не даёт учителю потерять интерес к своей работе, т.к. каждый новый день, урок приносят новые педагогические наблюдения и открытия» (**Наталья Владимировна Харитонова**, методист УМЦ «Школа 2100», ведущий специалист по региональному развитию; с ОС «Школа 2100» – 12 лет).

«...осуществить свою мечту – увлечь идеей развития личности наиболее творческую часть педагогического коллектива и начать её реализовывать» (**Александра Сергеевна Кожевникова**, педагог-психолог МОУ «СОШ № 3», г. Саранск; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

2. Образовательная система «Школа 2100» подарила мне...

«...твёрдую уверенность в "небезнадежности" начатого дела написания учебников» (**Сергей Михайлович Андрюшечкин**, канд. пед. наук, учитель физики лицея № 149 г. Омска, доцент кафедры «Физика» Сибирской автомобильно-дорожной академии; с ОС «Школа 2100» – с января 2010 г.).

«...высшую духовную радость – радость творчества и вдохновения, счастье общения с очень разными и удивительно интересными личностями – руководителями авторских коллективов и координаторами разных направлений в системе, которые формируют облик этого коллектива единомышленников. ОС "Школа 2100" показала мне, что сообща можно решить любые, в том числе самые сложные задачи, предоставила возможности самореализации и саморазвития» (**Нина Александровна Исаева**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского; с ОС «Школа 2100» – 6 лет).

«...фундамент – УМК и программы – на котором можно строить не только воздушные замки, но и вполне добротное здание школы, где комфортно и ученикам, и родителям, и учителю. Ощущение крыльев за плечами после каждого семинара или встречи. Горящие глаза учеников во время уроков. Осознание системности в работе, ясное видение цели каждого урока и всего курса, предмета в целом. И, конечно, уверенность в дружеской поддержке» (**Яна Владимировна Коломина**, учитель истории МОУ «СОШ № 28» г. Северодвинска Архангельской области; с ОС «Школа 2100» – 6 лет).

«...теплоту человеческого общения, богатство профессионального общения. Авторский коллектив "Школы 2100" – это коллектив единомышленников и творцов. Удивительна сама способность этих людей договариваться и создавать коллективные учебники, методические пособия! Здесь интересно работать. И, несмотря на расстояние, которое разъединяет Москву и Волгоград, всегда ощущаешь поддержку и заинтересованность. А потому понимаешь свою ответственность перед теми, кто тебе доверяет. В своё время "Школе 2100" пришлось пережить нелёгкие времена. Некоторых трудности пугают, сбивают с пути; других, наоборот, делают более стойкими. Не отказываться от своих идей, смело их отстаивать – качества, достойные уважения. А ведь это о тебе, дорогая "Школа ..."! Нам всем очень повезло, что ты у нас есть. У нас – это у твоих авторов; детей, ради которых ты собрала нас под своё крыло; России, которая достойна лучшего образования» (**Марина Васильевна Корепанова**, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики дошкольного образования, декан факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета; с ОС «Школа 2100» – с 2002 г.).

«...возможность освоить новые образовательные технологии: проблем-

но-диалогического обучения, продуктивного чтения и оценивания результатов деятельности учащихся, а самое главное – сделать процесс обучения для моих учеников творческим, развивающим и интересным» (**Татьяна Витальевна Манакова**, учитель начальных классов МОУ «Воскресенская средняя общеобразовательная школа Нижегородской области»; с ОС «Школа 2100» – 2 года).

«...встречи и общение с учителями Калуги, Ярославля, Сатки Челябинской области, Санкт-Петербурга, Белорецка, Архангельска, Курска, Рыбинска, Углича, Владимира, Ростова-на-Дону, Воронежа, Салавата, Мурманска, Удмуртской Республики, Пскова, Обнинска, Самары, Тольятти, Чебоксар, Вологды, Сыктывкара и других городов России. (Не удалось пока побывать на Байкале. Это моя мечта.)» (**Ирина Владимировна Кузнецова**, почётный работник общего образования РФ, методист УМЦ «Школа 2100»; с ОС «Школа 2100» – все 15 лет).

«...незабываемые беседы с А.А. Лентьевым; общение с феноменальным коллективом авторов; встречи с замечательными, одарёнными учителями и педагогами ДОУ» (**Зоя Ивановна Курцева**, канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета; с ОС «Школа 2100» – 15 лет).

«...возможность изменить себя, изменить свою самооценку и дать своему старшему сыну качественное образование. Он с детского сада и до 10 класса учится по ОС «Школа 2100»» (**Анна Анатольевна Николаева**, учитель истории, обществознания, права, экономики МОУ «СОШ № 54», г. Омск; с ОС «Школа 2100» – с 2000 г.).

«...поверить в себя, научиться работать в команде, как это делают авторы, расширить границы общения с педагогами не только начальной, но и основной школы, объединить в группу единомышленников нес-

колько лучших школ республики» (**Галина Викторовна Шакина**, зам. директора по УВР МАОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Прогимназия № 119», г. Саранск, доцент кафедры дошкольного и начального образования ГБОУ ДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования»; с ОС «Школа 2100» – с 1990-х гг.).

«...новые открытия! В 2001 году мне дали пятиклассников, которые в начальных классах учились по "Школе 2100". Я всё лето читала произведения, включённые в программу. Признаюсь, в отличие от моих любимых авторов, я не росла на произведениях зарубежных писателей, да и приключенческая литература прошла мимо. Круг моего чтения был достаточно идеологически направлен: в 5-м классе с удовольствием (!) прочитала "Как закалялась сталь" Н. Островского и "Молодую гвардию" А. Фадеева. Нисколько не стыжусь этого: любовь к Родине и чувство ответственности – заслуга этой литературы. Но лето 2001 года было летом Ж. Верна, Э. По, А. Дюма, В. Каверина, А. Рыбакова. Мне хотелось вместе с детьми отметить каждую деталь, поговорить обо всех приключениях. Не знаю, у кого горели глаза больше – у них или у меня.

Работая параллельно по традиционной программе и ОС «Школа 2100», я видела результат: он был в пользу «Школы 2100». И эта разница не только в содержании учебников, а прежде всего – в технологиях. Это понимание пришло не сразу: не так просто на практике применить то, что написано в методичке. Спасибо авторам за учебники для старшей школы, на сегодняшний день нет альтернативных учебников. Уровень преподавания русского языка в старших классах настолько упал, что уроки даже в гуманитарных лицеях сводятся к решению тестов и написанию шаблонных сочинений. Жаль! Они не знают о наших учебниках...» (**Наталья Валериевна Мосунова**, учитель русского языка и литературы МОУ «СОШ № 28», г. Ижевск; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

«...возможность каждый день видеть большое количество заинтересованных блестящих детских глаз. Учеников не только способных учиться, но и вдумчиво подходить к познанию и к освоению окружающего мира. Детей, которые стремятся в школу. ОС "Школа 2100" подарила мне незабываемые встречи с педагогами различных регионов России» (**Лариса Николаевна Петрова**, канд. пед. наук, учитель начальных классов ГОУ ЦО № 1927 ВАО г. Москвы; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

«...новые имена среди учительства своего региона. Неординарные, думающие, креативные педагоги Саратовской области объединились, чтобы доказать возможность успешной работы по нашей Системе в основной школе. И в этом заслуга "Школы 2100"!» (**Владимир Глебович Петрович**, канд. ист. наук, доцент кафедры философии и методологии науки ГАОУ ДПО «Саратовский ИПКиПРО»; с ОС «Школа 2100» – с 2008 г.).

«...возможность работать в очень мощной высокопрофессиональной команде, испытывать радость общения с единомышленниками, участвовать (порой в жарких спорах) в выработке новых педагогических концепций» (**Александр Григорьевич Рубин**, канд. пед. наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова; с ОС «Школа 2100» – с 2008 г.).

«...веру, веру в будущее российского образования, веру в педагогов и учителей, которые преданы системе, несмотря ни на какие трудности; подарила тёплые и незабываемые встречи с воспитателями, учителями, методистами в разных уголках нашей страны» (**Мария Евгеньевна Рыбалко**, ведущий методист УМЦ «Школа 2100», куратор базовых площадок; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

«...ощущение востребованности и возможность работать в кругу единомышленников не только в профессиональном смысле, но и в смысле восприятия жизни, стиля общения» (**Ольга Валентиновна Сазонова**, руководитель методической службы УМЦ «Школа 2100»; с ОС «Школа 2100» – почти с истоков, с 1996 г.).

«...тесное общение с авторами учебников и учебных пособий, умение вместе с ними "закружиться в вихре" новых идей и воплощений, по-новому строить свои уроки, развивая личность каждого ребёнка» (**Елена Анатольевна Самойлова**, заслуженный учитель, учитель начальных классов РФ ГОУ ЦО № 1450; с ОС «Школа 2100» – 15 лет).

«...вдохновение в работе, что немаловажно учителю. С помощью ОС "Школа 2100" мне удалось достичь высоких результатов в работе. Я удостоена гранта Президента Чувашской Республики и гранта Президента Российской Федерации, звания "Заслуженный учитель ЧР". Не будь ОС "Школа 2100", я не стала бы победителем I Республиканского конкурса "Инновации – путь к обновлению образования"» (**Валентина Владимировна Смирнова**, учитель начальных классов МБОУ «Моргаушская СОШ», с. Моргауши, Моргаушский район, Чувашская Республика; с ОС «Школа 2100» – с 2002 г.).

«...уверенность в том, что всё, что я делаю как учитель, как классный руководитель, помогает моим ученикам стать в жизни успешными, позитивными, открытыми всему новому, любознательными и милосердными» (**Надежда Николаевна Старцева**, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 9», г. Ртищево Саратовской области; с ОС «Школа 2100» – с 2000 г.).

«...уверенность в себе, умение продуктивно жить и работать, быть успешной в жизни, расширила мой личный и профессиональный круг общения» (**Марина Евгеньевна Тур-**

чина, методист УМЦ «Школа 2100», автор пособий; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

3. Я жду, что ОС «Школа 2100»...

«...совсем скоро будет признана одной из лучших в Российском образовательном пространстве по обеспечению качества образования, соответствующего требованиям ФГОС нового поколения» (Наталья Васильевна Белякова, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых; с ОС «Школа 2100» – с января 2010 г.).

«...действительно поднимет российскую систему образования на качественно новую ступень, так как здесь ценят и уважают простого учителя, по-настоящему заботятся о его профессиональном и личностном росте» (Александра Сергеевна Кожевникова, педагог-психолог МОУ «СОШ № 3», г. Саранск; с ОС «Школа 2100» – 10 лет).

«...будет развиваться ∞ (бесконечно), помогая развиваться стране, обществу, будущим поколениям; продолжать эксперименты и запускать новые проекты, писать и издавать учебники, журналы, газеты (а почему бы нет?). Объединять умных, чутких, творческих людей вокруг своих идей, которые, в свою очередь, будут рождать новые идеи, соединяя настоящее и будущее» (Яна Владимировна Коломина, учитель истории МОУ «СОШ № 28» г. Северодвинска Архангельской области; с ОС «Школа 2100» – 6 лет).

«...закончит все линии учебных пособий, учебников и тетрадей от детского сада до 11 класса, и все прогрессивные педагоги нашей страны отдадут ей предпочтение» (Ольга Михайловна Корчемлюк, почётный работник общего образования РФ, методист УМЦ ОС «Школа 2100»; с ОС «Школа 2100» – все 15 лет).

«...займёт ДОСТОЙНОЕ место в количественном своём проявлении в Российском образовании, потому что её создают умные, талантливые, творческие, дальновидные, неравнодушные, фанатично преданные начатому делу профессионалы и просто хорошие люди» (Ирина Владимировна Кузнецова, почётный работник общего образования РФ, методист УМЦ «Школа 2100»; с ОС «Школа 2100» – все 15 лет).

«...продолжит общение с нами, учителями, через журнал "Начальная школа плюс До и После" и на своём сайте. Всегда с нетерпением жду новостей. Спасибо за ваш труд» (Эльвира Витальевна Голосова, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 20»; с ОС «Школа 2100» – 9 лет).

«...будет уделять гораздо большее внимание мониторингу работы по своим учебникам – чтобы было налажено непосредственное взаимодействие с каждым учителем, с каждым классом» (Александр Григорьевич Рубин, канд. пед. наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики Московского государственного университета тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова; с ОС «Школа 2100» – с 2008 г.).

«...станет ведущей системой в нашем образовании» (Елена Владимировна Савинкина, проф. МИТХТ им. М.В. Ломоносова; с ОС «Школа 2100» – 7 лет).

«...продолжит своё развитие и будет продолжать давать учителям импульс для их профессионального роста» (Галина Викторовна Шакина, заместитель директора по УВР МАОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Прогимназия № 119», г. Саранск, доцент кафедры дошкольного и начального образования ГБОУ ДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования»; с ОС «Школа 2100» – с 1990-х гг.).

XV Всероссийская научно-практическая конференция «"Школа 2100" – образовательная система нового поколения»

1–2 ноября 2011 года в г. Москве состоялась XV Всероссийская конференция педагогической общественности по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

На конференцию были приглашены ректоры и проректоры, заведующие кафедрами дошкольного и начального образования, специалисты предметных кафедр региональных ИПК, дошкольные и школьные педагоги образовательных учреждений, работающие по учебникам и пособиям «Школы 2100», руководители и сотрудники региональных и федеральных органов образования; преподаватели университетов и педагогических вузов из следующих регионов: Центральный ФО (Рязанская, Костромская, Ивановская, Ярославская, Калужская, Владимирская, Курская, Липецкая, Тульская, Брянская, Воронежская, Тверская, Московская области, Москва); Северо-Западный ФО (Республика Коми, Карелия, Псковская, Ленинградская, Калининград, Мурманская, Архангельская, Новгородская области); Приволжский ФО (Республики Чувашия, Татарстан, Башкортостан, Мордовия, Марий-Эл, Удмуртия, Калмыкия; Астраханская, Волгоградская, Пензенская, Пермская, Саратовская, Самарская, Кировская, Нижегородская области); Южный ФО (Краснодарский край, Северная Осетия, Кабардино-Балкария, Карачаево-Черкесия); Уральский ФО (Ханты-Мансийский автономный округ, Челябинская, Свердловская, Тюменская области); Сибирский ФО (Забайкальский край, Новосибирская, Омская, Кемеровская, Томская, Иркутская области); Дальневосточный ФО (Республика Саха–Якутия, Приморский край, Сахалинская, Амурская, Камчатская области).

Всего в работе конференции участвовало 382 человека. Конференцию открыл президент Межрегиональной общественной организации содействия развитию Образовательной программы «Школа 2100» доктор пед. наук, проф. Р.Н. Бунеев.

С большим вниманием и интересом аудитория выслушала выступление научного руководителя Образовательной системы «Школа 2100» академика РАО Д.И. Фельдштейна «Состояние и перспективы современного российского образования».

С докладом об основных этапах становления «Школы 2100» как образова-

тельной системы и её вкладе в развитии отечественного образования выступил доктор пед. наук, проф. Р.Н. Бунеев.

Основные направления работы конференции были обозначены серией докладов:

а) «Школа 2100» и Федеральный государственный образовательный стандарт. Основная образовательная программа как инструмент личностного роста учащихся и педагогов. Представление нового сборника – Примерный ООП для основной школы;

б) результаты совместного эксперимента РАО и «Школы 2100» по реализации непрерывности и преемственности начального и основного общего образования;

в) обновление содержания дошкольного образования в ОС «Школа 2100». *Выступающие – совет координаторов ОС «Школа 2100»: доктор пед. наук, доц. Е.В. Бунеева, доктор пед. наук, доц. О.В. Чиндилова, канд. биол. наук, доц. А.А. Вахрушев, канд. истор. наук Д.Д. Данилов, вед. методист С.А. Козлова; методисты УМЦ «Школа 2100»: И.В. Кузнецова, М.Е. Турчина, Е.В. Сизова, И.И. Кремлёва.*

Во второй день конференции работа была организована в форме секций:

Секция 1 (ректоры, проректоры ИПК). Оптимизация подготовки учителя к достижению нового образовательного результата в условиях ФГОС. Руководители: доктор пед. наук, проф. Р.Н. Бунеев, канд. пед. наук Л.И. Елховская. В режиме «круглого стола» обсуждались актуальные вопросы реализации ФГОС средствами ОС «Школа 2100» в начальной и основной школе.

Секция 2 (педагоги основной школы). ООП основного общего образования в Образовательной системе «Школа 2100» и проблема внедрения ФГОС. Руководители: канд. биол. наук, доц. А.А. Вахрушев, канд. методист О.В. Родыгина.

Выступления: 1) Продуктивные задания и их роль в формировании УУД (канд. биол. наук, доцент А.А. Вахрушев); 2) Формирование универсальных учебных действий на уроках в основной школе (на примере курса географии) (О.А. Родыгина, методист, автор учебников); 3) Развитие исследовательских умений учащихся на уроках русского языка в ОС «Школа 2100» (А.Ф. Курило, учитель МОУ «СОШ № 49», Новоуральский гор. округ Свердловской обл.); 4) «Круглый стол» «Перспективы развития ОС «Школа 2100».

Секция 3 (педагоги – участники эксперимента). Внедрение в практику работы ОУ результатов совместного эксперимента РАО и «Школы 2100» по обеспечению непрерывности и преемственности образования. Руководители: канд. истор. наук Д.Д. Данилов, методисты УМЦ Е.В. Сизова, М.Е. Турчина.

Выступления: 1) Анализ результатов Федерального эксперимента по преемственно-

сти (канд. истор. наук, куратор эксперимента Д.Д. Данилов); 2) Участие ОУ, претендующих на статус методических центров, в апробации электронного диска «Образовательная система «Школа 2100»». Новые результаты и их проверка (1–4 кл.)» (методист УМЦ «Школа 2100» Т.В. Щеблыкина); 3) О дистанционном обучении по ОС «Школа 2100» в Саратовском ИПКиПРО (В.Г. Петрович, канд. истор. наук, доцент кафедры философии и методологии науки ИППК, г. Саратов. Содокладчик – Е.А. Уразова, учитель начальных классов, педагог-психолог МОУ «СОШ № 1» г. Новокузнецка Саратовской области); 4) Применение критериально ориентированной оценки при формировании академической мобильности старшеклассников в условиях непрерывного образования (Л.Н. Корпачёва, автор учебников, учитель истории и обществознания, г. Омск).

Секция 4 (педагоги начальной школы). Опыт работы регионов по УМК Образовательной системы «Школа 2100». Руководители: вед. методист С.А. Козлова, методист УМЦ «Школа 2100» Н.В. Харитонова.

Выступления: 1) Разработка инвариантной модели основной образовательной программы для разных типов и видов ОУ: опыт школ-лабораторий Санкт-Петербурга (М.В. Бойкина, ст. преп. кафедры начального образования АППО, г. Санкт-Петербург); 2) Возможности учебного курса «Технология» для формирования универсальных учебных действий (УУД) в начальной ступени образования (Е.А. Лутцева, канд. пед. наук, автор учебников «Технология» для 1–4 классов); 3) Обобщение опыта работы Владимирского региона по УМК «Школа 2100» (Н.В. Белякова, к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального образования ВГГУ, г. Владимир); 4) Методическое сопровождение реализации ФГОС НОО нового поколения в системе дополнительного профессионального образования учителей начального общего образования (С.С. Пичугин, зав. кафедрой теории и методики начального образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан», к.п.н., доцент, член-корр. МАНПО); 5) Методическое сопровождение педагогов начального образования Саратовской области в условиях реализации ФГОС (Е.Н. Текучёва, методист кафедры дошкольного и начального образования ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО»); 6) Формирование универсальных учебных действий, предметных умений и фиксирование результатов (Е.С. Чечина, учитель МОУ «СОШ № 22», г. Набережные Челны); 7) Формирование УУД в образовательном процессе школ г. Хабаровска (Н.В. Данилина, заведующая лабораторией начального и дошкольного образования МАУ ЦРО, Т.Л. Шаньшарова, зам. директора МОУ «СОШ

№ 85» г. Хабаровска); 8) Практика внедрения ФГОС НОО второго поколения: итоги, уроки, перспективы (Т.А. Втехина, Т.Н. Брусницына, педагоги начальных классов, АМОУ «СОШ № 4», г. Асбест, Свердловской области); 9) Опыт работы по программе «Школа 2100» (Л.А. Гракова, учитель начальных классов «МОУ СОШ № 7», г. Рославль Смоленской обл.); 10) Проектно-исследовательская деятельность младших школьников (С.Ю. Горнышева, учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 8» г. Мурманска).

Секция 5 (слушатели и выпускники углублённых курсов). Семинар учителей начальной школы – выпускников углублённых курсов «Направления профессионального и личностного роста». Руководители: доктор пед. наук, доц. Е.В. Бунеева, методист УМЦ И.И. Кремлёва.

Выступления: 1) Итоги и перспективы работы углублённых курсов Образовательной системы «Школа 2100» (доктор пед. наук, доц. Е.В. Бунеева); 2) Особенности деятельности учителя начальных классов в условиях ФГОС (Е.П. Лебедева, старший преподаватель и методист кафедры начального общего образования Кузбасского регионального ИПК и ПРО); 3) Обучать – значит вдвойне учиться (Е.Б. Киселева, учитель нач. классов, г. Пугачев Саратовской обл.); 4) Работа с лирическим стихотворением на уроке литературного чтения (Н.Н. Старцева, учитель начальных классов, г. Ртищев Саратовской обл.); 5) Использование комментированного чтения диалога с автором на этапе работы с текстом во время чтения (М.Г. Кудряшева, канд. пед. наук, учитель-методист, г. Москва); 6) Жизненные задачи и проекты на уроках математики (Е.А. Самойлова, учитель, методист УМЦ «Школа 2100», г. Москва); 7) Использование знаково-символических средств на уроках окружающего мира (С.В. Гудилина, учитель, зам. директора по УВР, г. Лобня Московской обл.); 8) Методическая поддержка учителей региона, работающих по ОС «Школа 2100» (В.Н. Бирюкова, учитель Мичуринской СОШ Брянской обл.); 9) Формирование УУД на уроках в начальной школе (И.И. Кремлёва, методист УМЦ «Школа 2100», г. Москва).

Секция 6 (дошкольные педагоги). Обновление содержания дошкольного образования в ОС «Школа 2100». Руководители: доктор пед. наук, проф. Л.В. Трубайчук, доктор пед. наук, доц. О.В. Чиндилова, методист ОС «Школа 2100» М.Е. Рыбалко.

1. О разработке примерной основной общеобразовательной программы «Детский сад 2100». **Выступления:** Методологические основы разработки ООП «Детский сад 2100» (Л.В. Трубайчук, доктор пед. наук, профессор, Челябинский гос. пед. ун-т); Комплексный подход к разработке методи-

ческих рекомендаций для воспитателей ДОУ в рамках ООП «Детский сад 2100» (И.В. Маслова, автор учебных пособий); Опыт разработки программы «Детский сад 2100» (И.А. Комиссарова, зам. зав. по ВМР МДОУ «ЦРР № 110», г. Петрозаводск); Реализация ФГТ в деятельности ДОУ, работающего по ООП «Детский сад 2100» (Н.В. Романова, зам. зав. ДОУ, г. Москва); Региональная модель образовательной среды, обеспечивающей преемственность между ДОУ и начальной школой на примере ОС «Школа 2100» (С.Н. Штекляйн, декан факультета дошкольного образования «Коммунальный институт образования», М.В. Косолапова, директор МАДОУ № 19, г. Сыктывкар). 2. «Круглый стол» по проблеме разработки примерной ООП «Детский сад 2100». 3. Организация федерального эксперимента «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием (на примере ОС «Школа 2100»)». Выступления: Экспериментальная работа по направлению «Подготовка педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей» (М.В. Корепанова, доктор пед. наук, профессор, г. Волгоград); Экспериментальная работа по направлению «Подготовка педагогов к непрерывному познавательному развитию детей» (С.А. Козлова, координатор математического направления в ОС «Школа 2100»); Пути и способы организации взаимодействия с семьями воспитанников на ступенях дошкольного и начального общего образования (Н.П. Мурзина, канд. пед. наук, профессор, г. Омск); Преемственность формирования интегративных качеств дошкольников и универсальных учебных действий младших школьников (И.И. Кремлёва, методист УМЦ «Школа 2100»). 4. «Круглый стол» по организации эксперимента.

В ходе работы секций все педагоги имели возможность выступить, высказать своё мнение в рамках обсуждаемой проблемы.

В заключение участники конференции проголосовали за следующую резолюцию.

РЕЗОЛЮЦИЯ

XV юбилейной Всероссийской научно-практической конференции

«Школа 2100» – образовательная система нового поколения

(1–2 ноября 2011 г., г. Москва)

Мы, участники конференции, представляющие педагогическую общественность регионов Российской Федерации, обсудили основные направления развития и достижения Образовательной системы «Школа 2100», позволяющие рассматривать её как образовательную систему нового поколения.

Конференция констатирует, что многолетний труд научных работников, методистов, авторов УМК и учителей, высоко оценённый в заключении РАО и поста-

новлении Правительства о присуждении Премии в области образования, реализованный в концептуальных материалах, в учебниках, в методических и учебных пособиях, обеспечил создание целостной образовательной системы, совпадающей по своим базовым принципам с современным направлением научных психолого-педагогических исследований в России, представленных обществу в виде государственного образовательного стандарта нового поколения. Достижения ОС «Школа 2100» в создании вариативного развивающего образования для массовой школы легли в основу модернизации современного российского образования.

Конференция поддерживает положение об Образовательной системе «Школа 2100» как образовательной системе нового поколения, направленной на разработку и массовое распространение развивающего личностно ориентированного образования в образовательные учреждения Российской Федерации.

Конференция считает, что

- Образовательная система «Школа 2100» состоялась как система непрерывного дошкольного, начального и основного общего образования;

- разработан теоретически и проверен экспериментально механизм реализации преемственности образования разных ступеней, переводящий преемственность из категории принципов и пожеланий в действующую технологию;

- созданная сеть учебно-методических центров Образовательной системы «Школа 2100» стала опорой для вхождения в широкую педагогическую практику идей нового образовательного стандарта;

- необходимо ориентировать дальнейшую деятельность научных работников, авторских коллективов и методистов

- а) на реализацию широкого внедрения комплекта для основной школы;

- б) на практическую реализацию идей и принципов Образовательной системы «Школа 2100» в учебно-методических материалах для старшей школы, включая профильное обучение;

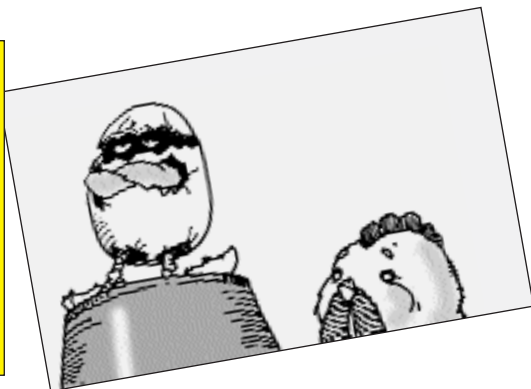
- в) на разработку пособий, нацеленных на дальнейшую технологизацию механизмов обеспечения преемственности при переходе от дошкольного к начальному и от начального к основному общему образованию; на рассмотрение вопроса реализации в существующих изданиях механизмов обеспечения преемственности образования;

- г) на продолжение разработки учебно-методических материалов по внеурочной деятельности, обеспечивающей совместно с учебной деятельностью школьников целостный учебно-воспитательный процесс, построенный на принципах Образовательной системы «Школа 2100».

В этом разделе мы публикуем материалы педагогов по результатам совместного Федерального эксперимента Российской академии образования и ОС «Школа 2100» по обеспечению преемственности между ступенями общеобразовательной школы (эксперимент проходил в течение 3-х лет в 11 регионах Российской Федерации).

Модульная группа педагогов как средство реализации преемственности

*З.П. Благоданова,
О.Г. Кучина*



Начальная школа СОШ № 5 г. Рыбинска Ярославской области имеет большой опыт работы (с 1999 г.) по Образовательной системе «Школа 2100», а основная школа только начинает эту работу. В связи с этим возникли проблемы, основными из которых являются отсутствие опыта по использованию данной системы у педагогов основной ступени, риск подмены технологий «Школы 2100» традиционными методами и приёмами, а также сложность распределения времени на уроке.

С целью освоения технологий, применяемых в ОС «Школа 2100», решением педагогического совета была создана модульная группа, в состав которой вошли заместитель директора по начальной школе, заместитель директора по УВР основной ступени, учителя русского языка и литературы, биологии, истории, начальных классов, участвующие в эксперименте, и школьный психолог. Был составлен план работы, включающий мероприятия теоретического и практического характера.

Представляем фрагмент плана работы группы на август–декабрь 2010 г. (см. табл. на с. 19).

Сквозными направлениями в работе были организация непрерывного обучения педагогов и создание банка диагностических, дидактических, методических материалов и их систематизация. Экспериментальная работа стимулирует педагогиче-

ский коллектив к повышению профессионального уровня и взаимодействию с другими участниками эксперимента.

Заместитель директора по УВР в основной школе в процессе своей аттестации защитила методическую разработку на первую квалификационную категорию по теме «Формирование навыков самостоятельной учебной работы средствами технологий "Школы 2100"», что позволило выявлять проблемы при посещении уроков учителей, координировать их работу, оказывать методическую помощь. Под руководством заместителей директора по УВР начальной и основной школы коллективно разрабатывались модели уроков, проводились и анализировались открытые занятия.

Совместное проектирование снимает единоличную ответственность и устраняет тревожность учителя при анализе ошибок, помогает удостовериться в правильности реализации намеченного плана, выбора технологий. В итоге анализ урока становится «не фиксацией ошибок», а диалогом на тему «Что удалось? Как сделать лучше?»

Выяснилось, что особую трудность у большинства учителей вызвало применение технологии оценивания, поскольку не каждый способен принять демократичный стиль общения, выстроить партнёрские отношения в паре «учитель–ученик». Пришлось

бороться с авторитарным стилем преподавания, решать проблему перераспределения времени на уроке, поскольку технология оценивания требует больших временных затрат по сравнению с традиционным оцениванием. Осознание учителями, что затраченное время возвратится сторицей, пришло не сразу, а только в процессе многократного проведения открытых уроков, их анализа, накопления собственного опыта (см. схему 1).

В результате проведённых исследований мнения педагогов и учеников о демократичности образовательной среды школы не совпали. Выяснилось, что такие показатели, как эмоционально-психологический ком-

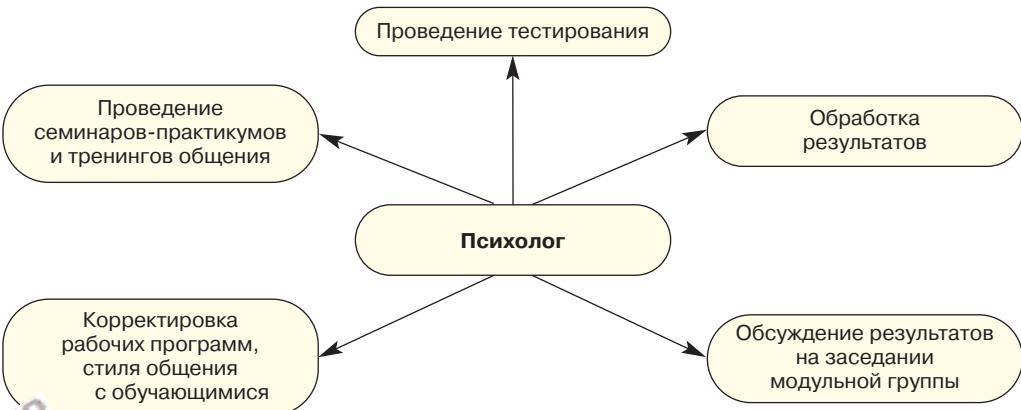
форт, демократичность образовательной среды и содействие развитию познавательной мотивации, нуждаются в доработке. По рекомендации школьного психолога, члены модульной группы пересмотрели свои рабочие программы и внесли в них коррективы. Проведённые психологом тренинги помогли педагогам изменить прежний стиль общения с детьми, улучшить эмоционально-психологический климат на уроках.

В связи с экспериментальной деятельностью школы, использованием новых технологий значительно возрос интерес родителей к образованию детей. Так, в анкетировании по вопросам адаптации и преемственности между начальной и основной ступе-

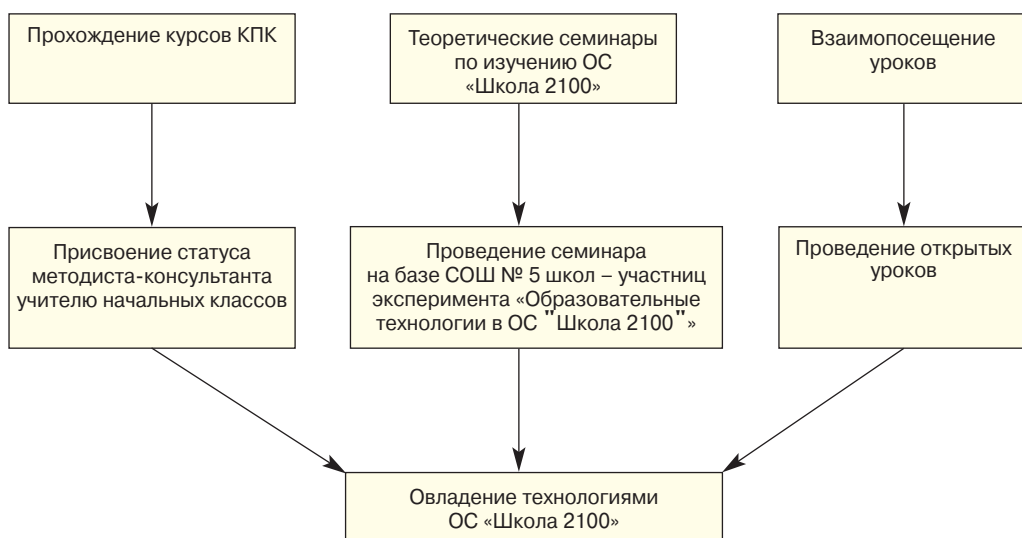
№ п/п	Мероприятия	Сроки
1	Малый педсовет: «Проблемы, поиски, решения по итогам двух лет эксперимента»	Август
2	Заседание модульной группы по итогам входного контроля	Октябрь
3	Посещение администрацией уроков с целью отслеживания преемственности в выборе методов и технологий преподавания	Октябрь
4	Проведение городского семинара для школ – участников эксперимента «Второй год эксперимента»	Октябрь
5	Взаимопосещение уроков учителями с целью обмена опытом	Октябрь–ноябрь
6	Проведение «круглого стола» «Технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов)»	Ноябрь
7	Анкетирование родителей: «Удовлетворённость процессом адаптации при переходе детей в основную школу»	Ноябрь
8	Родительские собрания (в форме «круглого стола») по результатам анкетирования, проведённого психологической службой школы	Декабрь
9	Заседание модульной группы по вопросам корректировки работы на II полугодие	Декабрь

Схема 1

Психологическое сопровождение эксперимента в школе



Работа модульной группы



ниями обучения приняли участие не только учащиеся, педагоги, но и родители.

По результатам мониторинга адаптация школьников к новым условиям проходит быстрее и успешнее в экспериментальных классах, чем в классах с традиционным обучением. Удовлетворённость родителей процессом адаптации детей к основной школе, содержанием учебного материала, оценкой знаний составила в экспериментальных классах более 94%, в контрольных – 76%.

Работа модульной группы носила системный характер (схема 2).

Педагоги школы постоянно изучают теорию на курсах и семинарах различного уровня, активно включены в работу проблемных групп, курсов повышения квалификации, действующих в МОУ ДПО «ИОЦ» г. Рыбинска.

Участники эксперимента благодарны авторам ОС курсов повышения квалификации на базе АПК и ППРО, на которых обучались заместитель директора по УВР по начальной школе и учителя-предметники; а учитель начальных классов О.В. Одинцова теперь имеет статус методиста-консультанта. Очень важны также встречи с авторами программ и учебников, помогающие соотнести рабо-

ту педагогов по внедрению образовательной системы с авторскими целями и задачами.

На базе нашего образовательного учреждения успешно прошёл семинар школ – участниц эксперимента «Технологии Образовательной системы "Школа 2100"» с проведением открытых уроков и последующим их анализом.

Модульная группа стала новой формой повышения квалификации педагогов. В результате создано сообщество учителей начальной школы и основного звена. Совместно осваивая теорию, педагоги овладевают эффективными технологиями и находят продуктивные решения, способствующие получению нового образовательного результата.

Зинаида Петровна Благодравова – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «СОШ № 5», г. Рыбинск, Ярославская обл.;

Ольга Германовна Кучина – психолог МОУ «СОШ № 5» г. Рыбинск, Ярославская обл.

Несколько рекомендаций по организации преемственности между начальной и основной школой

И.Г. Ромашова

В августе исполняется восемнадцать лет с того дня, когда я переступила порог школы в качестве учителя начальных классов. Одиннадцать лет работала по традиционной системе, как и многие педагоги нашей школы. Семь лет назад перешла в другую школу и взяла 3-й класс, в котором предметы «Русский язык» и «Литературное чтение» преподавались по Образовательной системе «Школа 2100». Пришлось сначала самостоятельно, а затем и на городских семинарах постигать новую методику, и через два года, когда пришла пора набирать 1-й класс, уже твёрдо знала, что не вернусь к традиционной системе.

Открывать знания вместе с учениками, не давать их в готовом виде стало одним из главных принципов моей педагогической деятельности. Процесс обучения стал намного интереснее и для учеников. Через некоторое время встал вопрос о том, как ребята продолжают обучение в основной школе. Ведь эти классы принципиально отличались от прежних выпусков. Педагоги среднего звена, привыкшие к трансляции знаний, и думать не хотели о переменах...

Знакомая ситуация, наверное, скажут многие коллеги, работающие в начальной школе. Но, к счастью, проблема решилась успешно: в 2008 году наша школа вступила в Федеральный эксперимент «Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту (на примере Образовательной системы «Школа 2100»)). Спасибо авторскому коллективу «Школы

2100», которые на технологическом уровне смогли предложить один из вариантов решения этой проблемы и тем самым дали многим учителям начальных классов надежду на то, что в основной школе их старания будут увидены и поддержаны!

Прошло три года – заканчивается эксперимент, пройдены практически все шаги по преемственности. Но теперь мне хочется вернуться к тому шагу, который давался нашему совместному методическому объединению труднее всего. Это разработка и проведение учителями основной и начальной школы совместных уроков в 4-х классах. Подразумевалось, что на данном этапе педагоги разных ступеней образования, делая общее дело, должны стать командой единомышленников, уточнить и скорректировать свои позиции. Одновременно ученики 4-го класса смогут познакомиться со своими будущими учителями-предметниками, что сделает их переход на новую ступень обучения более подготовленным и психологически комфортным. Исходя из этого, мы сформулировали цели и спрогнозировали примерные результаты для педагогов и учеников (таблица 1).

Курируя данное направление в школе как заместитель, я разработала алгоритм, по которому осуществлялась деятельность на этом этапе.

1. Составление графика проведения совместных уроков.
2. Консультативная помощь, личное участие в проектировании совместных уроков.

Глубокое знание технологий, методики преподавания появилось у меня после обучения на углублённых курсах. Большую консультативную поддержку на протяжении всего экспериментального периода оказывала куратор на муниципальном уровне Н.Л. Живанская. Знание методики позволило сначала провести открытые уроки, затем возникла идея сделать учебную видеозапись своих уроков для демонстрации основных технологий, применяемых в Образовательной системе «Школа 2100».

3. Подготовка и корректировка содержания матриц «Анализ урока в ОС "Школа 2100"» в соответ-

Таблица 1

Цели	Планируемые результаты
Для педагогов: – сплотить учителей, работающих на разных ступенях образования; – освоить авторские технологии на предметном содержании основной школы	Для педагогов: – создание команды единомышленников; – фиксация эффективности применения технологий на различных этапах урока для формирования общеучебных умений и навыков
Для учащихся: – построить взаимодействие с будущим учителем-предметником	Для учащихся: – повышение уровня адаптивности при переходе на новую ступень образования

ствии с конкретными предметом и темой.

4. Организация просмотра и анализа уроков.

5. Фиксация выводов.

6. Коррекция дальнейшей работы.

В анализе своей деятельности очень важна фиксация как положительных изменений, так и возникающих трудностей (таблица 2).

Такой подробный анализ позволил преодолеть трудности и разработать методические рекомендации на следующий учебный год.

В ходе подготовки и проведения совместных уроков в 4-м классе учителями-предметниками были зафиксированы следующие положительные изменения:

– осознание того, насколько интереснее может быть организован процесс освоения школьниками новых знаний;

– непосредственное знакомство учителя-предметника с будущими пятиклассниками;

– активность детей, их желание проявить себя и взаимодействовать с новым педагогом.

Работая в рамках эксперимента, мы увидели, что успешнее процесс обучения идёт в том классе, где учитель в совершенстве владеет образовательными технологиями и применяет их системно, а не использует лишь отдельные приёмы. Так сложилась формула успешности организации преемственности между начальной и основной школой: высокий профессиональный уровень педагога начального звена + строгое соблюдение всех условий алгоритма преемственности + специально обученный и лично заинтересованный учитель-предметник.

Именно это сочетание позволило нам достичь действительно высоких

Таблица 2

Возникшие трудности	Проблемный вопрос	Варианты решения проблемы
1. Соблюдение всех этапов технологии проблемного диалога	1. Как добиться, чтобы урок имел чёткую и завершённую структуру (в соответствии с поставленными целями)?	– Контроль за соблюдением каждого этапа технологий (пока не придёт полное осмысление значимости каждого этапа технологии). – Проведение мастер-классов с целью демонстрации отдельных этапов той или иной технологии
2. Трудность организации взаимодействия учителя начальных классов и учителя-предметника: – непонимание предметниками специфики работы с детьми младшего школьного возраста; – разные целевые установки: начальная школа уже несколько лет работает на развитие личности, а основная школа направлена на передачу содержания предмета	2. Как добиться полного взаимопонимания между учителями начальной и основной школы?	– Увеличение количества практикумов с использованием технологий деятельностного типа (в начальной и основной школе). – Контроль за соблюдением всех этапов алгоритма преемственности, авторских рекомендаций

результатов. Приведу фрагменты выписки из справки по результатам классно-обобщающего контроля в 2010/2011 учебном году, который ежегодно проводится в адаптационный период в параллели 5-х классов: «...Ученики 5 «Б» класса успешно продолжили обучение, подтвердив высокий уровень знаний и умений по русскому языку, литературному чтению, природоведению, истории» (именно по этим предметам осуществлялась преемственность). «Самые высокие показатели учебной мотивации – в 5 «Б» классе (82%), что говорит об эффективности применения технологий деятельностного типа. В остальных классах большое количество детей имеет низкую мотивацию к обучению».

Хочется выразить благодарность авторскому коллективу Образовательной системы «Школа 2100» за методическую, дидактическую, информационную поддержку на протяжении экспериментального периода. Семинары, открытые уроки, бесплатные новые учебники и методическая литература – всё это позволило участникам эксперимента перейти на новый профессиональный уровень. И самое главное, школьная жизнь детей стала намного интереснее, приобрела новый смысл, поскольку наполнилась понятными и личностно значимыми целями.

Разработка и проведение учителями начальной и основной школы совместных уроков в 4-х классах

М.В. Курничёва

В Образовательной системе «Школа 2100» приоритетными являются три образовательные технологии: проблемно-диалогическая, технология формирования типа правильной читательской деятельности (продуктивного чтения) и технология оценивания образовательных достижений учащихся. В решении проблемы непрерывности и преемственности образования очень важной является такая форма деятельности, как разработка и проведение учителями основной и начальной школы совместных уроков в 4-м классе. Их цель – отработка механизмов непрерывного образовательного процесса, преемственности целей и средств, единства действий педагогов.

Совместные уроки проводятся в нашей школе уже три года. Так, в текущем учебном году вместе с учителем начальной школы Е.Н. Кузнецовой мы провели урок в 4-м классе по теме «Металлы». Этому предшествовало совместное планирование, обсуждение основных этапов занятия, распределение ролей педагогов. 4 «В» – специальный (коррекционный) класс VII вида (СКК). Для учащихся таких классов характерны низкая познавательная активность, недостаточно развитая мотивация, быстрая утомляемость при интеллектуальной деятельности, резкое колебание работоспособности; слабая волевая регуляция поведения.

Работая в классах СКК, учитель должен помнить о необходимости 1) соотносить объём и сложность учебного материала с возможностями ученика, темпом его деятельности; 2) учитывать индивидуальные особенности вхождения ребёнка в деятельность (период встраивания); 3) большое по объёму задание следует предла-

Ирина Геннадьевна Ромашова – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «СОШ № 32», г. Рыбинск, Ярославская обл.

гать последовательно, по частям, периодически контролируя выполнение каждой части и внося необходимые коррективы; 4) использовать на уроке групповые формы работы; 5) устраивать паузы активного отдыха с чередованием лёгких физических упражнений и расслабления; 6) использовать игровые приёмы; 7) создавать ситуации успеха, предоставляя ученику возможность проявлять свои сильные стороны; 8) поддерживать ребёнка, поощрять в нём проявление инициативы и самостоятельности; 9) предъявлять адекватные требования.

Всё это было учтено при подготовке совместного урока.

Предлагаемый учебником материал параграфа оказался недостаточным интересным для детей, испытывающих затруднения в обучении. Поэтому мы использовали приём «Яркое пятно» – загадки.

Он идёт на сковородки
Да узорные решётки.

Иду на мелкую монету,
В колоколах люблю звенеть,
Мне ставят памятник за это
И знают: имя моё – ...

Быть символом не каждому дано,
Но именем моим не без причины
Назвали руки, дождь, тельца, руно,
Сечение и мнений середину.
И в честь меня был назван даже век,
Когда был очень счастлив человек.

Что нынче в имени моём? А встарь
Считали все, что я –
металлов царь...

Отгадывание загадок позволило сформулировать тему урока. Далее в ходе диалога совместно с учащимися мы обосновали значимость темы.

Учитель: Задумывались ли вы когда-нибудь о том, какими материалами человек пользуется чаще всего? Давайте поглядим вокруг. Наша школа возведена из кирпичей. В окна вставлены стёкла. Мебель в классе деревянная. На потолке светильники. Всё это состоит из камня, дерева, стекла... Но здание школы держится на каркасе из сваренных между собой стальных балок, мебель держится на металлических шурупах. Из металла сде-

ланы цоколь люминесцентной лампы и провода, по которым течёт электрический ток. Из металла сделаны струны пианино, ложки, ножи, вилки, кастрюли, сковородки, детали телевизоров и компьютеров, автомобили. Кроме того, металлы входят в состав живых организмов. В организме человека содержится 1 кг кальция и 4 г железа. Думаю, что вы согласитесь со мной: эта тема очень актуальна для изучения.

Выделенные в тексте слова называли учащиеся. Этот диалог, а также использование средств наглядности (фотографии, коллекции) позволили мотивировать школьников на осознанное изучение материала.

При обучении детей, испытывающих затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы, следует уделять большое внимание наглядности, т.к. у этих детей лучше всего развито предметно-действенное, наглядное мышление. Это было учтено в том числе при оценивании ответов школьников. Алгоритм оценивания был представлен на доске.

Оценивание включало три этапа: самооценка, оценка товарищей, оценка обоих учителей с использованием сигнальных карт (зелёный – «всё правильно», красный – «есть замечания»). Такой подход позволил провести сравнительный анализ оценок.

Итоги урока мы тоже подвели совместно, продолжив предложения:

- 1) Путешествовали...
- 2) Приобрели...
- 3) Помогали...

Рефлексия урока была проведена с использованием кружков самооценивания: зелёный – «интересно»; жёлтый – «не очень интересно»; красный – «не интересно». В рефлексии приняли участие и школьники, и учителя. Все прикрепили на доску только зелёные карточки – это значит: урок состоялся и был интересным для ребят, а для нас, педагогов, – взаимопользным. Отчётливо были видны желание и умение учеников работать на уроке, их открытость, сформированные общеучебные

умения. В этом огромная заслуга учителя начальных классов и технологий, которые предлагает нам Образовательная система «Школа 2100».

Мы увидели положительные результаты своей работы, скорректировали позиции. Но обозначились и проблемы, главная из которых – неготовность отдельных педагогов к тесному сотрудничеству и пересмотру некоторых своих позиций. А этот действительно необходим, не зря говорится: тот, кто не может обдумать всё заново, не может мыслить верно.

Марина Владимировна Кирпичёва – учитель биологии высшей категории МОУ «СОШ № 26», г. Рыбинск, Ярославская обл.

**«Интересно учиться,
интересно учить!»**

Н.В. Талалаева

Каждый учитель, освоивший технологии Образовательной системы «Школа 2100» и преподающий свой предмет по учебникам и пособиям, разработанным в соответствии с этими технологиями, несомненно, скажет: «Работать по-другому, вернуться к традиционным программам и учебникам уже не могу!». Возникает вопрос: «Почему возвращение к прошлому становится для учителя невозможным?» Ответ очевиден. Традиционная направленность на воспитание послушного и исполнительного ученика вынуждает учителя работать методами тренировки и натаскивания, которые в итоге укладываются в отточенный годами порядок действий. Это сводит вероятность педагогического творчества к минимуму и создаёт ощущение рутин-

ности собственного труда. Профессия перестаёт дарить радость. Программы и методы, требующие гибкости и креативности, начинают казаться ненужными и затрудняющими рабочий процесс. Педагог постепенно приходит в состояние «профессиональной деформации»: его «Я», всезнающего и всеведущего, переносится и на собственную жизнь. Учитель декларирует «рецепты знания всего и вся», становясь постепенно инертным и агрессивным. Как избавиться от доминирования в профессиональном «Я» ощущений рутины и «негатива к себе в профессии»? Этому может помочь только чётко выстроенная образовательная система, в которой уже на начальном этапе будут вводиться технологии обучения, способствующие созданию творческой атмосферы учебного процесса и предполагающие преемственность во всех элементах этой системы на последующих ступенях школы. Если учитель не одинок в подобном творчестве, если рядом единомышленники, то любая сложная профессиональная задача становится вполне решаемой, общие цели и собственный вклад в совместно достигаемый результат приносят ощущение значимости собственного труда.

Федеральный эксперимент по обеспечению преемственности между ступенями общеобразовательной школы на примере Образовательной системы «Школа 2100», в котором приняло участие и наше образовательное учреждение, предполагал участие как педагогов начальных классов, имеющих опыт работы в данной образовательной системе, так и педагогов-предметников основной школы. Учителя старших классов включились в процесс освоения новых программ и технологий по-разному: кто-то с огромным интересом, кто-то с долей здорового скептицизма. Тем не менее, по окончании первого года эксперимента все единодушно говорили: «Работать трудно, но невероятно интересно!» Почему же?

Во-первых, осваивая технологии Образовательной системы «Школа 2100», учителю приходится в корне менять своё традиционное видение преподавания предмета. Но, с другой

стороны, получаемые образовательные результаты компенсируют все трудности в освоении учителем этих технологий.

Во-вторых, педагогу-предметнику на начальном этапе освоения технологий часто казалось, что количество учебного материала в УМК «Школа 2100» рассчитано в большей степени на урок длительностью не академический, а астрономический час. Это заставляло педагогов пересматривать ход урока, предложенный в методических рекомендациях авторов, т.к. выводы по учебным проблемам нередко приходилось делать на перемене. С другой стороны, те выводы, которые удавалось сделать учащимся, в итоге радовали как учителя, так и ученика. Эти выводы становились для школьников лично значимыми, были новыми открытиями, которые школьники сделали сами! Учитель в итоге видел, что те знания, которые добыты учеником самостоятельно, а не даны в готовом виде, запоминаются, если не навсегда, то надолго, и воспроизводятся гораздо более полно и точно.

В-третьих, освоение технологии оценивания, которая даёт ученику возможность проанализировать свою работу, свои успехи и недостатки, поначалу занимало немало времени на уроке. Вместе с тем становилось очевидно, что эта технология позволяет ученику влиять на окончательную отметку, исправлять собственные ошибки, пересдавать соответствующий вид задач до контрольного срока, учиться принимать решение, какие отметки и какие задания ему необходимо пересдавать, выбирать уровень сложности задания и реально оценивать свои силы. Через некоторое время у школьников пропал страх, были забыты слёзы по поводу задания, с которым не удалось справиться полностью. Становилось понятно: как важно, чтобы человек с детства осознавал, что ошибки в жизни можно и нужно исправлять, что от того, сколько было приложено сил для выполнения работы, зависит и промежуточный и конечный результат.

Таким образом, учитель, осваивая технологии Образовательной

системы «Школа 2100», менял не только «порядок собственных действий» в ходе учебного занятия, но и в корне менял образ мыслей. Теперь своё профессиональное «Я» он начинает осознавать как значимое в современных условиях и значимое для современного школьника. Учебный процесс для него уже не процесс передачи нового учебного материала, а процесс открытия учащимися нового знания, в котором последний ощущает себя свободным в выборе собственных решений, способным преодолевать трудности, умеющим учиться, применять свои знания, общаться и находить своё место в жизни.

Система, обеспечивающая преемственность между ступенями школы в содержании, технологиях и общих подходах к преподаванию разных дисциплин, несомненно, снимает многие проблемы, связанные с адаптацией школьников при переходе в 5-й класс. Надо помнить, что и родители тоже испытывают стресс в момент перехода детей в основную школу. Нам удалось заранее ознакомить родителей пятиклассников со всеми положительными сторонами УМК для 5-го класса. На просьбы «почитать учебник по истории и высказать своё мнение» многие родители откликнулись охотно. В результате мы услышали следующее: «Я в детстве не любила историю, а теперь мне было очень интересно читать», «Материал выстроен логично, поэтому общая картина исторических событий становится ясной и понятной», «Радует, что нет готовых определений, что ребёнку придётся внимательно читать параграф, чтобы ответить на вопросы и сделать выводы». Были и такие мнения: «Придётся, я думаю, иногда обсуждать с ребёнком вопросы из учебника и искать ответы вместе с ним», «Придётся тратить время на обсуждение вопросов по истории». А нам, в свою очередь, приходилось отвечать на подобные высказывания, что нужно радоваться возможностям дополнительного общения с собственным ребёнком, тем более такое общение будет складываться на интеллектуальной основе. Мы считаем, что занятия по учебникам и рабочим тетрадям ОС «Школа

2100» – ещё одна замечательная возможность для родителей учить и учиться самим, узнавать своих детей с новой стороны.

В учебниках ОС «Школа 2100» репродуктивные вопросы заменяются на творческие задания, в которых главным становится не передача знаний, а обучение действиям, развитие умений.

Основа продуктивного задания – поиск информации, формулирование выводов на основе текста, в котором необходимая информация уже дана, но в скрытом виде. Прямой ответ учащийся не получает. Ему необходимо осмыслить информацию, выделить главное, самостоятельно обобщить и получить новый информационный продукт – вывод, оценку и т.д. Мы учим детей выполнять такие задания и предоставлять результаты.

Среди предлагаемых авторами заданий по курсу истории идёт построение на основе рассказа, схемы, рисунка, карты, таблицы, последовательности. Выполнение задания часто подразумевает графическое выражение решения продуктивного задания, что, несомненно, имеет определённые положительные моменты. В схеме ребёнок видит целостно какое-то событие, явление, понятие. Вместе с тем схема позволяет видеть и представлять структуру вышеназванного. Работа с таблицей формирует навыки анализа и синтеза информации. Цепочки и последовательности заставляют понимать причину и находить следствие событий и т.д. Причём задания даются на необходимом (базовом), повышенном и максимальном уровне, что позволяет ребёнку выбирать наиболее доступный для него уровень.

Предлагаю рассмотреть пример продуктивного задания. Подобное задание рассчитано не только на закрепление знаний по истории Древней Греции, но и на формирование умения выделять главное.

Задание по истории Древней Греции. 5-й класс.

Необходимый уровень. Выбери верные утверждения и отметь их знаком «+».

Повышенный уровень. Исправь неверные утверждения так, чтобы они стали верными.

Максимальный уровень. Запиши в свободной строке таблицы одно верное утверждение, используя два-три выделенных слова.

Жители Древней Греции называли свою страну Элладой.	
Геродот создал поэмы « Илиада » и « Одиссея ».	
Греки верили, что на вершине горы Эльбрус восседает Зевс – бог-громовержец.	
Греки очень любили театральные представления под названием Олимпийские игры .	
Самым мудрым правителем Афин был Солон .	

В начальной школе дети выполняли продуктивные задания по курсу «Окружающий мир. Человек и человечество». Очень важно, что учитель начальных классов смог заложить основы общеучебных умений. Так, например, задания на основе ключевых схем (круговая схема «Общество» и схема «Цивилизация как ступень развития общества») важно отрабатывать уже в начальной школе. Это позволит учителю-предметнику наиболее эффективно использовать учебное время уже в начале работы в 5-м классе. Только в условиях обеспечения преемственности между ступенями школы становится возможным достижение максимального результата в выполнении продуктивных заданий.

Ни один учитель не работает с идеальными детьми, ни один учитель не работает в идеальных условиях. Что делать, если предполагаемых результатов учащиеся достигают с большим трудом в силу особенностей интеллектуального или психического развития?

Хотелось бы поделиться опытом решения подобных проблем. Возможно, кто-то увидит в этом рациональное зерно и в дальнейшем в похожей ситуации использует наш опыт.

Ряд продуктивных заданий с целью выработки общеучебных умений в условиях конкретного 5-го класса мне пришлось скорректировать, а именно: при формировании

умения работать с датами ленту времени приходилось смещать вертикально для того, чтобы точка деления на эпоху «до нашего времени» и эпоху «наше время» в графическом рисунке была для учащихся более очевидна. Идею подсказала «река времени» в учебнике истории для 6-го класса.

**Задание на формирование умения ориентироваться во времени.
5-й класс.**

Необходимый уровень. Закрась на ленте времени ячейку, которая соответствует периоду возникновения первых городов-государств.

Повышенный уровень. Поставь следующие даты в соответствующие тысячелетия ячейки: I в. до н.э., V в., XXXV в. до н.э., XXI в.

До нашей эры					Наша эра	
					I тыс. до н.э.	II тыс. до н.э.
V тыс. до н.э.	IV тыс. до н.э.	III тыс. до н.э.	II тыс. до н.э.	I тыс. до н.э.		

В следующих продуктивных заданиях, рассчитанных на формирование умений выделять причины и следствия и выстраивать последовательность событий, упрощенный вариант задания позволял детям видеть точнее причины и следствия. В центр последовательности помещался правильный ответ (см. пример задания). Но отметка за такое «задание с подсказкой» по общей договорённости с детьми не могла превышать «4». «Подсказки» не стали в этом классе систематическими, мы ограничились их использованием в течение 1-го полугодия 5-го класса и только с оговоркой, что при использовании подсказки отметка учащихся будет на порядок ниже. Такой подход дал впоследствии положительные результаты.

Однажды пятиклассники увидели на моём столе учебник истории для 5-го класса одной из «традиционных» программ и попросили посмотреть. Пролистав с интересом, сказали: «Наш учебник лучше». Я попыталась пошутить: «Наверное, потому что роднее». На что пятиклассники

ответили: «Нет, наш интересней и понятней». Если такую оценку учебнику дают дети, то можно утверждать, что сама образовательная система и её технологии действительно гуманны.

Сегодня современный учитель ищет возможности для профессионального самовыражения, ищет эффективные способы организации учебного процесса и хочет видеть результативность своего труда. Такой учитель, без сомнения, выберет систему непрерывного образования – ОС «Школа 2100». Потому что в этой системе он находит пути, приёмы и способы выращивания функционально грамотной личности, видит возможность давать современному ученику качественное образование, воспитывать человека, способного максимально реализовывать себя, способного решать разные жизненные задачи, оставаясь при этом Человеком.

Литература

1. Данилов, Д.Д. Всеобщая история. История Древнего мира : учеб. для 5-го кл. основной школы / Д.Д. Данилов [и др.]. – М. : Баласс, 2009.
2. Кульневич, С.В. Современный урок. Ч. III : Проблемные уроки. Науч.-практ. пос. / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Изд-во «Учитель», 2006.
3. Паршина, С.В. Проверочные и контрольные работы к учебнику «Всеобщая история. История Древнего мира», 5-й класс / С.В. Паршина, Д.Д. Данилов – М. : Баласс, 2009.
4. Турчина, М.Е. Всеобщая история. 5-й класс : метод. реком. для учит. / М.Е. Турчина, Д.Д. Данилов, Л.Н. Монченко. – М. : Баласс, 2009.

Надежда Владимировна Талалаева – учитель истории МОУ «Ковылкинская средняя общеобразовательная школа № 2», Республика Мордовия.

Психологическое сопровождение педагогического эксперимента

О.Н. Романова

Приоритет школы в формировании интеллектуальной культуры учащихся неоспорим. Здесь замены школе, видимо, нет. Большую роль в формировании интеллектуальной культуры играют организационные универсальные учебные действия: умение самостоятельно формулировать цель учебной деятельности, составлять план действий, действовать по плану, сверять действия с целью, находить и исправлять ошибки, проверять и оценивать результаты работы. Это становится объектом внимания психологической службы при переходе учащихся из начальной школы в основную. Изучение уровня сформированности у учеников действий целеполагания, контроля и оценки позволяет скорректировать работу учителя на этапе первичного закрепления нового знания и самостоятельной работы учащихся и на этапе повторения.

В ходе эксперимента по непрерывности и преемственности образования объектом нашей исследовательской работы с учителем математики Е.В. Пискуновой были организационные действия:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что ещё неизвестно;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.

С целью выявления **уровня сформированности действия целеполагания** нами была разработана

следующая диагностическая процедура. На уроке математики учащимся предлагалось ответить на ряд вопросов, предлагаемых учителем, в следующей последовательности:

1. После объяснения нового материала:

- Что нового ты узнал?
- Чему научился?

2. После получения практической задачи:

- Что надо сделать?
- Что ты будешь сейчас делать?
- Что ты собираешься получить в итоге?

3. После выполнения учащимися практического задания:

- Что ты сейчас сделал?
- Что ты получил в результате?

Среди учащихся 3-х классов более 60% выполнили задание в соответствии с I уровнем сформированности целеполагания. Это означает, что ученики данной группы осознают частично и формально предъявляемые учителем требования. Хорошо принимают только простейшие задачи, даваемые в форме прямого указания. Они недостаточно хорошо выделяют промежуточные цели. При выполнении задач среднего уровня сложности принятое требование утрачивается. Включаются в работу данные ученики быстро, но так же быстро отвлекаются или ведут себя хаотично, не знают, что именно надо делать. Для этих учащихся более успешными являются игровые, трудовые, конструктивные виды деятельности. Поэтому при изложении материала нужно опираться на игровой мотив, мотив личного успеха, мотив достижения результата и т.п. В игровой, конструктивной и трудовой деятельности целеполагание у таких учеников может быть развито гораздо выше. Эти дети нуждаются в постоянной пооперационной помощи педагога.

По материалам нашего исследования, 34% учеников 3-х классов выполнили задание в соответствии со II уровнем сформированности целеполагания как компонента учебной деятельности. Учащиеся данной группы быстро включаются в решение практической задачи, хорошо

осознают, что именно требуется получить в результате. Они могут довести свои действия до конца и дать оценку полученного результата. Принимая практическую задачу, эти дети способны выделить её пооперационный состав, отличить практические задачи одного типа от задач другого типа. Они реагируют на предложенный новый способ решения. Теоретические задания им пока недоступны, что в принципе коррелирует с возрастными особенностями.

Результаты исследования помогли поставить перед педагогами следующие задачи:

1. Сформировать учебную мотивацию.

2. Если нет возможности использовать учебную мотивацию, привлекать игровую мотивацию или мотив личных достижений.

3. Обеспечить пошаговую помощь педагога при выполнении заданий по новым темам.

4. Оказать методическую помощь родителям в организации выполнения домашнего задания.

5. Предлагать помощь педагога и родителей при выполнении учебных заданий только в форме прямых указаний, так как к косвенной помощи эти дети могут быть нечувствительны.

6. С учащимися, выполнившими задания на II уровне сформированности действия целеполагания, возможна и необходима работа по формированию способности ориентироваться в теоретических задачах (выделять разные типы задач, отличать новые от известных). Для этого необходимо уделять серьёзное внимание этапу рефлексии на уроке.

7. Чтобы перевести детей на III уровень (осознанное планирование при решении теоретических задач), необходимо добиться чёткого и конкретного ответа на вопрос «Что ты делаешь?» (пошагово) на этапе рефлексии.

При решении учебной задачи ознакомление с условием должно заканчиваться чёткими развёрнутыми ответами на предложенные ранее вопросы. Только обсуждение

учебной задачи (её содержания, операций при достижении предполагаемого результата) даёт возможность осознанного выполнения учебной деятельности и формирования математического мышления.

С целью более качественного выявления **уровня сформированности действия контроля** у учащихся экспериментального класса нами была разработана диагностическая методика, включающая следующие процедуры:

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

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

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

Ответы ученик записывает.

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

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

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

Третий уровень – потенциальный контроль на уровне произвольного

Литература

1. Егорова, Т.Е. Психологическая культура и проблемы её воспитания в современном обществе / Т.Е. Егорова, Н.В. Лапчинская // Психология созидания. Ежегодник Российского Психологического общества. – Т. 7. – Вып. 1. / Т.Е. Егорова. – Казань, 2000. – С. 74–76.
2. Образовательная программа «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, Изд. дом РАО, 2003. – С. 72–142.

Ольга Николаевна Романова – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва, педагог-психолог МОУ «Лицей № 4», г. Саранск, Республика Мордовия.

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

Четвёртый уровень – актуальный контроль на уровне произвольного внимания (4% учащихся). В процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщённую схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи.

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

Шестой уровень – актуальный рефлексивный контроль – не выявлен.

Нами была разработана комплексная модель контроля и оценивания учениками результатов учебной деятельности.

О результатах говорить ещё рано, но промежуточный контроль эмоционального отношения учащихся и их родителей к новой системе оценивания позволяет констатировать, что это отношение положительное. Ученики 5-х классов отмечают, что им легко (78%) и интересно (95%) пользоваться новыми правилами оценивания, которые в большинстве понятны (68%). Их родители в большинстве солидарны в том, что новые правила понятны, и стоит продолжить работу по апробированию данной модели. Теперь нашей задачей является продолжение работы по апробации модели, проведение промежуточных и контрольных срезов по оценке сформированности общеучебных умений самоконтроля и самооценки, анализ динамики полученных результатов.

Психологическое сопровождение педагогического эксперимента позволило повысить его эффективность и сделать этот процесс более технологичным.

Создание проблемной ситуации на уроке русского языка

В.И. Пантюшина

С 2002 года я работаю по ОС «Школа 2100». Заметила, что школьники, обучающиеся в начальной школе по данной системе, значительно отличаются от школьников обычной традиционной начальной школы более высоким уровнем логического мышления, умением рассуждать и пользоваться различными источниками информации.

Прав великий физик Луи де Броль, сказавший, «Удивление – мать открытия». Что в обучении ставит чаще всего ученика в проблемную ситуацию, которой предшествует удивление? Элементы – новизна информации, необычность, неожиданность, несоответствие прежним знаниям – являются сильными возбудителями познавательного интереса, которые обостряют эмоциональные и мыслительные процессы. Они заставляют наблюдать, искать, догадываться, на-

ходить выход из возникшей проблемной ситуации. Создавая проблемные ситуации, учитель находит приёмы усиления мотивов учения, познавательного интереса учащихся к проблеме.

Проблемное обучение в начальной школе имеет специфику, вызываемую возрастными особенностями и возможностями младших школьников. Технология проблемно-диалогического обучения носит общепредметный характер, т.е. реализуется на любом предметном содержании и любой образовательной ступени. В то же время становится очевидным, что данная технология имеет определённую предметную специфику, наиболее ярко выраженную у побуждающего диалога. На уроках русского языка возможен широкий спектр проблемных ситуаций, однако наиболее часто используется проблемная ситуация со столкновением мнений учащихся. Классу предлагается практическое задание на новый материал, т.е. в буквальном смысле предъявляется требование «сделайте то, что только сегодня будем изучать». При отсутствии знаний по сегодняшней теме это задание неизбежно вызывает разброс мнений учеников.

При создании проблемной ситуации со столкновением мнений возможны разные формы организации класса. Одна из них состоит в том, что все ребята выполняют практическое задание на листочках (не в тетрадях). Другой формой является вызов к доске одного ученика, с мнением которого фронтально работающий класс может не согласиться. Более мягкими формами создания проблемной ситуации являются групповая и парная работа: учитель даёт практическое задание на новый материал по группам (парам).

Приведу фрагмент урока русского языка в 4-м классе*.

Тема урока: выведение общего правила правописания безударных падежных окончаний имён существительных.

Цели урока: открыть с учащимися новое орфографическое правило; формировать умение применять правило; развивать внимание, наблюдательность, умение делать выводы.

I. Постановка учебной проблемы.

– Запишите под диктовку пословицу:

На чужой сторонушке рад своей воронушке.

Ученики записывают пословицу, один ученик работает у доски.

– Если затрудняетесь, какую букву писать, оставьте место для её написания.

– Какое возникло затруднение? (*Выбор буквы в окончаниях существительных.*)

– Почему возникла трудность в выборе буквы? (*Это гласная буква, она обозначает другой звук в безударном положении.*)

– Что надо делать, чтобы определить, какую букву писать в безударной позиции в окончании имени существительного? (*Предположения детей: нужно проверять, знать правило.*)

II. Формулирование проблемы, планирование деятельности.

– Определите тему урока. (*Правописание безударных падежных окончаний имён существительных.*)

– Какие цели поставим? (*Вывести правило, уметь применять его на практике.*)

III. Поиск решения: открытие нового знания, формулирование правила.

1. Исследование.

– Предлагаю провести работу над существительными всех трёх склонений с ударными и безударными окончаниями.

– У вас на столах листочки. Просклоняйте устно имена существительные 1-го склонения, впишите только окончания, поставьте ударение.

1-е скл.

И.п.: луна, земля, речка.

* Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык. Учебник для 4-го класса. – М.: Баласс, 2008.

– Если не знаете, какую букву писать в окончании, ставьте вопросительный знак.

Ученики выполняют задание.

– Сравните ударные и безударные окончания в одном и том же падеже.

– Какой вывод можно сделать? *(Безударные окончания такие же, как ударные.)*

Вывод делают ученики. *(В написании буквы гласного в безударных окончаниях имён существительных можно допустить ошибку. Если окончание ударное, то написание соответствует произношению.)*

– Какие слова могут стать для вас помощниками? *(Луна, земля.)*

– Почему? *(Окончания всегда ударные.)*

Называют слова с ударными окончаниями.

– Прочитайте имена существительные 2-го и 3-го склонений.

– Какие из этих слов могут стать помощниками? *(Конь, окно – 2 скл., степь, печь – 3 скл.)*

– Пользуясь словами-помощниками, просклоняйте имена существительные, запишите только окончания.

2-е скл.

И.п.: конь, окно, поле.

3-е скл.

И.п.: степь, печь, осень.

– Опираясь на исследования, проведённые сегодня, сформулируйте правило правописания безударных падежных окончаний имён существительных. *(Букву безударного гласного в падежных окончаниях имён существительных нужно проверять именами существительными с ударным окончанием.)*

2. Работа с правилом.

– Откройте учебник на стр. 17 и сравните свою формулировку с правилом учебника. *(Наше правило совпадает с правилом в учебнике русского языка.)*

– Запишите слова-помощники в тетрадь.

Луна, конь, печь, ... (записывают в тетрадь)

3. Составление алгоритма (фронтальная работа).

– Подумайте, как надо действовать, чтобы проверить безударное окончание существительного ударным.

Вставляют пропущенные слова в алгоритм на стр. 17. (Чтение про себя, затем вслух.)

а) Ставлю существительное в начальную форму и определяю (склонение).

б) Подбираю (слово-помощник того же склонения) и ставлю (в ту же форму).

в) Пишу такое окончание, (какое у слова-помощника).

г) Проверяю: обозначаю орфограмму.

IV. Возвращение к проблеме.

– Попробуйте применить этот алгоритм и вставить нужные буквы в окончания в именах существительных, записанных в пословице:

На чужой стороншке рад своей вороншке.

Ученики, используя алгоритм, вставляют окончания:

Стороншке (луне)

Вороншке (земле)

Следует заметить, что для уроков русского больше подходит последовательный вариант выдвижения гипотез, при котором каждая учебная гипотеза проверяется сразу же.

Валентина Ивановна Пантюшина – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 9», г. Саранск, Республика Мордовия.

Проблемный диалог на уроках математики в начальной школе

В.А. Сергеева

В УМК курса математики для 1–4-го классов «Школы 2100» (авторы Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких) есть всё необходимое для проектирования современного урока: авторская программа, тематическое планирование, учебники, авторские методические рекомендации к ним, дидактические материалы, самостоятельные и контрольные работы. В основу курса «Математика» положены три технологии, позволяющие формировать у учащихся умение обучаться с высокой степенью самостоятельности: проблемно-диалогическая технология; технология продуктивного чтения; технология оценивания.

Одновременно с курсом математики существует модульный курс математики с элементами информатики. Модули учебника «Математика» содержат от 9 до 37 уроков в зависимости от сложности и важности помещённого материала. Обязательный содержательный минимум работы в каждом модуле в 1–2-м классах указан только для учителя, в 3-м классе осознаётся самими детьми в ходе выполнения заданий.

Начинается каждый модуль с вводного урока «Путешествие» – это своеобразный входной тест, который даёт возможность понять, насколько ребёнок готов к изучению новой темы, осознать, что любой человек постоянно сталкивается с тем, что ему нужны новые знания. Главное – понять, какие именно знания необходимы. На этом этапе учащиеся уясняют, какой минимум знаний они должны усвоить.

К примеру, модуль «Доли» начинается с вводного урока-путешествия «День рождения». В начале путешествия – модель жизненной ситуации.

Детям предлагается представить этот праздник. Тут не обойтись

без знания математики: придётся делить на равные части один праздничный пирог, один арбуз, одну шоколадку. «Умеешь ли ты это делать? – спрашивает автор. – Как на языке математики будет называться одна из частей арбуза, который поделён на 5 равных частей?»

После жизненной ситуации следуют десять задач на затруднение. Читаем тексты всех задач, обсуждаем, кажутся ли нам эти задачи знакомыми, решали ли мы похожие задачи. Если задачи большинству детей в классе кажутся незнакомыми или нерешаемыми, это не страшно. Создана мотивация к изучению новой темы, а через ситуацию затруднения приходим к целеполаганию. Так на уроке развиваются регулятивные универсальные учебные действия.

Урок знакомства с новым материалом – это готовый учебный сценарий проблемного диалога. В учебнике для этого предложена система сигналов. Проблемный вопрос в материале урока отмечен особо, как и авторская формулировка нового знания. Это даёт возможность детям ориентироваться в материалах учебника (видеть проблемный вопрос, новое правило, а учителю – чётко выстраивать работу по технологии проблемного диалога). В методических рекомендациях для учителя указано, что основными заданиями (минимумом) данного урока являются, например, задания 1–4. Нарушать последовательность работы с ними было бы нежелательно, так как они выстроены в соответствии с общей конструкцией урока введения нового знания. В УМК реализуется принцип «минимакса». Согласно этому принципу школьники на уроке **МОГУТ** узнать много нового (максимум), но **ДОЛЖНЫ** узнать лишь важнейшие знания (минимум). К максимуму относятся те понятия, которые хотя и раскрываются в тексте учебника, но не отражены в программных требованиях. В учебнике это задания 5–8. Учитель может включать их в урок или заменять другими заданиями из дидактического материала.

Рассмотрим этапы проблемно-диалогического урока на материале учебника 3-го класса по теме «Доли». Учебники у учащихся закрыты, зада-

ния можно спроектировать на слайд (как предлагается в данном варианте).

1) Создание проблемной ситуации через затруднение.

Как правило, в основе выполнения этого задания лежит неизученный пока алгоритм действия. Дети выполняют задание, сверяют полученные результаты, пытаются выделить верный и приходят к выводу, что не могут сделать этого.

Учитель: Рассмотрите рисунок, прочитайте текст на слайде и выделите ключевые слова урока. (На слайде рисунок и текст задания № 1 стр. 76 из учебника: Алиса Селезнёва разрезала (разделила) апельсин (целое) на две равные доли (две половины).) Одну такую долю (часть) апельсина взял Громозека, другую – гном Веня.

Ученики: Ключевые слова урока: *деление, целое, доли* (две половинки), *доля* (часть). (Ключевые слова фиксируются на правой части доски: *деление, целое, доли* – две половинки, *доля* – часть.)

Учитель: Какое из этих слов в нашем математическом словаре не встречалось?

Ученики: Не встречалось слово *доля*.

Учитель: А из прочитанного текста первого задания вы поняли, что такое *доля*?

Ученики: Доля – часть, две половинки апельсина – тоже доли. (На слайде появляется вопрос: как на языке математики записать, какую долю (часть) апельсина взял Веня?)

Ученики: Не знаем.

Учитель: Выполните практическое задание (по учебнику задание № 2, но учебники закрыты): возьмите полоску бумаги длиной 4 см и шириной 1 см, согните её пополам, потом ещё раз пополам, разверните.

Дети выполняют практическое задание пошагово по алгоритму.

Учитель: На сколько частей (долей) линии сгиба разделили полоску (целое)?

Ученики: Линии сгиба разделили полоску (целое) на 4 доли (части).

Учитель: У кого не получилось 4 (доли) части? (Ответы детей.) Закрасьте одну такую долю полоски.

Выполняют задание.

Учитель: Сколько долей закрасили?

Ученики: Мы закрасили одну долю.
Учитель: Попробуйте это записать на языке математики.

Ученики: Не знаем...

2) Формулирование учебной проблемы и темы урока учениками, постановка целей.

Учитель: Так какой возникает вопрос?

Ученики: Как на языке математики записываются доли? (Вопрос фиксируется на доске.)

Учитель: Сформулируйте тему урока.

Ученики: «Доли». (Тема фиксируется на доске.)

Учитель: Какова цель урока?

Ученики: Научиться записывать доли на языке математики.

3) Открытие нового знания.

Дети с большой степенью самостоятельности в диалоге с учителем, используя материал учебника, открывают новое правило.

Учитель: Давайте на возникшее затруднение найдём ответ в учебнике на стр. 76. Прочитайте текст под восклицательным знаком.

Дети по абзацам читают материал учебника на стр. 76.

Учитель: Что нового вы узнали из первой части?

Ученики: Половина (одна вторая доля) целого записывается так: $\frac{1}{2}$ (одна вторая доля)...

На правой части доски – схема (рис. 1):

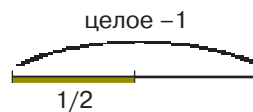


Рис. 1

Учитель: Мы никогда не записывали такие числа, я покажу вам, как записывать их в клетках тетради.

$\frac{1}{2}$ я пишу так:

1. Я провожу горизонтальную черту длиной в 1 клетку.

2. Над чертой ставлю единицу (целое).

3. Под чертой пишу 2 – число равных частей, на которое разделили число.

4. Читаю: $\frac{1}{2}$ (одна вторая доля)...

Учитель: Что нового вы узнали из второй части?

На правой части доски – схема (рис. 2):

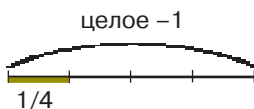


Рис. 2

Ученик: Четверть (одна четвёртая доля) целого записывается так: $1/4$ (одна четвёртая доля)...

$1/4$ я пишу так:

1. Я провожу горизонтальную черту длиной в 1 клетку.

2. Над чертой ставится единица (целое).

3. Под чертой пишется 4 – число равных частей, на которое разделили число.

4. Читаю: $1/4$ (одна четвёртая доля)...

Аналогичная работа проводится с третьей частью текста.

4) Формулирование нового знания.

Дети самостоятельно читают правило в учебнике, воспроизводят окончательную формулировку по проблеме урока, сверяют с формулировкой учебника.

Учитель: Прочитайте правило. (Дети самостоятельно читают правило в учебнике.) Кто попробует его сформулировать?

Ученик: Если целое (то, что делим) принять за единицу и разделить на n равных частей, то одна часть записывается так: $1/n$. (Над чертой ставится единица, под чертой пишется число частей (n), на которое разделили целое: $1/n$.)

Учитель: Какая была проблема урока?

Ученик: Как на языке математики записываются доли.

Учитель: Мы ответили на вопрос урока?

Ученик: Да, теперь мы знаем, как на языке математики записать доли.

Учитель: Давайте вернёмся к заданиям, которые вы затруднились выполнить в начале урока. Как на языке математики записать, какую долю полоски ты закрасил?

Ученик проговаривает и записывает на доске: Мы покрасили $1/4$ долю полоски.

Учитель: Как на языке математики записать, какую долю апельсина получил Венья?

Ученик проговаривает и записывает на доске: Венья получил $1/2$ долю апельсина.

Учитель: Какую цель ставим перед собой?

Ученик: Попробуем применить полученные знания: читать доли, записывать доли.

5) Первичное применение нового знания.

Учитель: Выполните задание № 3 на стр. 77 письменно с подробным объяснением (фронтальная работа).

Дети письменно выполняют задание, сверяют с решением на доске.

Учитель: Что получилось? Что не получилось? Кто уже может выполнять самостоятельную работу? Кто не готов?

Ученики подводят первые итоги своей работы.

6) Самостоятельная работа.

Учащиеся проверяют, могут ли они с достаточной степенью самостоятельности решать новые учебные задачи. При этом дети работают в парах, помогая друг другу.

Учитель: Выполните письменно задание № 4 на стр. 77 учебника. Работайте самостоятельно в парах, а один ученик выполнит это задание за крылом доски. Затем он предъявит своё решение и проведёт самооценку.

Ученики выполняют задание письменно, работая самостоятельно в парах, сравнивают результат работы с решением на доске.

Мы выполнили задания минимума урока.

7) Повторение и закрепление изученного.

На этом этапе учитель использует те задания из максимума, которые необходимы для текущего повторения: это может быть отработка вычислительных навыков, работа с текстовой задачей или величинами, геометрический материал или занимательные задачи. Учитель определяет уровень сложности предлагаемых заданий: более сложный вариант – задания учебника, более лёгкий – в дидактическом материале, так как варианты модели задач там уже предложены авторами. Этот материал можно не использовать при нехватке времени.

Использование продуктивного чтения возможно при работе с информационными блоками учебника. В учебнике предлагается и особая система

работы с текстовыми задачами. Она позволяет детям вычитывать фактуальную информацию. В принципе, любое продуктивное задание по математике сопровождается текстовой информацией, глубокое понимание которой подразумевает успешное его выполнение.

Как видим, в УМК «Школа 2100» по математике для проектирования интересных уроков есть все возможности. Здорово, когда в руках педагога такой замечательный инструмент – проблемно-диалогическая технология, которая реализуется на страницах учебника. Она превращает преподавание прекрасной и консервативной науки «математика» в творческий процесс. А творчество в любом деле начинается с вопросов и поисков ответов на них.

Литература

1. Демидова, Т.Е. Математика : учеб. для 3-го класса. В 3-х ч. / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких. – 2-е изд., испр. – М. : Баласс, 2010.
2. Демидова, Т.Е. Математика: учеб. для 4-го класса. В 3-х ч. / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких. – 2-е изд., испр. – М. : Баласс, 2010.
3. Козлова, С.А. Дидактический материал к учебнику «Математика» для 3-го класса Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких / С.А. Козлова, В.Н. Гераськин, Л.А. Волкова. – М. : Баласс, 2010.
4. Козлова, С.А. Математика. 3 класс : мет. реком. для учит. по курсу математики с элементами информатики / С.А. Козлова, А.Г. Рубин, А.В. Горячев. – М. : Баласс, 2010.
5. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного диалога : методы, формы и средства обучения // Образовательные технологии. Сб. мат. / Е.Л. Мельникова. – М. : Баласс, 2008.
6. Козлова, С.А. Модель проблемно-диалогического урока математики в Образовательной системе «Школа 2100» // Образовательные технологии. Сб. мат. / С.А. Козлова. – М. : Баласс, 2008.
7. Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа. – М. : Баласс, 2009.

Опыт по реализации Образовательной системы «Школа 2100» в основной школе

А.С. Кожевникова,
Н.А. Коровина,
Е.В. Леутина

Мы хотим поделиться опытом работы по обучению детей, которые в начальных классах не занимались по ОС «Школа 2100». Начиная с 2005 г. в нашей школе стали создаваться кадетские классы. Большинство детей поступают к нам в 5-й класс из других школ, в которых обучение на начальной ступени осуществлялось по традиционной программе. Имея довольно успешный опыт работы педагогов по Образовательной системе «Школа 2100», мы сочли целесообразным использовать его и в новых, кадетских классах. Ведь мы хотим, чтобы наши кадеты стали развитыми не только физически, но и интеллектуально, становились по-настоящему функционально грамотными людьми. Эту задачу и позволяет решать «Школа 2100», используя принципы обучения деятельности и развития личности средствами учебных предметов.

Первая трудность, с которой мы столкнулись, используя технологии деятельностного типа, – это вовлечение детей в диалог с учителем и друг с другом. Дети были пассивны и растерянны, не понимая, как они могут сами определить то, чем они будут заниматься на уроке и зачем. Ведь обычно это им сообщал учитель. Они оказались не готовы самостоятельно определять цель своей деятельности, действовать по составленному алгоритму, сверять действия с поставленной целью и др., т.е. уровень сформированности организационных умений у них был очень низким.

Для развития этих умений учителям необходимо было вместе с детьми шаг за шагом отрабатывать алгоритм

Вера Алексеевна Сергеева – учитель начальных классов МОУ «Многопрофильный лицей № 1» Чамзинского муниципального района, Республика Мордовия.

проблемно-диалогического урока. Особенно трудно проходил этап постановки учебной задачи, так как, привыкнув к роли учителя как транслятора готовых знаний, ученики не воспринимали его как соавтора, который вступал с ними в диалог для совместного открытия нового знания. Учителю, как правило, приходилось дожидаться ответа хотя бы одного ученика, который более или менее удачно сформулирует цель деятельности или предложит план действий, но остальной класс в это не включался, а просто выжидал.

Столкнувшись с подобными трудностями, учитель, желая сэкономить время на уроке, зачастую поддаётся искушению самому назвать цель и план действий. Поэтому после постановки учебной задачи целесообразно предлагать каждому ученику записать свой план её решения, а затем проанализировать два-три варианта. Предлагая самостоятельные задания, предварять эту работу просьбой к ученикам сначала проговорить все шаги решения учебной задачи. Всё это, несомненно, требует от учителя умений организовывать деятельность учащихся, удерживая внимание всего класса. Это трудно, так как при традиционном обучении ученики привыкают больше работать письменно, чем устно. Здесь очень важным является соблюдение единства требований к учащимся всех педагогов и на всех уроках. Ведь многие предметные учебно-методические комплекты этой программы созданы на основе проблемно-диалогической технологии, которую и надо последовательно использовать.

На этапе решения учебной проблемы основные трудности в обучении учащихся связаны с недостаточным уровнем сформированности у них умений извлекать текстовую информацию, данную в неявном виде, обосновывать свою позицию, слушать и понимать других. Привыкшие к заучиванию информации, ученики с трудом вступают в диалог с автором, не умеют выслушивать разные мнения, самостоятельно осмысливать тексты до чтения, во время и после чтения. Формировать коммуникативные умения учащихся из уро-

ка в урок учителю позволяют вопросы: «Что важного мы узнали? На основании чего мы догадались, о чём говорит автор? Как вы поняли, что сейчас надо сделать? Вы согласны с мнением одноклассника?» и т.п. Применение учителем технологии продуктивного чтения позволяет при работе с учебно-научным текстом научить пятиклассников вычитывать не только фактуальную текстовую информацию, но и подтекст.

В ходе работы мы также увидели, что дети недостаточно владеют и некоторыми предметными умениями. Например, по русскому языку это умения различать тексты художественного, разговорного и научного стилей; различать простое предложение с однородными членами и сложное предложение; выполнять фонетический разбор слова; различать однокоренные слова и формы слова; составлять предложения по схемам; составлять схемы предложений; видеть в словах изученные орфограммы, графически их обозначать.

Работа по орфографии в программе «Школа 2100» строится на базе понятий «орфограмма», «орфографическое правило» с опорой на опознавательные признаки орфограммы и условия их выбора, а также на умение видеть состав слова. А понятия «опознавательный признак орфограммы» и «условия выбора орфограммы» детям, обучающимся в начальной школе по традиционной программе, оказались совсем неизвестны. Чтобы компенсировать эти пробелы в знаниях, учителю приходилось существенно корректировать свою работу.

Из-за недостаточного уровня сформированности общеучебных умений с большим трудом шла работа над продуктивными заданиями, ведь для учеников меняются акценты в постановке цели: главное – не передача суммы знаний, а обучение действиям. Привычные для таких учеников рассказы учителя и пересказ текста теперь не могут быть главными средствами на уроке, так как, слушая других и пересказывая чужие мысли, не научишься действовать самостоятельно. Работая в таких классах, учитель

должен и сам в совершенстве владеть алгоритмом работы с продуктивными заданиями.

Однако постепенно эти проблемы решались: дети на уроках становились всё более активными, вступали в дискуссию друг с другом, проявляли интерес к продуктивным заданиям. Теперь они понимают структуру урока, готовы к тому, что должны будут самостоятельно формулировать основной вопрос урока, определять ключевые слова, составлять план. Дети привыкают работать с алгоритмами, схемами, таблицами, приложениями и памятками учебника. Главное, как отмечают сами ученики, им стало интереснее учиться. По отзывам педагогов, положительная динамика в усвоении детьми учебного материала по предметам и в организации учебной деятельности на уроке наблюдалась уже к концу первого полугодия. Сравнение итоговых отметок по русскому языку и математике за 4-й класс и первое полугодие 5-го показало, что снижение успеваемости в целом по классу было незначительным. Как нам кажется, секрет успеха не только в переходе на обучение по другой программе.

Для эффективного решения всех возникающих проблем при обучении детей в 5-х классах большую роль играет психологическое сопровождение образовательного процесса. В первую очередь, имеется в виду потребность детей, их родителей, учителей в психологической поддержке, которая может осуществляться в различных формах: индивидуальные консультации, семинары, беседы для разрешения вопросов обучения и воспитания младших подростков с учётом психологических особенностей этого возраста. Для детей очень важно создать эмоционально положительный психологический климат в классном коллективе и возможность успеха для каждого. Психологический климат в классе во многом зависит от уровня сплочённости, и именно сплочению классного коллектива необходимо уделять большое внимание. И здесь мы нашли удачную форму работы с детьми – создание каждым классом проекта под общим названием «Мы пятиклассники».

В течение первой четверти все дети под руководством психолога и классного руководителя работают над созданием портрета своего класса и тех правил, по которым они будут жить. Затем на общешкольном мероприятии каждый класс делает презентацию своего проекта. Это повышает статус класса в целом и статус каждого ребёнка, так как даёт возможность увидеть достоинства каждого. Такое специально организованное общение в форме коллективно распределённой деятельности очень важно для младших подростков, ведь потребность в общении для них выходит на первый план и ничто так не объединяет, как общее дело.

Итак, к каким же выводам мы пришли? Как показывает практика, благодаря УМК и всему инструментарию ОС «Школа 2100», кропотливой работе педагогов и системе психологического сопровождения учащихся 5-х классов процесс адаптации детей проходит довольно успешно. Это подтверждается результатами анкетирования учащихся и их родителей. (Анкетирование проводилось в анонимной форме.) 34% учащихся отметили, что в 5-м классе учиться им нравится так же, как и в 4-м, а 48% – даже больше, чем раньше. Несмотря на то что 76% учащихся отмечают, что изучать новый материал стало сложнее по сравнению с 4-м классом, 100% считают, что интереснее.

35% родителей указали, что переход в основную школу дался детям легко, 24% утверждают, что были трудности, но ребёнок освоился быстро, 41% ответили, что вначале было тяжело, но постепенно дети втянулись. Примерно такие же результаты, с небольшой разницей, как дети, так и родители показывают в ответах на вопросы об отношении к учёбе и сложности изучения нового материала. И на вопрос: «Насколько вы довольны переходом ребёнка в основную школу?» – 64% ответили, что очень довольны, 36% – в целом довольны, но есть и отрицательные стороны – возросший объем домашних заданий, особенно по устным предметам.

Итак, говорить о конечных результатах нам пока ещё рано. Но уже сей-

час мы можем согласиться с авторами Образовательной системы «Школа 2100», что эта программа – для всех и для каждого. Несмотря на то что к нам пришли дети из разных школ с разным уровнем учебной подготовки, с разным уровнем развития, они успешно адаптировались и имеют положительные результаты по основным предметам. Это произошло ещё и потому, что основным принципом отбора и структурирования содержания образования в УМК Образовательной системы «Школа 2100» является принцип минимакса, позволяющий каждому ученику усваивать учебный материал на своём уровне.

Наш опыт работы показывает, что успешная реализация ОС «Школа 2100» на ступени основной школы, минуя начальную, возможна, но при обязательном выполнении следующих условий: 1) если берутся не отдельные блоки предметов, а все основные (иначе будет неэффективным формирование УУД учащихся); 2) если соблюдаются единство требований к детям на всех уроках. Это относится и к организации учебной деятельности на уроках, и к реализации принципов и технологий обучения, и к результатам оценивания учебных достижений учащихся; 3) если осуществляется психологическое сопровождение всех участников образовательного процесса.

Работа с информационным блоком на уроках математики в 5-м классе

О.В. Люлёва

Учебник математики авторов С.А.Козловой, А.Г. Рубина с технологической точки зрения несколько отличается от учебников других авторов. Особенностью структуры учебника является его деление на содержательные модули, каждый модуль имеет входной и итоговый тесты, модули сопровождаются путеводителями, которые позволяют развивать и формировать регулятивные универсальные учебные действия учащихся. В путеводителях указан обязательный содержательный минимум. По каждой изучаемой теме в учебнике содержатся задания разного уровня сложности: необходимого (базового), повышенного и максимального. Учебник предлагает детям задачи повышенной сложности (раздел «Любителям математики») и интегрированные задачи (раздел «Жизненная задача»). С помощью путеводителей дети изучают материал темы по выбранным ими маршрутам (см. схему на с. 41).

Двигаясь по этим маршрутам, ученик может изучить материал или на необходимом уровне, или на повышенном, или на максимальном – таким образом, реализуется принцип минимакса. Учебник позволяет учителю и детям строить работу с материалом каждого параграфа поэтапно:

- этап работы с информацией;
- этап первичного применения знаний;
- этап самостоятельной работы;
- этап развития умений;
- этап домашней работы.

Проблемно-диалогический урок отличается от традиционного урока прежде всего начальным этапом урока и работой на этапе первичного применения знаний.

Александра Сергеевна Кожевникова – педагог-психолог, руководитель эксперимента по образовательному учреждению МОУ «СОШ № 3»;

Наталья Александровна Коровина – зам. директора по УВР МОУ «СОШ № 3»;

Елена Викторовна Леутина – учитель русского языка и литературы МОУ «СОШ № 3», г. Саранск, Республика Мордовия.

Остановлюсь подробнее на этапе работы с информацией, так как именно он вызывает большое количество вопросов.

Авторами учебника сконструированы проблемные ситуации к каждому уроку. В качестве фрагмента домашнего задания детям предлагается прочитать те материалы информационного блока, которые относятся к данному уроку, и попытаться решить проблемные задачи. Если возникают затруднения, дети должны сформулировать свои вопросы. Затем они могут поискать ответы в информационном блоке. Однако это не является обязательным заданием. Кто-то, возможно, остановится на вопросах, а кто-то продвинется дальше и попытается найти ответы в информационном блоке. Урок начинается с проверки этого задания и обсуждения возникших вопросов: «Что вызвало затруднения? Что неясно?». Учитель предлагает каждому сформулировать личные цели урока. Они могут звучать примерно так: «Я пришёл узнать то, что мне не вполне ясно и т.д.». Если затруднений не возникло, то обсуждаются решения проблемных задач этого урока. Дети под руководством учителя формулируют основные проблемные вопросы урока, его тему, определяют цели.

Приведу пример постановки проблемы с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание на уроке по теме «Сложение дробей. Свойства сложения».

На этапе актуализации знаний рассматривается задание на изве-

стный материал, предложенное на стр. 60:

$$1/3 + 2/3$$

Диалог учителя и детей может быть таким:

– Кто не справился с заданием? Были затруднения при выполнении этого задания? (Затруднений не возникло.)

– Вы умеете складывать дроби с одинаковыми знаменателями? (Да, мы такие задания выполняли в 4-м классе.)

– Сформулируйте правило сложения дробей с одинаковыми знаменателями.

Дети формулируют правило сложения дробей с одинаковым знаменателем.

Далее учащимся предлагается выполнить следующее задание:

$$1/8 + 5/8, 2/11 + 4/11, 4/5 + 1/5 \quad m/n + k/n$$

Дети выполняют сложение дробей.

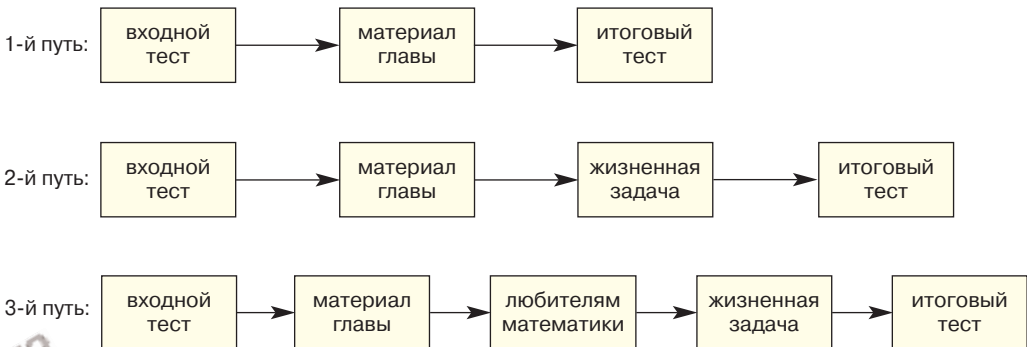
Учитель обращает внимание учащихся на последнюю запись:

– О чём говорит последняя запись?

Учитель просит сформулировать правило сложения дробей с одинаковыми знаменателями. После того как дети сформулировали правила сложения дробей, учитель направляет их к информационному блоку учебника: «Найдите правило сложения дробей с одинаковыми знаменателями в информационном блоке и прочитайте его».

Затем учащимся предлагается задание на новый материал, затруднение.

Схема



Сложите дроби:

$$2/3 + 2/9.$$

Учитель выясняет, были ли затруднения при выполнении данного задания. (Это было почти у всех учащихся.)

Высказывания детей могут быть следующими:

– Я сначала сложила и числители, и знаменатели, поняла, что выполнила неправильно, ведь в первом задании мы знаменатели не складывали.

– Во втором задании нужно сложить дроби с разными знаменателями.

– Мы не знаем, как складывать такие дроби.

В диалоге с учителем решается задача, дети приходят к определённым выводам. В качестве подтверждения полученных ответов дети вычитывают из текста необходимую информацию, которая сравнивается с их выводами, подводится итог обсуждения. Дети озвучивают тему урока, ставятся личностные цели работы на следующем этапе.

Подводящий к решению проблемы диалог:

– Можем мы сделать так, чтобы знаменатели дробей были одинаковыми? (Да. Мы можем привести дроби к общему знаменателю.)

– Как вы выполнили это задание? (Дети объясняют решение.)

Учитель открывает решение на доске.

$$2/3 + 2/9 = 6/9 + 2/9 = 8/9$$

– Можете сформулировать правило сложения дробей с разными знаменателями? (Дети формулируют правило сложения дробей с разными знаменателями.)

Учитель просит найти это правило в информационном блоке, прочитать его и сравнить со своей формулировкой. (Дети зачитывают правило из информационного блока стр. 61.)

Таким образом, в диалоге с учителем дети самостоятельно сформулировали новое для них правило, нашли подтверждение своим выводам в учебнике, сравнили с авторской формулировкой и коллек-

тивно выполнили задание на новый материал.

С помощью учебника С.А. Козловой, А.Г. Рубина ребята учатся самостоятельно добывать знания, ставить цели – другими словами, не только получают предметные знания, но и развивают регулятивные универсальные учебные действия.

Работу с информационным блоком можно организовать, используя **проектную технологию**. Например, на основе информационных блоков учебника можно составить инструкционные листы для учащихся и предложить поработать с ними в группах.

Урок «Признаки делимости на 3 и на 9».

Урок, как всегда, начинается с постановки проблемы:

Вопросы учителя:

– Назовите несколько чисел, кратных 9. (Записывает на доске числа.)

– Назовите кратные 3. (Записывает на доске числа.)

– Можете ли сказать, не выполняя вычислений, делятся ли на 9 следующие числа:

486, 748, 156, 441, 405, 165.

Дети испытывают затруднение.

Учитель:

– В чём затруднение?

Возможные ответы учащихся:

– Нужно посчитать.

– А последние цифры разные.

Учитель:

– Назовите главный вопрос урока. (Фиксирует на доске.)

– Назовите тему урока.

Ребятам даётся возможность открыть признаки делимости самостоятельно, дальнейшая работа с инструкционными листами на этапе поиска решения проблемы подводит их к этому открытию.

Продолжение урока – поиск решения проблемы:

Вопросы учителя:

– Вернёмся к тем числам, которые мы записали на доске.

– Найдите сумму цифр каждого числа, кратного 9. Делится ли эта сумма на 9?

– Найдите сумму цифр каждого

Литература

1. Козлова, С.А. Математика. 5 класс : метод. реком. для учит. / С.А. Козлова, А.Г. Рубин – М. : Баласс, 2011.
2. Козлова, С.А. Математика : учеб. для 5 класса : В 2-х ч. / С.А. Козлова, А.Г. Рубин. – М. : Баласс, 2010.
3. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного диалога : методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии. Сб. мат. / Е.Л. Мельникова. – М. : Баласс, 2008.

числа, кратного 3. Делится ли эта сумма на 3?

– Что можно предположить?

Ученики:

– Если сумма цифр делится на 9, то число делится на 9.

– Если сумма цифр делится на 3, то число делится на 3.

Учитель предлагает детям доказать это предположение, работая в группах с инструкционными листами.

Учащиеся работают с информационными листами, сравнивают выводы, формулируют признаки делимости на 9 и 3.

Учитель предлагает сравнить формулировки с формулировками в учебнике.

Таким образом, дети самостоятельно делают открытие о признаках делимости, а работая в группах с инструкционными листами, обосновывают эти признаки делимости.

Ольга Васильевна Люлёва – учитель математики МОУ «Многопрофильный лицей № 1», Чамзинский муниципальный район, Республика Мордовия.



В издательстве «Баласс»

выпущено пособие серии

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

«Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст»

(автор О.В. Соболева)

Пособие знакомит с системой обучения младших школьников пониманию текста. На примере текстов из учебников Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «Литературное чтение» пособие отвечает на вопросы:

- ✓ Что нужно понимать в тексте?
- ✓ Какие приёмы помогают пониманию?
- ✓ Как работать с текстом на уроке?
- ✓ Как провести диагностику понимания? и др.

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

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

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

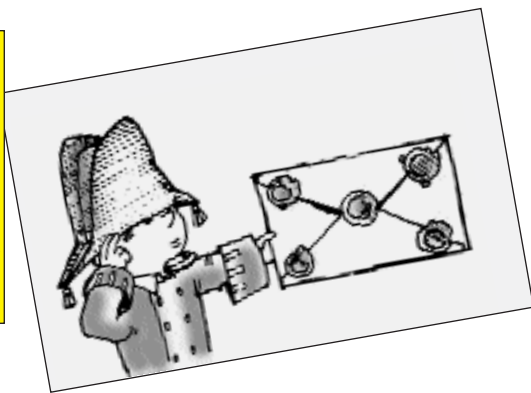
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Заметки учителя-историка на полях учебника обществознания*

М.Ю. Ярославцева



Вниманию читателей предлагается очень интересная статья, посвящённая анализу нового учебника обществознания ОС «Школа 2100». В ней описаны его положительные стороны и даны критические замечания, которые сопровождаются комментариями авторов самого учебника.

От редакции

Общество воспринимает идеи, которые теплее его только на несколько градусов, и отвергает более горячие.

А. Стендаль

Мы, взрослые, часто требуем от детей, чтобы они научились думать, хотя сами подчас не отдаём себе отчёта в том, насколько сложен и неповторимо индивидуален этот процесс для каждого ребёнка. Да и в сам термин «думать» мы нередко вкладываем разный смысл – от воспроизведения общепринятых истин до самостоятельно сделанного открытия и творческого воплощения идеи. Внутреннее же содержание этого явления остаётся настолько неуловимым, что невольно приходится задавать множество внешних параметров для его воспроизведения. При этом сам процесс «думания» при всей организованности не должен превращаться в слепое следование неким постулатам, поскольку действенным он становится лишь в условиях свободной воли и внутренней мотивации учащихся (при наличии определённой инструментальной поддержки).

Учебник обществознания, подготовленный авторским коллективом «Школы 2100», выгодно отличается

от своих «собратьев» как раз наличием необходимых условий для осуществления самостоятельной мыслительной деятельности. Поэтому хочется, чтобы он был положительно воспринят как учащимися, так и педагогическим сообществом, несмотря на то что по целому ряду параметров является той самой «горячей идеей», которую сложно принять сразу.

Традиционный учебник по обществознанию, как правило, обладает целым рядом существенных недостатков: его задания имеют преимущественно репродуктивный характер, отсутствуют условия для самостоятельного применения знаний и навыков, «разложенная по полочкам» информация не требует определения проблем и личностного пути продвижения к истине, отсутствует смысловая интеграция тем и разделов. Вполне очевидно, что использование учебного материала в таком варианте не способствует развитию мыслительной деятельности учащихся, не обеспечивает получение ими опыта решения жизненных проблем, не формирует личностную систему ценностей.

Весьма печально, что всё это приходится говорить о предмете, который, по утверждению авторов новых стандартов, должен не только дать «интегрированное социально-гуманитарное знание, в центре которого находится человек», но и создать условия для самоопределения личности и её успешной самореализации. Получается, что реальная ситуация

* Д.Д. Данилов, Е.В. Сизова, С.М. Давыдова, А.А. Николаева, Л.Н. Корпачёва, Н.С. Павлова, С.В. Паршина. Обществознание, 6 класс : учеб. – М. : Баласс, 2011.

существенно расходится с ожиданиями, и причина этого заключается в том, что данный предмет, обладая самым жизненным содержанием из всех школьных дисциплин, оказался практически лишён «жизненного» наполнения и применения. Возникает извечный вопрос: «Что делать?» Ответ на него и попытался дать авторский коллектив «Школы 2100», разработавший учебник обществознания для 6-го класса с учётом новых подходов и требований к образованию.

Несомненным достоинством учебника является стремление авторов создать у учащихся целостное представление о том, как устроен мир людей. Именно в этой логике определены два ключевых раздела: «Искусство быть человеком» и «Проблема понимания общества», а также включённые в них темы. Как преимущество стоит отметить и то, что авторы с первых же страниц открыто и доступно объясняют свой подход к изучению предмета, подчёркивая в качестве приоритетных задач обществоведческого образования понимание отношений между людьми, определение собственной позиции, принятие решений в рамках закона и нравственных норм. Внимание изначально акцентируется на том, для чего нужно изучать предмет и чему можно научиться с его помощью в практическом плане.

Достоинства учебника можно рассмотреть с двух позиций. С одной стороны, явно выражены те позитивные моменты, которые позволяют провести параллели с требованиями, предъявляемыми к современному образованию. Это, прежде всего, выдержанность учебника в рамках деятельностного и личностно ориентированного подходов. Именно они определяют содержание учебного материала: предлагаемая текстовая информация способствует выявлению и формулированию проблем, обеспечивает выполнение продуктивных заданий, решение жизненных задач, требует от учащихся осмысления тем, определения собственной позиции и самостоятельности в применении освоенных знаний. Данные подходы сочетаются с основными

принципами развивающего обучения: определение недостающего знания, постановка учебной задачи и поиск способа её решения, обсуждение проблемы и принятие решения, доказательство своей позиции. Кроме того, авторы предложили на выбор максимум и минимум учебного содержания, что соответствует вариативному подходу к организации образовательного процесса. А благодаря заданиям различного уровня, дающим школьникам широкое поле для творчества, проектной деятельности и выдвижения собственных идей, реализуется индивидуальный подход.

С другой стороны, учебник обладает целым рядом достоинств, которые явно выходят за рамки требований стандартов и потому являются интересными с методической точки зрения. К таковым, безусловно, можно отнести использование авторами нескольких образовательных технологий деятельностного типа (продуктивное чтение, проблемный диалог и др.), которые, благодаря имеющимся разъяснениям по их применению, становятся понятны не только учителю, но и учащемуся. Несомненным достоинством является также актуализация знаний для решения выявленных проблем и неформальное обращение к изученным темам в начале параграфа, поскольку данная информация действительно оказывается востребованной при работе с текстом и при выполнении заданий, что обеспечивает понимание учащимися взаимосвязанности предметного материала.

Хочется отметить и такой позитивный момент, как предваряющие вопросы и задания к текстовым блокам. Это позволяет учащимся сконцентрироваться на поиске необходимой информации и её осмыслении уже по мере изучения материала параграфа. Очень значимой для обществознания является тщательно продуманная работа с понятиями, которая помогает школьникам осознанно воспринимать их значение (с учётом разных определений), одновременно усваивая информацию о том, где можно найти необходимые понятия и как правильно определить их смысл. Пре-

имуществом является и тот факт, что ученик сразу вовлекается в процесс изучения темы, избавляясь тем самым от ощущения навязывания чужого мнения, он может почувствовать себя в роли «первопроходца», а это значительно повышает его мотивацию к получению знаний и сказывается на качестве их усвоения. Важно отметить, что при наличии в учебнике общих подходов к подаче информации и работе с ней по мере продвижения от темы к теме происходит постепенное усложнение учебного материала, однако это вряд ли будет ощущаться учащимися, поскольку они с каждым новым шагом оказываются всё более подготовленными к самостоятельной образовательной деятельности.

К достоинствам общего плана можно отнести удачный подбор символов, обозначений, иллюстраций, цветовой гаммы; оптимальный объём информации. Особо стоит отметить «страничные» схемы, очень наглядно отражающие суть рассматриваемой темы. Всё это создаёт ощущение некоего гипертекста, что вполне созвучно восприятию подростков. В целом учебник выдержан в единой структуре, что, несомненно, позволяет лучше ориентироваться в нём, даёт возможность следовать собственной образовательной логике, что и обуславливает успешность реализации замысла авторов – помочь ребёнку осознать необходимость понимания себя и общества.

Теперь обратимся к некоторым проблемным аспектам. Возникшие при изучении учебника критические замечания и вопросы можно разделить на «серьёзные претензии» и «мелкие придирки». Первые касаются деятельностных технологий, используемых авторским коллективом, вторые – способов работы с информацией и возникающих по этому поводу сомнений.

«Серьёзные претензии»

1. Начнём с технологии проблемного диалога. В начале каждого параграфа диалог предусматривает выход на основной вопрос, который учащимся предлагается сформулировать самостоятельно, а по-

том сравнить с авторским вариантом. Но, во-первых, некоторые ученики заранее читают параграфы. Во-вторых, при работе с параграфом дома идея с определением проблемы может вообще «пройти мимо». В-третьих, однотипность ходов для выявления проблем может «престаться». Таким образом, данная технология будет эффективной только при непосредственной и, стоит отметить, умелой организации работы учителем, в противном случае она сведётся к формальному восприятию.

Некоторым недостатком является и то, что ситуация, которая подводит к проблеме, каждый раз предлагается самими авторами, но ведь можно «перевернуть» идею: предоставить ученикам возможность самим смоделировать ситуацию, исходя из имеющейся проблемы. В качестве альтернативного варианта можно предложить использовать выдержки из художественных произведений, публицистики, сообщений СМИ и т.д. Это позволит школьникам увидеть проблему через другой источник информации, а возможно, и обсудить предложенный в тексте вариант её решения и найти свой, обеспечит их «включённость» в активную деятельность не только на уроке, но и дома. Понятно, что учебник должен быть структурно выдержан, но вот, например, технология продуктивного чтения используется периодически – значит, и в отношении других технологий допустимо «исключение из правил».

Благодарный ответ авторов на критику.

Отличное замечание! Мы согласны со всеми предъявленными претензиями, однако сознательно выстраиваем технологический материал (пока!) именно в таком виде. Как показал наш опыт, для того чтобы начать массовое использование деятельностных развивающих технологий (в рамках Образовательной системы «Школа 2100»), необходимо сначала через УМК снабдить учителей хотя бы одним авторским вариантом организации каждого конкретного урока в деятельно-

стном ключе. Это даст возможность тем, кто «так ещё не делал», начать учиться работать по-новому.

Следующим шагом для тех, кто вступает на этот сложный путь, становится умение грамотно реагировать на «неожиданные» идеи и реакции детей, которые выходят за рамки предложенной авторами ситуации. Потом – отход от авторского варианта проблемной ситуации и конструирование своей и так далее. Не все могут пройти по этому пути. У кого-то он может вначале или постоянно сводиться к формальному подходу, но это плата за МАС-СОВОЕ распространение деятельностных подходов. Но в конечном итоге тех, кто работает неформально, становится больше.

Ещё один важный аспект этой технологии. На основе диалогов, открывающих изучение новой темы, требуется сформулировать основной вопрос, далее же говорится о том, что необходимо решить проблему, а, как известно, далеко не каждое столкновение мнений, идей является проблемой. Да и с точки зрения методики, такое смещение «понятий» вряд ли приемлемо, поскольку в дальнейшем может дезориентировать учащихся, поэтому лучше остановиться на чём-то одном.

Так, варианты проблем, предлагаемые авторами учебника, в большинстве своём проблемами не являются, а выступают в качестве продуктивных вопросов – житейского, научно-го, философского и другого характера («Зачем нужно учиться?», «Как появились люди?», «Что такое смысл жизни?»). К проблемным же вопросам можно отнести лишь те, которые содержат скрытое или явное противоречие, требуют привлечения информации из разных областей знания и решаются поэтапно («Почему человек не живёт по законам природы?», «Что приводит человека к почёту и уважению – его дела или деньги?»). Кроме этого, важным моментом является ещё и необходимость правильно сформулировать вопрос – не секрет, что это представляет значительную трудность для многих учащихся.

Благодарный ответ авторов на критику.

Да, мы смешиваем смыслы, которые разграничены в понятиях «чистой методики». Но делаем это сознательно, так как в реальной жизни люди называют проблемами любые ситуации, оказавшись в которых они не понимают, как действовать, как реагировать! В их числе и такие житейско-философские вопросы, как «Зачем нужно учиться?». Для подростков это самая настоящая проблема, поскольку естественный и ведущий в данном возрасте вид деятельности (общение со сверстником) направляет их в стороны, далёкие от учёбы, а мир взрослых ставит их в ситуацию «учиться ты должен». Стремление научить ребят решать любые проблемы – не только научные, но и житейские – и позволяет нам допускать такие «вольности» с понятиями методического аппарата.

2. Остановимся на технологии продуктивного чтения, предусматривающей по мере изучения материала ведение диалога с автором и в определённой степени с самим собой. На практике это выглядит довольно-таки «дробно»: нужно и вопрос задать; и проверить, получена ли необходимая информация; и убедиться в правильности ответа или в том, получен ли на данном этапе ответ на вопрос (а при этом ещё и смысл текста не потерять!). Для демонстрации самой идеи это, может быть, и не плохо, но для организации самостоятельной работы учащегося с текстом подходит не совсем, поскольку больше сбивает с толку, чем настраивает на вдумчивый поиск ответов. Рискну предположить, что из-за осознания подобных проблем авторы и не настаивают на применении этой технологии, поэтому она демонстрируется всего раз три, и ни в одном задании учащимся не предлагается применить её самостоятельно.

В качестве варианта можно использовать метод разбивки текста на смысловые части: читается абзац; предполагается, о чём пойдёт речь дальше исходя из контекста; формулируется вопрос к следующей части

текста; читается следующий абзац; проверяется правильность предположения; формулируется новый вопрос и т.д. Такой алгоритм понятнее учащимся и значительно эффективнее, поскольку позволяет не только осмыслить прочитанное, но и попрактиковаться в самостоятельном установлении взаимосвязей.

Проблематично смотрится и сочетание «диалога с автором» с поиском ответов на предварительные вопросы к тексту. Один процесс прерывается другим; более того, анализируемый текст порой разрывается иллюстрацией-схемой да ещё и с вопросами к ней, что может отвлекать внимание школьников от основной работы. Логичнее завершить продуктивное чтение, а уже потом перейти к выполнению других заданий.

Благодарный ответ авторов на критику.

С данным замечанием мы согласны лишь отчасти. Наш опыт практического применения технологии продуктивного чтения позволяет говорить о том, что она вполне подходит для самостоятельного применения учениками. А демонстрируем мы её в тексте действительно эпизодически, т.к. текст каждый читает самостоятельно. Отразить многообразие вариантов в печатном тексте не представляется возможным, но можно показать один вариант, чтобы далее каждый применял технологию самостоятельно. А вот то, что мы не указываем прямо на необходимость самостоятельного применения, конечно, наша недоработка. Спасибо за замечание!

3. Стоит обратить внимание и на технологию оценивания, хотя, по сути, формулирование оценки события, поступка, явления можно вполне отнести к универсальным учебным действиям или навыкам.

В разделе «Зачем мы учимся» указывается, что при работе с учебником школьники научатся «добывать и критически оценивать» поступающую обществоведческую информацию, «определять позицию» другого и свою собственную. Но как именно они это смогут сделать – не

совсем понятно. Очевидно, через освоение соответствующих технологий и выполнение определённых заданий. Однако тогда возникает другая проблема: владеет ли ученик необходимыми для этого учебными действиями? В разделе «Как будем учиться» упоминается достаточно много таких действий: выделение главного, построение аргументации, преобразование информации в различной форме, формулирование оценочных суждений, структурированного ответа. Но никаких объяснений по их применению не даётся.

Активно используются навыки и в формулировках предлагаемых к текстам заданий: «сделай вывод», «построй доказательство», «установи взаимосвязи», «сравни явления», «дай объяснение» и т.д. – то есть предполагается, что ученики 6-го класса уже обучены выполнению всех названных действий. Однако мы знаем, что это далеко не так. Поэтому возникает закономерный вопрос о методике формирования универсальных учебных действий. Понятно, что обучение этому не входит в задачу учебника (хорошо уже то, что есть возможность для применения навыков), но в любом случае некий справочный материал (алгоритм, рекомендация, памятка и т.д.) просто необходим учащимся для осуществления продуктивной деятельности.

Вполне приемлемым может оказаться осуществление данной работы на основе дополнительных материалов к параграфам – в этом случае ещё и удастся устранить недостатки, о которых будет сказано ниже. Можно рассмотреть компромиссный вариант, добавив, например, ещё одно приложение, где применение каждого из указанных учебных действий рассматривалось бы на конкретном примере с необходимыми пояснениями.

Благодарный ответ авторов на критику.

Памятки разных вариантов продуктивных действий мы в учебнике не давали, т.к. нам не удалось сделать их универсальными и не шаблонными. Некие общие схемы алгоритмов такой деятельности мы раз-

мечаем в заданиях рабочих тетрадей (например, по истории 5–9-го кл.) и в методичках, прекрасно понимая, что этому надо специально учить. В учебнике остаётся только универсальный алгоритм исполнения продуктивного задания. А предложенный компромиссный вариант очень интересен! В отдельных разработках уроков мы так и делали, но сложить это в систему – очень интересная и важная задача!

4. Используемая авторами технология проектной деятельности даёт широкие возможности для творчества и самореализации учащихся, осмысления получаемых знаний, проявления индивидуальности и, что немаловажно, содержит конкретные рекомендации по подготовке и реализации проекта. Интересен и весьма разнообразен перечень тем для проектов, многие из которых имеют как личностную, так и социальную направленность. Вопрос заключается лишь в том, насколько активно и широко эти предложения будут использоваться учителями? Понятно, что адресован он не столько авторам учебника, сколько тем, кто будет по нему работать.

Благодарный ответ авторов на критику.

Полностью согласны! Со своей стороны в методических рекомендациях наш новый автор – Яна Владимировна Коломина – делится собственным опытом реализации проектной технологии на уроках обществознания применительно к данному учебнику.

«Мелкие придирки»

Наконец, следует выразить сомнения по поводу работы с информацией.

1. Остановимся на проблеме использования в учебнике выдержек из различных источников. Так, дан достаточно хороший пример работы с текстом «Путешествие Гулливера», но есть и неудачный фрагмент из «Тимура и его команды», который не даёт ничего, кроме указания на существование такого движения, а об этом говорится далее в основном тексте. Кроме того, имеются ссылки

(в рубрике «Вспомним») на литературные произведения, изучаемые в 4–5-м классах, но вопросы по ним носят чисто репродуктивный характер и лишь констатируют отдельный факт или выявленный ранее смысл. На их фоне выигрышно смотрится включение исторических текстов, поскольку они как раз позволяют развить тему параграфа и сделать более глубокие выводы.

Не лучшим образом обстоит дело и с дополнительными материалами к параграфам: они представлены примерно в том же ключе, что и основные тексты учебника (являются полем для расширения знаний, но не действий). Поэтому было бы неплохо включить в этот раздел текстовые фрагменты разного стиля и жанра, предложить к ним задания другого типа, чтобы дать учащимся возможность попробовать свои силы в изменённой ситуации.

2. Наряду с множеством удачных жизненных задач, встречаются такие, решение которых таит угрозу «сползания в самодеятельность», что особенно нежелательно в отношении гуманитарных предметов. Например, задача «Столкновение мнений».

«Ситуация. После урока обществознания один из твоих друзей заявил, что он полностью поддерживает теорию Чарлза Дарвина о происхождении человека. Второй друг резко ответил, что считать обезьяну своим предком может только недалёкий человек.

Роль. Ученик, оказавшийся рядом во время спора.

Результат. Не допустить, чтобы спор перерос в конфликт».

Проблема заключается в том, что у учащихся ещё нет теоретических знаний по разрешению спорных и конфликтных ситуаций (эта тема рассматривается позже). Роль «просто прохожего» очень неоднозначна. В самой ситуации противопоставляются позиция и мнение, что не совсем правильно. Хотя при работе с детьми этот момент можно использовать как обучающий и заложить основы навыка правильного ведения спора (дискуссии).

3. Учащимся предоставляется хорошая возможность для формирования собственной позиции, мнения и навыка аргументации при работе с изречениями. Однако для эффективной работы со многими из них (особенно это касается первого раздела) у учеников 6-го класса ещё недостаточно знаний, кругозора, эрудиции. Следовательно, работа будет носить поверхностный характер (на уровне узнавания тематических знаний). Может быть, стоило отобрать в каждом случае 2–3 афоризма, наиболее «понятных» для шестиклассников, и, как вариант, добавить к ним близкие по смыслу пословицы и поговорки, что может облегчить выполнение заданий данного типа.

4. Указание на минимум освоения содержательных единиц предмета теоретически верно (в том числе и в свете новых стандартов), но вот практически трудно сказать однозначно, насколько это разумно. Хотя все рассмотренные в данном учебнике темы закладывают лишь основы для изучения предмета и, безусловно, получают своё развитие в последующих классах, так что оснований для паники, скорее всего, нет.

По мере знакомства с учебником выявилась интересная закономерность: на начальном этапе возникло множество замечаний и вопросов, но с определённого момента их постепенно стали вытеснять позитивные впечатления, что, на мой взгляд, является лишним свидетельством профессионализма составителей учебника. Коллективу авторов удалось не только вовлечь «читателя» в процесс изучения предмета, но и заинтересовать его содержательным наполнением, а это значит, что они сумели добиться главного – приблизить учебник к тем, на кого он рассчитан. Ведь хорошо известно, что убедить подростка может только собственный опыт, самостоятельное усилие мысли, переживаемые чувства, понимание как сложности, так и необходимости осуществления выбора в различных жизненных ситуациях. Для этого не только темы предмета, но и используемые материалы, способы их подачи должны вызывать доверие

ученика, находить в нём живой отклик.

Что происходит, если данные условия нарушаются? Предмет обществознание утрачивает реальную возможность влиять на формирование и развитие личности ребёнка. Этого авторам учебника, вне всякого сомнения, удалось избежать.

Р.С. от авторов учебника. Мы получили искреннее удовольствие от работы с данной статьёй, т.к. в ней даны не просто хвалебные отзывы, но конструктивная и полезная критика. А, как известно, «опереться можно только на того, кто сопротивляется!» Тем более, что статью написал учитель, в лице которого ученики начальной школы обучаются по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, а в основной школе педагогический коллектив осуществляет преемственность в использовании деятельностных развивающих подходов.

Марина Юрьевна Ярославцева – учитель истории и обществознания, заведующая лабораторией педагогической диагностики экономико-математического лицея № 29, г. Ижевск.

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы).

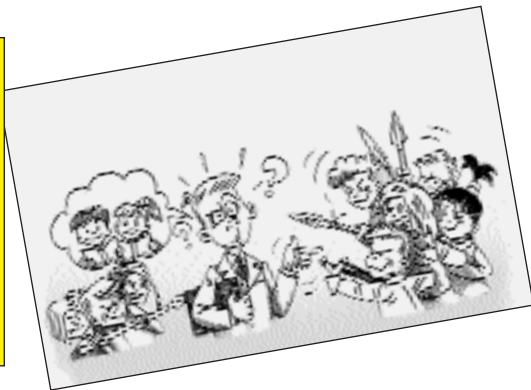
6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.

Индивидуально-творческий стиль учителя начальных классов и работа по новым ФГОС*

Т.С. Бурякова



Рассматривается индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности как критерий готовности учителя начальных классов к работе по новым образовательным стандартам и фактор личностно-профессионального развития педагога. Описывается проявление характерных особенностей индивидуально-творческого стиля учителя, демонстрирующих его готовность к реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения.

Ключевые слова: индивидуально-творческий стиль деятельности, развитие субъектов учебной деятельности, результативность педагогического процесса.

В современной ситуации развития начального образования в России резко возросли требования к профессиональной деятельности и личности учителя начальных классов к его психологической, теоретико-методологической и методической компетентности. Это связано с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения (ФГОС), методологическими основаниями которого являются системно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), аксиологический (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, Е.А. Ямбург) и развивающий (В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская, В.В. Сериков) научные подходы.

Анализируя ФГОС второго поколения, важно отметить, что учитель начальных классов должен овладеть опытом эффективного решения профессиональных задач в новой начальной школе: управлением учебной деятельностью и проектированием

индивидуального образовательного маршрута обучающегося; организацией духовно-нравственного воспитания; оказанием педагогической поддержки и сопровождения обучающихся; реализацией деятельностного метода обучения и воспитания; формированием универсальных учебных действий; опытом собственного личностного и профессионального развития. Учителю необходима **устойчивая индивидуальная система многообразных способов педагогической деятельности**, т.е. индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности.

К настоящему времени в психологии и педагогике изучены индивидуальные стили саморегуляции (Л.Г. Дикая, О.А. Конопкин, В.Н. Моросанова, О.А. Прохоров, В.И. Щедров); руководства (Г.М. Котляровский); мышления (Л.К. Собчик); профессиональной деятельности (В.А. Толочек); принятия решения (К. Коростелина); реагирования на стресс (А.В. Либин); творческой деятельности (П.Г. Петров, В.М. Петров, Н.Ю. Пасталюк); адаптации (Е.В. Иванова).

Исследованы индивидуальные стили педагогического общения (А.Г. Исмагилова, В.А. Коротаева, А.А. Тамбовцева); самоорганизации обучающихся (О.Я. Андрос, Б.А. Вяткин, Н.С. Копеина); ведущей активности обучающихся (А.А. Волочков, Б.А. Вяткин, С.А. Васюра, Н.А. Кирилова). Изучены стили в разных видах деятельности: педагогической, игровой, учебной, трудовой, спортивной, художественно-творческой и др.

* Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор М.В. Николаева.

Выявлен широкий круг типологий стилей педагогической деятельности и общения эмоциональных стилей учителей. В ряде исследований доказано, что собственным стилем деятельности обладает каждый учащийся (В.М. Данильченко, Б.А. Вяткин, А.Г. Исмагилова, А.А. Коротаева, Т.С. Тамбовцева и др.).

Под **индивидуально-творческим стилем педагогической деятельности** нами понимается проявление личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся [3, с. 452].

В ходе проведённого нами исследования было установлено, что индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности учителя начальных классов включает в себя следующие содержательные характеристики:

1) **внутриличностные особенности**, детерминирующие способы профессиональной деятельности (ведущие мотивы; принятие ценностей педагогической деятельности; интеллектуальная инициативность, мобильность знаний; вербальный интеллект; эмоциональная устойчивость и гибкость, экспрессивность; самооценка выполнения действий и операций педагогической деятельности);

2) **процессуально-содержательный компонент**, включающий универсальные профессиональные действия учителя начальных классов (личностные, коммуникативные, организаторские, исследовательские, познавательные и др.); вариативные способы профессиональной деятельности (умения выбирать альтернативные способы решения образовательных задач, корректировать неэффективные и прогнозировать новые способы деятельности);

3) **творческий компонент**, проявляющийся в наличии у учителя качеств творческого мышления (критичность и творческая самостоятельность мышления); индивидуально-творческой технологии (авторские способы осуществления профессиональной деятельно-

сти, творческое использование опыта других учителей);

4) **результативный компонент**, показателями которого являются успешность профессиональной деятельности учителя (успеваемость учащихся, продуктивность собственной педагогической деятельности и преодоления возникших в ней препятствий); удовлетворённость собственной профессиональной деятельностью, потребность в саморазвитии и самореализации; индивидуальные достижения в педагогической деятельности.

Анализируя полученные результаты в ходе поискового и констатирующего вариантов эксперимента, мы установили, что наиболее важен внутриличностный компонент индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности, поскольку именно отсутствие некоторых ценностных установок, личностных качеств, внутренних мотивов не позволяют учителю освоить и реализовать то или иное инновационное изменение в начальной школе.

В рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов» Волгоградского государственного педагогического университета (научный руководитель профессор М.В. Николаева) было установлено, что индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности является критерием готовности учителя начальных классов к работе по новым образовательным стандартам и показателем личностно-профессионального развития педагога. Ниже представим характерные особенности индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности учителя начальных классов, демонстрирующих готовность к реализации идей ФГОС второго поколения.

Во-первых, доказана взаимосвязь между индивидуально-творческим стилем педагогической деятельности учителя и результатами учебной деятельности младшего школьника и его эмоциональными состояниями (И.В. Долгополова, Н.Д. Бережнова, О.А. Прохоров, О.А. Слепичева). Анализируя особенности эмоциональных

отношений учителя и учащихся, мы обнаружили взаимозависимость между эмоциональным состоянием учителя и продуктивностью его профессиональной деятельности; взаимосвязь между отношениями детей в классе и эмоциональными реакциями учителя; взаимосвязь между эмоциональными состояниями учителя и младшего школьника. Изучая коммуникативные действия, мы выяснили, что диалогическая переориентация позволяет превратить педагогическое общение в один из ведущих факторов результативности учебной деятельности младшего школьника. Так, было обнаружено влияние педагогического общения учителя на функционирование мыслительных операций учащихся и их успеваемость. Следовательно, индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности учителя влияет на особенности деятельности и развитие личности младших школьников.

Во-вторых, в контексте индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности учителя начальных классов отметим исследования о рациональности и нерациональности индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, А.В. Торхова, М.Р. Щукин и др.). Под рациональным стилем педагогической деятельности понимается система индивидуально-своеобразных и устойчиво предпочитаемых способов деятельности, позволяющая учителю осуществлять эту деятельность на основе сильных сторон своей личности; компенсировать индивидуальные недостатки и ограничения, сказывающиеся на результатах и эффективности деятельности; развивать и реализовывать в профессиональной деятельности потенциальные индивидуально-творческие возможности.

Необходимость наличия рационального индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности учителя начальных классов актуализировалась в условиях внедрения ФГОС второго поколения, когда учитель должен апробировать и осознанно выбрать ту или иную современную образовательную систему или модель обучения младших школьников.

Учителю необходимо овладеть

опытом реализации деятельностного метода в любой вариативной модели обучения, опытом проектирования программы воспитания и социализации учащихся начальной школы, опытом организации их внеурочной деятельности, что невозможно без наличия у учителя рациональной устойчивой индивидуальной системы вариативных способов педагогической деятельности. В ходе проведённых нами исследований выяснилось, что около 40% учителей начальных классов не готовы работать по новым образовательным стандартам именно потому, что испытывают трудности при выборе вариативных способов организации учебно-воспитательного процесса с позиций деятельностного подхода. Таким образом, наличие рационального индивидуально-творческого стиля учителя начальных классов является условием его эффективной, результативной деятельности в русле нового образовательного стандарта.

В-третьих, ряд исследователей (М.В. Николаева, Н.Ю. Посталюк, В.А. Сластёнин, В.В. Сериков, Е.К. Черничина и др.) отмечают, что индивидуальный стиль – обязательно стиль творческий. Способы и средства выполнения педагогической деятельности могут носить сугубо индивидуальный характер, но при этом быть алгоритмическими. Например, выработав собственный почерк, наиболее соответствующий способностям, типу нервной системы и личностным качествам, учитель на протяжении всей профессиональной деятельности изо дня в день повторяет одни и те же оправдавшие себя способы осуществления этой деятельности. В этом случае можно говорить о наличии индивидуального стиля деятельности, но вряд ли он может быть охарактеризован как творческий [3, с. 452]. «Алгоритмический» стиль деятельности учителя нельзя рассматривать как условие развития личности ребёнка, тогда как развитие личности, её творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил ребёнка становится главной линией системы современного начального образования.

В-четвёртых, роль индивидуально-творческого стиля важна в преодолении кризисов личности в педагогической профессии. Так, Г.Г. Горелова отмечает, что в ситуации кризиса наличие личностного стиля деятельности имеет смысложизненное значение с точки зрения реадaptации к профессии и через профессию [1, с. 186]. В этом контексте стиль рассматривается как вариант совладающего поведения, т.е. способ, которым личность адаптируется к разрушительным воздействиям. В современной ситуации развития начального образования сложились противоречия между сверхнормативными социальными ожиданиями от учителя как профессионала в связи с введением новых образовательных стандартов и весьма невысокой оценкой его труда со стороны государства, что приводит к негативизму, скептицизму и апатии учителя, т.е. к профессионально-личностной дезадаптации. Индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности позволяет учителю «держаться на плаву», в течение многих лет добиваться положительных результатов и гибко реагировать на изменения в системе начального образования.

В соответствии с вышесказанным можно говорить о следующих важных функциях индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности учителя начальных классов (Б.А. Вяткин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, А.В. Торхова, М.Р. Щукин и др.):

- **компенсаторная функция** позволяет учителю недостаточно выраженные качества личности и умения профессиональной деятельности замещать более выраженными, осуществлять устойчивые действия и операции для повышения эффективности педагогической деятельности. Данная функция проявляется в операционно-содержательных возможностях учителя в процессе решения учебных, организаторских, коммуникативных, исследовательских, творческих и других задач;

- **адаптационная функция** обеспечивает приспособление учителя к требованиям профессиональной деятельности в изменяющихся усло-

виях системы начального образования. Механизмы адаптации индивидуально-творческого стиля позволяют более полно использовать благоприятные индивидуальные возможности учителя, конкретизируя и распределяя личностный потенциал в различных ситуациях учебно-воспитательного процесса;

- **функция коррекции** необходима для гибкого приспособления индивидуальных возможностей учителя к решению конкретных задач и ограничению негативных проявлений профессиональной деятельности. Роль этой функции возрастает по мере совершенствования профессионализма, способствуя устранению недостатков и неэффективных способов педагогической деятельности;

- **регуляторная функция** отвечает за взаимодействие внутренних условий индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности и выступает интегрирующим фактором. Саморегуляция, с одной стороны, обеспечивает активизацию, программирование, оценку, контроль и коррекцию учебно-воспитательного процесса учителем, а с другой стороны – связь индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности с объективными условиями и социальными требованиями;

- **развивающая функция** способствует удовлетворению потребности учителя в самореализации, самоактуализации, прежде всего, в творческой деятельности. Эта функция ответственна за «восхождение» учителя к высокому уровню личностно-профессионального развития.

Таким образом, развитие индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности учителя начальных классов можно считать и целью педагогической деятельности, и критерием её оценки, и фактором, влияющим на результативность педагогического процесса, и условием саморазвития и самореализации субъектов учебной деятельности. Наличие у учителя индивидуально-творческого стиля профессиональной деятельности является показателем его готовности к реализации ключевых идей ФГОС начального общего образования второго поколения.

Литература

1. Горелова, Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия / Г.Г. Горелова. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2004. – 320 с.

2. Николаева, М.В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования : [Монография] / М.В. Николаева. – М. ; Волгоград : Перемена, 2006. – 356 с.

3. Сластёнин, В.А. Психология и педагогика : учеб. пос. для студентов вузов пед. профиля / В.А. Сластёнин. – М. : Академия, 2004. – 477 с.

4. Щукин, М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М.Р. Щукин. – Новосибирск, 1994. – 21с.

Татьяна Салаватовна Бурякова – ассистент кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского социально-педагогического университета, г. Волгоград.

Оценочная деятельность педагога как фактор развития учебной деятельности младших школьников* (О ценности оценки и оценке ценности)

А.Г. Пачина

В статье рассматривается проблема оценочной деятельности педагога и её связь с формированием у младших школьников ценностного отношения к учебной деятельности. Предложено одно из эффективных средств, позволяющих «встроить» оценочную деятельность в образовательный процесс.

Ключевые слова: оценка, ценность, оценочная деятельность, учебная деятельность, образовательные результаты.

Становление гуманистической парадигмы образования, демократический подход к педагогической аксиологии (от греч. *axia* – ценность),

развивающий потенциал новых образовательных стандартов обеспечивают развитие системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования, что создаёт благоприятные условия для превращения ценностей в источник формирования целей образования.

В современной начальной школе ценностью признаётся личность ученика, а целью – её развитие на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира на основе учебной деятельности. Соответственно, учебная деятельность должна признаваться всеми субъектами системы начального общего образования как ценность, а формирование у младших школьников ценностного отношения к учебной деятельности – приоритетной задачей начальной школы.

С целеполаганием в педагогическом процессе тесно связан процесс оценки и оценочная деятельность педагога.

С позиций теории ценностей (А.К. Абульханова-Славская, С.Ф. Анисимов, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов и др.) оценка выступает как средство осознания ценности и неразрывно связана с ориентацией на неё. В процессе осознания ребёнком ценности учебной деятельности происходит осмысление её значимости, нормативности, полезности, необходимости, целесообразности. Эти признаки свойственны всем формам общественного сознания.

Педагогический смысл формирования у школьника ценностного отношения к учебной деятельности видится нами в реализации учителем ценностного подхода, ориентированного на развитие и становление ученика как личности, индивида и субъекта учебной деятельности.

Из теории ценностей, познания и отражения личностью окружающей действительности следует, что оценочная деятельность является связу-

* Тема диссертации «Управление развитием оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации». Научный руководитель – доктор. пед. наук, профессор Л.А. Шипилина.

ющим звеном между познанием и практикой, причём связь эта двусторонняя и проявляется:

- в оказании педагогических воздействий, обеспечивающих выявление и осознание учениками ценности учебной деятельности и её результатов;

- в действиях обучающихся, основанных на понимании и осознании ценности учебной деятельности и превращении её в источник познания и его критерии.

Ценность оценочной деятельности педагога состоит в том, что она **способствует ценностно-оценочному освоению** школьниками действительности, которое не ограничивается количественным накоплением знаний, а способствует их качественному преобразованию, отражая общественную значимость, а также личностный смысл как самих знаний, так и способов их получения. Отражение действительности в ценностно-оценочном усвоении более значимо для становления ценностных ориентаций школьников, а значит, для развития их личности.

Непосредственное влияние на развитие личности обучающихся, на возникновение «ценностной "оси" сознания» (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов) оказывают содержание и технологии обучения. Необходима организация такого образовательного процесса, который актуализирует личностное и социальное развитие обучающихся через аксиологический потенциал образования.

В условиях ФГОС начального общего образования особенностью образовательного процесса является его направленность на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов [4].

К **предметным** результатам относятся: освоенный в ходе изучения предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

К **метапредметным** – универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, комму-

никативные), которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться; межпредметные понятия.

К **личностным** – готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

Требования стандарта к результатам отражают индивидуальные, общественные и государственные ожидания и потребности. Достижение этих результатов может происходить различными способами, что во многом зависит от мотива. Отношение мотива к цели, отмечает А.Н. Леонтьев, порождает личностный смысл; мотиву принадлежит смыслообразующая функция. Возникая в деятельности, смысл становится «единицами» человеческого сознания, его «образующими»: «предмет, имеющий для меня смысл, есть предмет, выступающий как предмет возможного целенаправленного действия; действие, имеющее для меня смысл, есть соответственно, действие, возможное по отношению к той или иной цели» [2].

В младшем школьном возрасте значимым мотивом (предметом потребности) является успех (К.А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, А. Маслоу, В. Франкл, Х. Хекхаузен и др.). Успех – это ценность для младшего школьника. Согласно теории мотивации достижения, ожидание будущих результатов (как ожидаемой ценности) определяется тем, что индивид задумывается о причинах успехов и неудач (Дж. Аткинсон, Б. Вайнер, Дж. Николс и др.). Следовательно, успех учебной деятельности (реализация мотива) зависит от понимания школьником ценности учебной деятельности, направленной на достижение необходимых ему (и другим ребятам, и учителю, и родителям) результатов. Каждый школьник должен понимать, что успех напрямую связан с такой учебной деятельностью, в которой он получит не только новые

для него знания, но и освоит способы действий с предметным содержанием и способы универсальных учебных действий.

Каковы особенности организации образовательного процесса, ориентирующего школьников на успех?

Образовательный процесс должен выстраиваться как взаимодействие педагога и учеников при изучении предметного содержания, направленное на достижение планируемых результатов. В каждом конкретном случае, по каждому предмету имеется своя цель, но во всех случаях, независимо от предмета изучения, сформулировать цель – значит определить «главный» результат, который должен быть получен в ходе деятельности. Вся деятельность подчиняется этой ценности-цели.

Соотнесению понятий «ценности» и «цель» уделяли внимание многие исследователи (О.С. Анисимов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий и др.). Опираясь на их выводы, мы вправе говорить не просто о цели, а о ценности-цели как образе «желаемого будущего», образе «достигнутого результата», образе «успеха».

Итак, ценность-целью для ученика является успешное освоение предметного содержания на основе способов действий с ним и понимание учебной деятельности, которую образуют универсальные учебные действия; для учителя – формирование у школьников ценностного отношения к учебной деятельности.

Планирование результатов каждого этапа педагог осуществляет относительно выбранной темы, определённой им цели, представления о действиях обучающихся и своих действиях. При этом каждый этап образовательного процесса рассматривается как учебная ситуация.

В образовательный процесс, согласно требованиям нового стандарта к системе оценки, должна быть естественным образом «встроена» оценочная деятельность.

Как «встроить» оценочную деятельность в образовательный процесс?

Оценочная деятельность, как и любая другая, состоит из действий.

Оценочные действия педагога и реагирование на них обучающихся (их действия) можно рассматривать как оценочную ситуацию.

Оценочная ситуация – это естественная или преднамеренно созданная обстановка, в которой ученик должен обнаружить в своих действиях уровень сформированности определённых качеств (результатов), осмыслить их, понять их значимость.

В действиях личности проявляются её оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к самой себе, благодаря которым происходит присвоение общественных ценностей и выработка собственных ценностных ориентаций. Происходит это не только на уровне познания. В этом процессе активную роль играют эмоции. Для младшего школьника очень важно эмоциональное проживание учебной ситуации, поэтому учитель должен осторожно, продуманно влиять на неё, замечать и отмечать то, что значимо для ученика.

В этом контексте оценочная деятельность педагога рассматривается как процесс, а оценка – как механизм ориентации школьников на учебную деятельность. Подчёркнём, что смысл оценки не в определении уровня («цены») знаний и умений ученика, выраженного в баллах (отметках), а в выявлении и осознании ценности (значимости, нормативности, полезности, необходимости, целесообразности) учебной деятельности и её результатов, выраженной в оценочных суждениях педагога и самого ученика.

Рассматривая оценку как аксеологический феномен, педагогический метод, способ взаимодействия учителя и обучающихся, Р. Тидикис выявляет её существенные характеристики, а именно:

- ориентацию на «важность идеи, полезность её для общества и его самого»;
- представление эталонов, критериев оценочной деятельности;
- управление поиском аргументов и выбором правильной гипотезы и её доказательством.

Исследователь подчёркивает, что «школьник, не имеющий критериев

оценок, не может самостоятельно правильно определить направленность своих поступков и только слепо усваивает образцы поведения других» [4].

От того *как* выстроено взаимодействие в оценочной ситуации, во многом зависит, состоится или нет понимание учеником ценности того, *что* он делает и *что* получает в результате; насколько и зачем это ему нужно. По этой причине оценочные воздействия (суждения) педагога должны выполнять не только функцию оценивания, но и ценностно-ориентационную функцию, т.е. включать в себя ценностные ориентиры.

При этом оценочные действия педагога связаны с мотивацией достижений (Дж. Аткинсон, Б. Вайнер, Т.О. Гордеева, Дж. Николс, Х. Хекхаузен и др.). Именно мотивация достижений способствует направленности на возможно лучшее выполнение школьниками учебной деятельности, основанной на достижении результата, к которому применим критерий успешности и который может быть оценён в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами.

Таким образом, на каждом этапе образовательного процесса продумываются оценочные ситуации, способствующие осмыслению учениками своей деятельности. Отсюда вовсе не следует, что на каждом этапе урока будет проводиться проверочная (контрольная) работа. Можно ограничиться всего лишь коротким суждением (замечанием, комментарием) учителя, обращающим внимание на то, что происходит и что получается/не получается в результате.

Технологически это обеспечивает использование в образовательном процессе таких средств, которые «встраиваются» в него, не нарушая его целостности. Эффективным средством является технология оценивания образовательных достижений учащихся, разработанная коллективом авторов и методистов Образовательной системы «Школа 2100» [2]. Её главная цель – способствовать развитию успешной личности, а основные правила позволяют не только сформировать у школьников

универсальные учебные действия самоконтроля и самооценки, но и воспитать ценностное отношение к учебной деятельности. К тому же эти правила дают ответы на все вопросы системы оценки результатов ФГОС: «Что оцениваем? Кто оценивает? Сколько ставить отметок? Где накапливать оценки и отметки? Когда ставить отметки? По каким критериям оценивать? Как определять итоговые оценки?»

Использование «Алгоритма самооценки» по правилам вышеназванной технологии позволяет и педагогу, и ученику дать адекватную оценку результатам и способам их достижения:

1. Какова была цель задания (задачи)?
2. Удалось получить результат (решение, ответ)?
3. Правильно или с ошибкой?
4. Самостоятельно или с чьей-то помощью?

Учитель может использовать этот алгоритм, включая в него вопросы и комментарии, позволяющие «продвигать» учеников к достижению тех результатов, которые запланированы, а значит, и к достижению успеха.

Описание технологии предлагает учащимся задаться важными для них вопросами: «Какое *значение* имеет для тебя то, что ты делаешь? А для всех ребят? Это соответствует условиям (требованиям), о которых мы *договаривались*? Как ты думаешь, какую пользу это принесёт твоей семье (коллективу...)? Тебе это *необходимо*? Почему? Зачем? Как ты думаешь: твои *действия* приведут нас к *поставленной цели*? Результаты, которые ты получил, тебя *порадовали* (устраивают?) Ты *этого хотел*? Сегодня ты всех нас порадовал тем, что... Ты очень нам помог разобраться в трудной задаче. Как ты догадался, что она решается именно так?! Спасибо тебе за то, что...! Нам *это* было очень *важно* (нужно, значимо, ценно). И т.п.».

В итоге создаётся психологически комфортная образовательная среда, где ребёнок не боится высказать своё мнение, где его старание, ответственное отношение к делу, трудолюбие

встречает доброжелательную поддержку, где он приобретает позитивный опыт переживания ситуации успеха, и не боится получить двойку. Такая образовательная среда даёт каждому ребёнку возможность для развития в собственном темпе, на уровне своего возможного максимума, способствует формированию внутренней потребности в учебной деятельности. Учебные достижения ребёнка оцениваются для того, чтобы он обратил внимание на свои действия и сам дал оценку полученным результатам, задумался и осмыслил учебную ситуацию. На те действия, которые совершает ученик, те результаты, которые он получает, обращают внимание не только учитель, но и одноклассники, родители, друзья. Постепенно ребёнок начинает осознавать, что смысл его школьной жизни в том, что она ему даёт возможность стать умнее, интереснее для себя и для окружающих. «Я раньше это не умел (не знал, не мог...), а теперь умею (знаю, могу...). Меня уважают (любят, ценят). Я буду стараться стать ещё лучше!»

Таким образом, оценочная деятельность педагога способствует формированию у младших школьников ценностного отношения к учебной деятельности, а значит, способствует развитию личности ученика.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Философия психологии : Из научного наследия / А.Н. Леонтьев ; под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М. : Изд-во МГУ, 1994.
2. Образовательная программа «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, Изд. дом РАО, 2003. – С. 72–142.
3. Тидикис, Р.И. Метод оценки в воспитании / Р.И. Тидикис. – Каунас, 1988.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010.

Ангела Геннадьевна Пачина – методист кафедры дошкольного и начального образования Института развития образования Омской области, г. Омск.

Роль графического моделирования в процессе обучения орфографии*

Л.Ю. Комиссарова

В статье раскрывается сущность графического моделирования при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка, рассматриваются возможности моделирования как исследовательского метода и как практического способа эффективного формирования орфографических умений. Сформулированы цели упражнений по графическому моделированию, определены их типы, предложены виды заданий к ним. Практический материал иллюстрирует применение графического моделирования.

Ключевые слова: графическое моделирование в обучении орфографии, обобщённая графическая модель условий выбора орфограммы, алгоритм составления обобщённых графических моделей, графическое моделирование как орфографическое упражнение.

В непрерывном курсе русского языка, созданном в рамках Образовательной системы «Школа 2100», при обучении орфографии последовательно используются графические средства зрительной наглядности. Об их значении и развивающих возможностях будет рассказано ниже.

Одним из факторов успешности обучения орфографии является осознание учениками особенностей слова как языковой единицы, ведь выбор правописной нормы (правильного написания из ряда возможных) зависит от совокупности определённых условий – фонетических, семантических, морфемных, синтаксических, которые отражаются в орфографическом правиле.

В методике преподавания орфографии указанные условия получили название условий выбора орфограммы и вошли в базовую группу орфографических понятий, обязательных для усвоения школьниками. На основе данного понятия формируются умение обосновывать выбор орфограмм

* Тема диссертации «Система обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.П. Еремеева.

и умение находить и исправлять орфографические ошибки (впервые орфографические умения были включены в школьную программу по русскому языку в 1978 г.). В процессе развития этих умений задействуются все виды орфографической памяти: зрительная, слуховая, кинестетическая (речедвигательная), моторная. Особую роль при этом играет зрительная память, так как обоснование выбора орфограммы может проводиться в письменной форме с использованием графических средств зрительной наглядности. «Зрением воспринимаются как всё письменное слово, так и условия выбора той или иной орфограммы. В зависимости от этих двух объектов восприятия существуют две формы зрительной наглядности, активизирующие зрительную память: обозначение орфограммы и обозначение условий выбора орфограмм» [1, с. 35].

Так, в школьной практике место орфограммы принято подчёркивать одной чертой, основное условие выбора – двумя чертами; выделяется морфема, в которой находится орфограмма; сокращённо обозначаются существенные морфологические условия (если таковые имеются в правиле) и т.д. Например, для орфограммы «Проверяемые безударные гласные в корне слова» графическое обозначение выглядит следующим образом: моря – море. Орфографическое правило гласит: чтобы правильно обозначить на письме безударный гласный в корне слова, нужно подобрать такое однокоренное слово или форму слова, где этот гласный находится под ударением. Весь перечень условий выбора, заключённый в этом правиле, отражён в графике.

Таким образом, основное назначение графической наглядности – показать сущность орфографического правила и приёма его применения.

Задание графически обозначить условия выбора орфограммы используется при выполнении различных видов списывания, написании диктантов, полном и частичном орфографическом разборе, а также при работе над орфографическими ошибками. Отметим, что во всех названных случаях графическое обозначение применяется в качестве отдель-

ного задания к специальным орфографическим упражнениям, выступает в виде особых средств осознания учеником условий выбора верного/неверного написания, а также является «экономным средством фиксации результатов орфографического разбора и письменного объяснения допущенных ошибок» [1, с. 37].

Однако потенциал применения графического обозначения условий выбора орфограмм не исчерпывается названными функциями. Графические обозначения можно использовать для знакового (информационного), или графического, моделирования. Под графическим моделированием в обучении орфографии мы понимаем 1) метод исследования существенных свойств орфограмм на их моделях – аналогах определённых видов написаний; 2) построение (создание) и работу с обобщёнными графическими моделями условий выбора разных видов орфограмм. Это определение соотносится с пониманием функций моделирования в дидактике: «Моделирование в обучении имеет два аспекта: моделирование как содержание, которое учащиеся должны усвоить, и моделирование как учебное действие» [5, с. 146].

Результат графического моделирования – создание обобщённых графических моделей условий выбора орфограмм – схем, в которых в общепринятой знаковой форме сжато представлены условия выбора того или иного вида орфограммы. Обобщённые графические модели разных видов орфограмм способствуют организации исследовательской деятельности школьников на этапе открытия нового знания, стимулируют процесс формирования системных знаний и обеспечивают осознанное, а потому эффективное распознавание орфограмм и усвоение орфографических правил на этапе формирования умений. Опора на зрительные образы графических моделей также позволяет быстро восстановить в памяти учащихся необходимые знания и совершенствовать орфографические умения в старшей школе. В ходе графического моделирования прежде всего выделяются и фиксируются наиболее значимые условия выбора ор-

фограмм, отражающие суть орфографических правил.

Обобщённые графические модели можно рассматривать и как учебную опору (это понятие трактуется в трудах П.Я. Гальперина, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной) – искусственно созданную наглядную подсказку, необходимую учащимся для овладения новым материалом и освоения последовательности выполнения с ним умственных действий. Учебная опора обеспечивает интериоризацию действия от внешних форм к внутренним, позволяет объединить вербальную орфографическую информацию и сжато представить её в графическом виде.

Возможность создания обобщённых графических моделей условий выбора орфограмм связана с единством употребляемых в школьной орфографической практике условных обозначений. Оно базируется на системе знаков, обозначающих те или иные понятия и связи между ними. Содержательно данные знаки в основном отражают языковые понятия и явления (орфограмма, корень, приставка, суффикс, окончание, ударный гласный, безударный гласный, шипящий согласный, существительное, склонение, падеж, глагол, спряжение и т.д.). Форма условных знаков разнообразна: это и графические начертания небуквенного характера, и буквы (как результат сокращения слова – л., ч.), и сокращённые слова (согл., гл., скл., спр.), и цифры (при указании склонения и спряжения). Эти знаки не требуют специального заучивания и при систематическом их использовании могут стать универсальным ориентиром и для сознательного усвоения, и для повторения теоретического материала, и для овладения рациональными приёмами применения орфографического правила, и для успешного формирования правописных умений.

Опыт преподавания показывает: учащиеся, уяснив смысл обобщённой графической модели условий выбора орфограммы (прочитав её), легко формулируют орфографическое правило, причём в ряде случаев самостоятельная формулировка оказывается более простой для запоми-

нания, чем формулировка, предлагаемая в учебнике.

Вследствие того что обобщённые графические модели отражают определённые содержательно-логические связи в орфографическом материале, они способствуют переносу знаний и умений в аналогичные и изменённые условия, а также служат основанием для осознания системных отношений между орфографическими понятиями (орфограмма, условия выбора орфограммы, её опознавательный признак, тип и вид орфограммы и т.д.). Именно поэтому ученики уже в начальных классах должны знакомиться с элементами графического обозначения условий выбора орфограмм: данные знания, безусловно, являясь связующим звеном между начальной и средней школой в системе обучения орфографии (в средней школе часть этих элементов воспроизводится, часть – вводится при изучении новых видов орфограмм). Обучение детей пониманию (чтению) готовых и созданию новых обобщённых графических моделей условий выбора орфограмм включает ряд мыслительных операций. Общим для начальной и основной школы является алгоритм пошагового составления обобщённых графических моделей.

1. Найти орфограмму по опознавательному признаку, подчеркнуть её одной чертой снизу.

2. Определить тип написания (гласная и согласная буквы, буквы Ъ и Ь, большая и малая буквы, пробел, контакт, дефис, чёрточка).

3. Определить вид орфограммы.

4. Определить место орфограммы (для букв – морфему, для небуквенных написаний – между морфемами, внутри одной морфемы, между словами), выделить его нужным значком.

5. Если это слово с орфограммой-буквой в суффиксе или в окончании или с небуквенной орфограммой (пробел, контакт, дефис), нужно определить часть речи, к которой данное слово относится; также устанавливается часть речи слов с орфограммой-буквой в приставке НЕ. Условленным сокращением обозначить часть речи или её существенный морфологический признак.

6. Определить необходимые фонетические, семантические и синтаксические

условия выбора (если таковые имеются), отметить их графически.

Рассмотрим пример работы с обобщённой графической моделью условий выбора орфограммы в 5-м классе.

Тема урока «Буквы *а-о* в корне *-раст-(-ращ-)* – *-рос-*».

Этап актуализации изученного. Учащиеся самостоятельно выполняют упражнение по пройденному материалу, содержание которого соотносится с новой темой. Ученики уже усвоили правило употребления букв *а-о* в корне *-лаг-* – *-лож-*, поэтому им предлагаются знакомые обобщённые графические модели данного вида орфограммы. Запись на доске:

-лаг' *-лож'*

Задание для самостоятельной работы: опираясь на представленные модели, вспомните орфографическое правило написания гласных в известном вам корне с чередованием. Раскройте содержание каждой модели. Назовите основное условие выбора написания *а* или *о* в корне. Приведите примеры.

Учащиеся «расшифровывают» графические модели, называя все условия выбора данного вида орфограммы, восстанавливают формулировку орфографического правила, приводят свои примеры.

Следующий этап урока – постановка учебной проблемы и её формулирование. Учитель спрашивает, с какой целью в начале урока повторялась орфограмма с чередованием гласных в корне. Ученики предполагают, что новая тема тоже будет связана с чередующимися гласными. Учитель открывает записанный на доске языковой материал для анализа.

*растение выращенный заросли
подрости приращение вырос*

Затем следует подводящий диалог (система вопросов и заданий), в ходе которого дети формулируют тему урока и основной вопрос, требующий разрешения.

Учитель (У.): Выделите в данных словах корень. Как вы думаете, это один и тот же корень или разные? Аргументируйте свой вывод. С какими чередованиями в корне вы встретились? Поставьте ударение во всех словах. Что вы можете сказать о безударных гласных *а-о* в корне?

Подчеркните их одной чертой. Что предстоит выяснить на уроке?

Далее происходит поиск решения (открытие нового знания), формулирование нового орфографического правила.

У.: Итак, основной вопрос урока – от чего зависит выбор букв *а-о* в корне с чередованием *-раст-(-ращ-)* – *-рос-*. Под каждым столбиком запишите элементы графической модели, соответствующие каждому варианту корня.

Получившиеся модели:

-раст' *-ращ'* *-рос'*

(Знак ударения находится вне корня, условно он поставлен после него.)

У.: Вы создали графические модели условий выбора нового вида орфограммы, но в них недостаёт одного основного элемента. Какого? Ваши предположения.

Обсуждается и признаётся несостоятельной версия проверки безударных гласных ударением: подросток, попрос, попросенный и т.д., так как вместо *а* в вариантах написания *-раст-* и *-ращ-* появляется *-о*.

При рассмотрении предположения о зависимости выбора написания от конечной согласной буквы корня учитель вновь направляет внимание учащихся на запись обобщающих графических моделей условий выбора орфограммы «Буквы *а-о* в корне *-лаг-* – *-лож-*» и просит сравнить их с моделями нового вида орфограммы, отмечая в них двумя чертами конечные согласные буквы. Очевидно, что последняя версия является верной. С опорой на графические модели ещё раз проговариваются все условия выбора нового вида орфограммы, формулируется новое орфографическое правило, а затем предъявляются и рассматриваются слова-исключения. Самостоятельная формулировка правила сравнивается с формулировкой учебника [3]. Этап урока завершается проблемным вопросом.

У.: Объясните, почему виды орфограмм «Буквы *а-о* в корне *-лаг-* – *-лож-*» и «Буквы *а-о* в корне *-раст-(-ращ-)* – *-рос-*» изучаются последовательно, друг за другом, и входят в один параграф.

Ученики: Оба вида орфограмм изучаются последовательно и входят в один параграф, потому что имеют

общее основное условие выбора – правильное написание зависит от конечной согласной корня.

Учитель предлагает создать обобщённую графическую модель обоих видов орфограмм, объединённых основным условием выбора. С этой целью в их графических моделях выделяются общие элементы – условия выбора (знак корня – место нахождения орфограммы, знак ударения вне корня – признак наличия орфограммы – гласной буквы в корне, одна черта под гласной в корне – знак орфограммы, две черты под конечной согласной корня – основное условие выбора). Конкретная конечная согласная буква корня заменяется обобщённым сокращением – согл. Поскольку объединяются *о* в корне:

а/о согл.

Обобщённые графические модели условий выбора орфограмм постоянно востребуются не только при изучении новых орфографических тем и повторении пройденного теоретического материала, но и при формировании и совершенствовании орфографических умений как на специальных уроках по орфографии, так и при выполнении орфографических упражнений на уроках по неорфографическим темам.

Мы показали ход исследовательской деятельности учащихся на основе создания проблемных ситуаций, организованных с помощью графического моделирования условий выбора орфограмм. Графическая модель в рассмотренных фрагментах используется для успешного разрешения проблемных ситуаций и является важнейшим средством активизации мыслительной деятельности учеников, мобилизуя и направляя их исследовательский поиск.

Работа с обобщёнными графическими моделями условий выбора орфограмм также может входить в систему специальных орфографических упражнений и использоваться на этапах формирования орфографических умений и их совершенствования. Цели таких упражнений состоят в том, чтобы научить:

- распознавать вид орфограммы с опорой на графическую модель;
- закрепить в памяти условия

выбора правильных написаний и способы орфографического действия;

- осознанно объяснять условия выбора правильного написания с опорой на графическую модель (применять орфографическое правило);

- находить и исправлять орфографические ошибки с опорой на графические модели.

Названные упражнения предполагают:

- графическое моделирование условий выбора конкретного написания (самостоятельное или под руководством учителя);

- воспроизведение орфографического правила с опорой на графическую модель;

- дополнение графической модели недостающими элементами;

- воссоздание обобщённых графических моделей разных видов орфограмм;

- «оживление» графических моделей (примерами из текстов упражнений, своими примерами).

Приведём некоторые примеры обобщённых графических моделей разных видов орфограмм:

согл. – согл. гл. («Проверяемые гласные в корне слова»: гриб – грибы, косьба – косить; «Непроизносимые согласные в корне слова»: грустный – грустить);

шип. е («Буквы *о-ё* после шипящих в корне слова»: жёлудь, чёрточка);

шип. о' (сущ.) – шип. е' (сущ.) («Гласные в суффиксах существительных после шипящих»: девчѐнка – рѐченька);

и а – е (нет а) («Буквы *е-и* в корнях с чередованием»: забираѐм – заберѐм (нет а)).

Любой из заявленных выше моделей можно предпослать следующие задания:

1. «Прочитайте» графическую модель условий выбора орфограммы. Какой вид орфограммы она содержит? Расскажите орфографическое правило, зашифрованное в модели.

2. Найдите и выпишите из текста упражнения слова с орфограммами, представленными в графических моделях. Устно объясните условия выбора написаний.

3. Подберите и запишите свои примеры на каждую графическую модель. Устно и графически мотивируйте выбор написаний.

Задания к другим упражнениям:

1. Внимательно «прочитайте» графические модели условий выбора орфограммы «Разделительные Ъ и Ь». Все ли необходимые условия выбора представлены в них? Дополните модели, если это нужно, и запишите. Устно мотивируйте свой вывод. (Дополнение моделей недостающими элементами.)

2. Прочитайте слова. Выпишите только слова с орфограммами-гласными и согласными в корне, подчеркните орфограммы. Рядом со словом запишите графическую модель условий выбора орфограммы. (Воссоздание обобщённых графических моделей условий выбора разных видов орфограмм.)

Практика показывает, что систематическое использование описанных упражнений в парадигме начальная – основная школа способствует сознательному формированию и совершенствованию орфографических умений у учащихся.

Литература

1. Баранов, М.Т. Применение графической наглядности в процессе обучения орфографии / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1991. – № 2.
2. Бунеев, Р.Н. Русский язык : уч. для 5 кл. основной шк. в 2-х ч. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучёва, Н.А. Исаева ; под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., испр. – М. : Баласс, 2007.
3. Бунеева, Е.В. Русский язык : 5 кл. : метод. рек. для учителя / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова. – 2-е изд., доп. – М. : Баласс, 2006.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Росс. энциклоп., 2002.
5. Смирнова, В.Н. Наглядное обучение орфографии в 5 классе : Состав слова / В.Н. Смирнова. – М., 1959.
6. Фролова, Л.А. Моделирование как средство усвоения опознавательных признаков орфограмм / Л.А. Фролова // Начальная школа : плюс – минус. – 2000. – № 10.

Людмила Юрьевна Комиссарова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, соавтор учебников русского языка для основной и старшей школы Образовательной системы «Школа 2100», г. Москва.

Граф в решении задач по упорядочиванию множеств

С.С. Пичугин

Статья посвящена проблеме практической реализации Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в начальной школе. На основании анализа опыта работы автор рассматривает приёмы использования метода графов в решении задач по упорядочиванию множеств в начальном курсе математики. Приведены примеры задач.

Ключевые слова: образовательный стандарт второго поколения, универсальные учебные действия, компетентностный подход, деятельностный подход, задача, учебная модель, упорядочивание множеств, взаимнооднозначное соответствие, отрезок, граф, таблица.

Российская школа переживает серьёзные преобразования. На смену парадигме ЗУНов приходит Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС) второго поколения, в основе которого лежит формирование компетентностного подхода, развитие универсальных учебных действий.

В результате начального общего образования у обучающихся должны быть сформированы желание и умение учиться; готовность к образованию в основном звене школы и самообразованию; инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности; математическая грамотность и грамотность в области чтения как основа всего последующего обучения. Достижение этих результатов сможет обеспечить, по мнению разработчиков ФГОС, возможность продолжения образования на следующих ступенях системы непрерывного образования.

Огромное внимание в планируемых результатах образования в начальной школе будет уделено учебным моделям: так, в математике предполагается научить детей активно работать с предметными моделями чисел, арифметических действий, геометрических тел и фигур. Сегодня дети пока ещё неуверенно работают

с моделями: не всегда могут самостоятельно перевести текстовый материал задания на язык моделей, работать с ними и приходиться к верному ответу.

Методологические вопросы моделирования в учебной деятельности рассматривали в своих работах П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.И. Непомнящая и др., а учёные-методисты Э.И. Александрова, И.И. Аргинская, Н.Б. Истомина, С.А. Козлова, М.И. Моро и др. на практике доказали, что именно математическое моделирование становится не только надёжным помощником при решении текстовой задачи в начальном курсе математики, но и важным общеучебным умением. Модель позволяет увидеть задачу в целом, наметить алгоритм решения и прийти к верному результату. И если учителю удаётся методически грамотно, эволюционно провести младшего школьника по пути от конкретного к абстрактному, от частного к общему, от предмета к модели, то в основной школе учащийся чувствует себя на уроках математики гораздо увереннее.

Опыт работы начальной школы МОУ «Гимназия № 121» г. Уфы убедительно доказывает, что неоценимую помощь учителю в данном вопросе оказывают задачи на упорядочивание множеств и установление взаимнооднозначного соответствия между множествами. Как правило, такие задачи моделируются при помощи отрезка, графа или таблицы. Это позволяет младшему школьнику не только увидеть данные, но и, что более ценно, самостоятельно установить взаимосвязи и взаимозависимости между ними.

В качестве примера приведём несколько текстовых задач [2] и их решение с помощью моделей.

Задача 1. Нина живёт к школе ближе, чем Вера, а Вера – ближе, чем Зоя. Кто живёт ближе к школе – Нина или Зоя?

Решение. Расставим первые буквы имён девочек согласно условию задачи. Можно также изобразить дорогу каждой девочки отрезками, расположенными друг под другом:

Н _____
В _____
З _____

Ответ: Нина живёт к школе ближе Зои.

Задача 2. Ручка дороже тетради, а карандаш дешевле тетради. Что дороже – карандаш или ручка?

Решение. Нарисуем три отрезка таким образом, чтобы отрезку, который длиннее, соответствовал и более дорогой предмет:

Ручка _____

Тетрадь _____

Карандаш _____

Ответ: тетрадь дороже карандаша.

Задача 3. Груша тяжелее яблока, а яблоко тяжелее персика. Что тяжелее – груша или персик?

Решение. Для наглядности расставим первые буквы названий фруктов таким образом, чтобы те фрукты, которые тяжелее, располагались ниже:

П
Я
Г

Ответ: тяжелее груша.

Задача 4. Ребята стали спрашивать друг друга, сколько кому лет. Оказалось, что Миша младше Вани, но старше Пети, Ваня младше Бори, а Денис младше Пети. Кто из ребят старше всех? Кто младше?

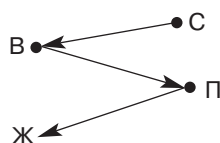
Решение. Выпишем первые буквы имён мальчиков так, чтобы имена ребят, которые младше, располагались левее. В итоге получаем такой граф:

• • • •
Д П М В Б

Ответ: старше всех Боря, а самый младший – Денис.

Задача 5. Ваня, Петя, Серёжа и Женя живут в одном подъезде четырёхэтажного дома. Ваня живет выше Пети, но ниже Серёжи, а Женя живёт ниже Пети. На каком этаже живёт каждый мальчик?

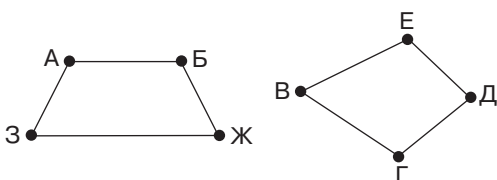
Решение. Построим граф отношения «жить ниже»:



Ответ: на первом этаже живет Женя, на втором – Петя, на третьем – Ваня и на четвертом – Серёжа.

Задача 6. В стране Алфавит 8 городов: А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З и 8 непересекающихся дорог между городами А и Б, Е и Д, Б и Ж, З и А, В и Г, Г и Д, Ж и З, В и Е. Можно ли по этим дорогам проехать из А в Г?

Решение. Построим по условию задачи граф, но все его вершины сразу отмечать не будем. Начнём с построения рёбер графа, учитывая, что они не пересекаются. Построим отрезки АБ и ЕД, присоединим к отрезку АБ отрезки БЖ и ЗА. Построим отрезок ВГ, не пересекающий ни один из построенных отрезков, и соединим точки Г и Д, Ж и З, В и Е:

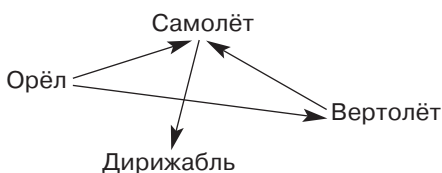


По графу видно, что точки А и Г не соединены друг с другом.

Ответ: по указанным дорогам из города А в город Г проехать нельзя.

Задача 7. Мы наблюдаем за вертолётom, орлом, дирижаблем и самолётом. Орёл находится выше вертолёта, вертолёт – ниже самолёта, но выше дирижабля, а орёл – ниже самолёта. В каком порядке расположились по высоте вертолёт, дирижабль, орёл и самолёт?

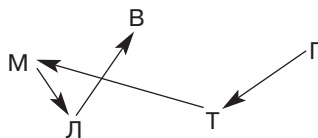
Решение. Построим граф отношения «находиться выше»:



Ответ: выше всех летит самолёт, ниже него орёл, ниже орла вертолёт, ниже всех летит дирижабль.

Задача 8. Из лагеря вышли пять туристов. Мы назовём их не в том порядке, в каком они идут один за другим: Вася, Галя, Толя, Лена и Миша. Толя идёт впереди Миши, Лена – впереди Васи, но позади Миши, Галя – впереди Толи. Кто идёт первым и кто последним? Кто идёт вслед за Мишей и кто идёт перед Мишей?

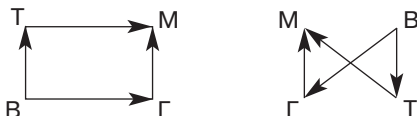
Решение. Построим граф отношения «идти впереди», т.е. будем вести стрелку от того, кто идёт впереди, к тому, кто идёт позади.



Ответ: туристы идут в таком порядке: Галя, Толя, Миша, Лена и Вася.

Задача 9. В детском лагере отдыха в одной комнате живут четыре девочки: Маша, Валя, Таня и Галя. Две из них ровесницы. Известно, что Таня старше Маши, которая моложе Гали. Таня моложе Вали, которая старше Гали. Кто ровесницы?

Решение. Построим граф отношения «быть старше»:

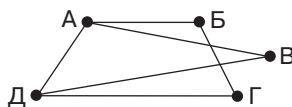


По графу видно, что старше всех Валя, а Маша – младшая из девочек. Ровесницами могут быть только Галя и Таня.

Ответ: Галя и Таня – ровесницы.

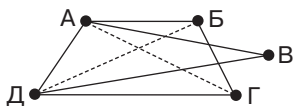
Задача 10. В первенстве класса по шашкам 5 участников: Аня, Боря, Влад, Гриша, Даша. Первенство проводится по круговой системе – каждый из участников играет с каждым из остальных один раз. К настоящему времени некоторые игры уже проведены: Аня сыграла с Борей, Владом и Дашей; Боря – с Аней и Гришей; Влад – с Аней и Дашей; Гриша – с Борей; Даша – с Аней и Гришей. Сколько игр проведено к настоящему времени и сколько ещё осталось?

Решение. Участников соревнования изобразим точками, которые назовём первыми буквами имён детей. Если двое участников уже сыграли между собой, соединим изображающие их точки отрезками. Получим следующий граф:



Число игр, проведённых к настоящему моменту, равно числу рёбер,

т.е. 6. Чтобы узнать число игр, которые осталось провести, соединим рёбрами другого цвета (или пунктиром) тех участников, которые ещё не играли друг с другом:



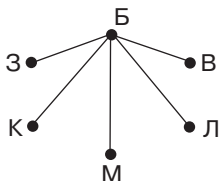
Таких рёбер получилось 4, значит, осталось провести 4 игры: Борис — Влад, Борис — Даша, Влад — Гриша, Гриша — Аня.

Ответ: к настоящему времени проведено 6 игр и ещё осталось провести 4 игры.

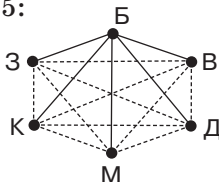
Задача 11. На лесной опушке встретились заяц, белка, лиса, волк, медведь и куница. Каждый, здороваясь, пожал каждому лапу. Сколько всего пожатий было сделано?

Решение. Изобразим лесных жителей точками, каждую из которых обозначим первой буквой названия животного.

Пожатия лап будем изображать линиями, соединяющими каждые две точки. Сначала изобразим все пожатия лап одного животного, например белки:



Затем переходим к другому животному. Проведённые линии помогают увидеть, с кем он уже поздоровался, а с кем — нет. Так действуют до тех пор, пока все не поздороваются друг с другом. По получившемуся графу подсчитываем число линий, их всего 15:

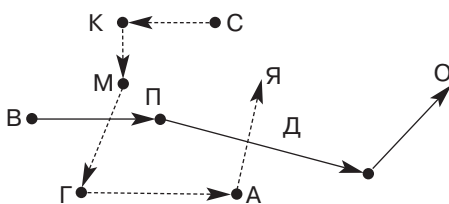


Ответ: всего было сделано 15 пожатий лап.

Задача 12. Вике на день рождения подарили книгу Дж. Родари «При-

ключения Чипполино», а Симе — «Приключения Буратино». Прочитав эти книги, девочки дали их своим друзьям. Вика дала книгу Поле, Катя взяла у Симы, Оля читала книгу «Приключения Чипполино» после Димы, а Дима брал её у Поли. Миша читал книгу после Кати и, прочитав, отдал её Гале. После Гали книгу читала Аня и отдала её Яне. Сколько человек прочитали книгу «Приключения Чипполино» и сколько — «Приключения Буратино»?

Решение. Рассмотрим отношение «прочитать книгу раньше». Поскольку по условию задачи дети читали две книги, то мы получим сразу два графа:



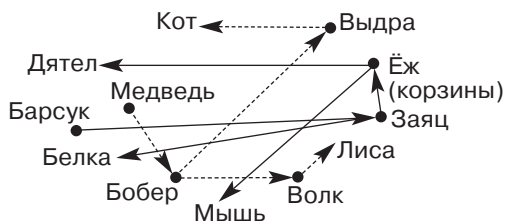
Все условия задачи представим графически, после чего один из графов для наглядности выделим пунктиром («Приключения Буратино»).

Ответ: книгу «Приключения Буратино» прочитали ещё 5 человек, а «Приключения Чипполино» прочитали ещё 3 человека.

Задача 13. В нашем лесу каждый занял своим делом: одни плетут корзины, другие ловят рыбу. Ремеслу мы научились друг у друга. Кот учился у Выдры, Ёж — у Зайца, Лиса — у Волка, а Мышь — у Ежа. Бобёр учил Волка и Выдру, Заяц — Белку, а Барсук — Зайца. Бобёр был учеником Медведя, а Ёж — учителем Дятла. Лучшее плетёт корзины Ёж. Чем занимались Заяц, Дятел, Волк и Лиса? Кто из зверей нашего леса раньше всех научился ловить рыбу, а кто — плести корзины?

Решение. Рассмотрим отношение «быть учителем», т.е. будем ставить стрелку от учителя к ученику. На рисунке получилось сразу два графа: вершинами одного являются точки, обозначающие зверей, которые ловят рыбу, а другого — точки, обозначающие зверей, которые плетут корзины. Поскольку по условию задачи Ёж плетёт корзины, то вместе с ним

это делают Дятел, Барсук, Белка, Мышь и Заяц. Первым научился плести корзины Барсук, так как к нему не приходит ни одна стрелка. Все остальные звери (Кот, Выдра, Медведь, Бобёр, Волк) ловят рыбу. Первым научился ловить рыбу Медведь.



Ответ: Заяц и Дятел плетут корзины, Волк и Лиса ловят рыбу. Раньше всех научился ловить рыбу Медведь, а плести корзины раньше всех научился Барсук.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2008.
2. Керова, Г.В. Нестандартные задачи по математике : 1–4 классы / Г.В. Керова. – М., 2008.
3. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / РАО ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008.
4. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009.
5. Примерные программы начального общего образования : В 2-х ч. – М. : Просвещение, 2010.

Проблемно-диалогический цикл как средство формирования УУД в школьном курсе «География России»*

О.А. Родыгина

Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий (УУД), которая является важной задачей современного этапа развития образования. Особое внимание уделено структуре проблемно-диалогического цикла как средства формирования УУД в курсе «География России».

Ключевые слова: универсальные учебные действия, проблемно-диалогический цикл, деятельность, цикличность учебного процесса.

Школа XXI века требует радикальных изменений, которые позволили бы учащимся адаптироваться в быстро меняющемся мире, творчески реализовать себя в деятельности.

В современных условиях основной целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Данная цель ориентирована на формирование универсальных способов действий, готовность к образованию и самообразованию, инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества.

По мнению Д.И. Фельдштейна, деятельность растущего человека представляет собой сложную систему, где разные виды, типы, формы находятся в иерархических связях, усложнение которых происходит по мере общего развития деятельности. К одной из важнейших закономерностей этого развития относится постоянный процесс расширения сферы деятельности, совокупность различных её видов, в которые включён, индивид, формируясь как личность [10].

* Тема диссертации «Методика формирования универсальных учебных действий в школьном курсе «География России». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Г.С. Камерилова.

Сергей Сергеевич Пичугин – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики начального образования Института развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, Республика Башкортостан.

Трактовка деятельности как особой системы была разработана С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым.

С.Л. Рубинштейн считал, что каждое реальное физическое действие человека неизбежно является вместе с тем и психологическим актом, выражающим отношение действующего к окружающим. Взаимопроникая и питая друг друга, они образуют подлинное единство, стороны единого целого – жизни и деятельности человека. По его мнению, успех деятельности субъекта зависит от взаимодействия трёх компонентов: знаний, умений и мотивации [9].

По А.Н. Леонтьеву, деятельность – это специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное, отношение субъекта к действительности [7]. Учёный подчёркивал, что деятельность – это особая целостность, включающая различные компоненты: мотивы, цели, действия. Действием А.Н. Леонтьев называет процесс, подчинённый представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. сознательной цели. Подобно тому как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия. Способы осуществления действия А.Н. Леонтьев называет операциями.

А.А. Леонтьев обращает внимание на три стороны деятельности: мотивационную, целевую и исполнительную. Единичный акт деятельности есть единство всех трёх сторон, он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине лежит система конкретных действий и операций, направленных на это достижение [6].

ФГОС нового поколения на всех ступенях образования выдвигает в качестве приоритетного личностно ориентированный, системно-деятельностный подход, определяющий структуру деятельности учащихся, а также основные психологические условия и механизмы процесса усвоения. Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных действий (УУД).

На основе системно-деятельностного подхода группой авторов под руководством А.Г. Асмолова была разработана концепция и программа развития УУД [11].

Теоретико-методологической основой разработки Программы развития для основного общего образования в рамках создания Государственных стандартов общего образования второго поколения стали:

- культурно-исторический системно-деятельностный подход, разрабатываемый в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др., раскрывающий основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся;

- учение о структуре и динамике психологического возраста (Л.С. Выготский) и периодизация психического развития ребёнка, определяющая возрастные психологические особенности развития личности и познания (Д.Б. Эльконин).

В [2] УУД определены как обобщённые способы действий, открывающие учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

В стандартах второго поколения [12] выделены виды универсальных УУД, которые необходимо формировать у учащихся. Они сгруппированы в четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

На основе подходов к классификации УУД в примерной программе по географии сформулированы требования к результатам обучения в виде личностных, метапредметных, вклю-

чая УУД, и предметных результатов образования. УУД, формируемые в школьном курсе географии (табл. 1), применимы как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях.

Для формирования УУД необходима специальная организация учебно-воспитательного процесса. Учитывая представления о структуре деятельности и закономерности усвоения, с опорой на исследования Л.Я. Зориной, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, мы предлагаем организовывать процесс обучения в виде проблемно-диалогического цикла (ПДЦ).

В психолого-педагогической литературе понятие «дидактический цикл» представлено функциональной системой, основанной на совместной работе всех звеньев процесса обучения, служащей для организации усвоения учащимися учебного материала и обладающей всеми его качественными характеристиками (целенаправленность, системность, целостность, продуктивность и др.). Функциональное системное единство составляющих дидактического цикла основано на характеристике познавательной деятельности учащихся (мотив, система действий, контроль (самоконтроль) их выполнения) [1, 5, 6].

Циклический анализ учебного процесса позволяет выявить и особенно-сти его как целостной системы:

1) взаимосогласованность компонентов обеспечивает повышение результативности обучения;

2) прогностичность, направленность на будущий результат, обеспечивает готовность к будущей жизни;

3) динамичность процесса обучения, который развёртывается во времени как поступательное движение незамкнутых дидактических циклов (виток спирали);

4) итеративность (повторяемость) обеспечивает тенденцию максимально полного усвоения школьниками фрагмента содержания образования;

5) обеспечение творческого развития личности на эвристическом и творческом уровнях;

6) проблемность и диалогичность, возможность решения проблем в диалоговом режиме.

Цикличность рассматривается нами многопланово, на основе иерархии:

– ПДЦ географического образования;

– ПДЦ курса географии;

– ПДЦ раздела;

– ПДЦ темы;

– ПДЦ урока.

Проблемно-диалогический цикл разрабатывается нами на теоретико-методологическом и методическом уровнях.

Теоретико-методологический уровень представлен идеями устойчиво-

Таблица 1

Универсальные способы деятельности

Личностные	Ценностные ориентации выпускников основной школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции; умение оценивать с позиций социальных норм собственные поступки и поступки других людей; гармонично развитые социальные чувства и качества. Образовательные результаты – овладение на уровне общего образования законченной системой географических знаний и умений, навыками их применения в различных жизненных ситуациях
Регулятивные	Умения организовывать свою деятельность, определять её цели и задачи, выбирать средства реализации цели и применять их на практике, оценивать достигнутые результаты. Организация своей жизни в соответствии с общественно значимыми представлениями о здоровом образе жизни, правах и обязанностях гражданина, ценностях бытия и культуры, социального взаимодействия. Умения ориентироваться в окружающем мире, выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках, принимать решения
Познавательные	Умения вести самостоятельный поиск, анализ, отбор информации, её преобразование, сохранение, передачу и презентацию с помощью технических средств и информационных технологий
Коммуникативные	Умения взаимодействовать с людьми, работать в коллективах с выполнением различных социальных ролей, представлять себя, вести дискуссию, написать письмо, заявление и т.п.

Урок по теме «Оценка географического положения» (8-й класс)

Целевой компонент	Содержательный компонент	Процессуальный компонент	Технологический компонент	Диагностический компонент
<p>Цель – идеал. Формирование географической культуры учащихся:</p> <p>1-я линия развития – осознание роли географии в комплексном изучении России и её устойчивого развития:</p> <p>– умение оценивать роль географических факторов в повседневной жизни;</p> <p>2-я линия развития – освоение системы географических знаний:</p> <p>– умение выявлять и объяснять причинно-следственные связи в социальном развитии России;</p> <p>– умение анализировать и оценивать географическую информацию и делать обобщающие выводы</p>	<p>1. О чём идёт речь в высказывании Н.Н. Баранского: «...положение – это есть отношение данного пункта или ареала к каким-нибудь географическим данностям, взятым вне этого пункта или ареала... отношение какого-либо места, района или города к вне его лежащим данностям, имеющим то или иное экономическое значение, – всё равно, будут ли эти данности природного порядка или созданные в процессе истории»?</p> <p>2. Определите местоположение России.</p> <p>3. Каким образом географическое положение России влияет на жизнь и деятельность её населения?</p>	<p>Мотивационно-ориентировочный этап</p>	<p>I. 1. Постановка проблемы. Метод: побуждающий от проблемной ситуации диалог – мотивационный диалог:</p> <p>– Вы смогли выполнить задание?</p> <p>– В чём затруднение?</p> <p>– Чем это задание не похоже на предыдущее?</p> <p>– Какая будет тема урока?</p>	<p>Уровни сформированности УУД:</p> <p>1. Не овладел опорной системой знаний и необходимыми учебными действиями.</p> <p>2. Овладел опорной системой знаний и необходимыми учебными действиями, способен использовать их для решения простых стандартных задач.</p> <p>3. Овладел опорной системой знаний на уровне осознанного применения учебных действий, в том числе при решении нестандартных задач</p>
<p>Цель-средство. Формирование УУД: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.</p>	<p>1. Что такое географическое положение?</p> <p>2. Как определяется географическое положение?</p>	<p>Проблемно-целевой этап</p>	<p>2. Актуализация знаний</p>	
<p>Цель-субъект. Развитие субъективных качеств личности школьников:</p> <p>5-я линия развития – понимание смысла собственной деятельности и сформированных личностных качеств:</p>	<p>1. Используя текст на с. 40–41 учебника, приведите примеры основных видов географического положения. Ответ представьте схемой.</p> <p>2. Работая в группах, проведите исследование различных видов географического положения России.</p> <p>Задание для групп:</p> <p><u>А. Физико-географическое положение России.</u></p> <p>– Используя текст на с. 40–42, рис. 28, табл. 1, атлас на с. 2–3, дайте характеристику физико-географического положения.</p> <p>– Выполните задание на с. 42.</p> <p>– Сделайте вывод о влиянии физико-географического положения на жизнь и деятельность населения России.</p> <p><u>Б. Экономико-географическое положение России.</u></p> <p>– Используя текст на с. 42–45, рис. 27, дайте характеристику экономико-географического положения.</p> <p>– Выполните задание на с. 42.</p> <p>– Выполните задание 1 в рабочей тетради.</p> <p>– Сделайте вывод о влиянии экономико-географического положения на жизнь и деятельность населения России.</p> <p><u>В. Эколого-географическое положение России.</u></p> <p>– Используя текст на с. 41, атлас на с. 20–21, 31, 36, дайте</p>	<p>Операционно-деятельностный этап</p>	<p>II. Поиск решения.</p> <p>Метод: подводящий к знанию диалог.</p> <p>Исследовательский диалог.</p> <p>Критический диалог.</p> <p>Смыслотворческий диалог.</p> <p>Оценочный диалог.</p> <p><i>Исследовательская работа в группах.</i></p> <p><i>Проверка результатов работы в группах</i></p>	

– умение использовать географические знания для адаптации и созидательной деятельности	характеристику эколого-географического положения. С чем связана напряжённая экологическая обстановка в северных и восточных морских портах? – Сделайте вывод о влиянии эколого-географического положения на качество жизни и деятельности населения России. 3. Как ответим на основной вопрос урока?	Результативно-рефлексивный этап		
	1. Выполните задание 4 в рабочей тетради. 2. Выполните задание 3 в рабочей тетради.			
	– Прочитайте эпиграф к разделу II, с. 35. Как связаны тема урока и эпиграф к разделу?			
	§ 9, вопросы 1, 2 на с. 46 (творческие) на выбор, задания 5, 6 в рабочей тетради			
	– Продолжите фразу «Сегодня на уроке...»: «Было интересно...», «Было трудно...», «Я понял, что...», «Я научился...», «Я смог...», «Урок дал мне для жизни...»			
			III. Самостоятельное применение знаний	
			IV. Итог. Осмысление идеи урока	
			V. Домашнее задание	
			VI. Рефлексия. Рефлексивный диалог	

го развития, личностно-деятельностного образования и принципами культурологичности, экогуманизма, деятельность-смыслового, проблемности и диалогичности, мотивации и рефлексии формирования УУД в соответствии со структурой курса «География России».

В русле обозначенных идей и принципов определены функции ПДЦ: аксиологическая, теоретико-мировоззренческая, информационно-познавательная, творческо-деятельностная, коммуникативная, личностная, оценочно-рефлексивная.

Методический уровень представлен единством компонентов: целевого, содержательного, процессуального, технологического и диагностического.

Рассмотрим структуру ПДЦ на примере урока географии в 8-м классе (табл. 2).

Таким образом, дидактический цикл представляет собой функциональную систему, основанную на совместной работе всех звеньев процесса обучения, служащую для организации усвоения учащимися содержания образования и реа-

лизующую задачу формирования УУД.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.
2. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли : Система заданий : пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.
3. Зорина, Л.Я. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы / Л.Я. Зорина // Советская педагогика, № 10. – М. : Педагогика, 1983.
4. Камерилова, Г.С. География («Моя Россия») : учеб. для 8 класса / Г.С. Камерилова, Л.И. Елховская, О.А. Родыгина. – М. : Баласс, 2010.
5. Камерилова, Г.С. Рабочая тетрадь к учебнику «География» («Моя Россия») : 8 класс / Г.С. Камерилова, Л.И. Елховская, О.А. Родыгина. – М. : Баласс, 2010.
6. Краевский, В.В. Процесс обучения и его закономерности / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Дидактика средней школы. – М. : Педагогика, 1982.
7. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969 г.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.
9. Примерные программы по учебным пред-

метам : География : 6–9 классы : Проект. – М. : Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).

10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002.

11. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пос. для студ. / Л.М. Семенюк ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – М. : Ин-т практич. психологии, 1996.

12. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).

Ольга Александровна Родыгина – автор учебников и учебных пособий по географии, методист УМЦ «Школа 2100», г. Москва.

Ключевые компетенции в современном образовании*

О.А. Сальникова

В статье рассматриваются и уточняются понятия «компетенция» и «компетентность», приводятся классификации компетенций в европейской и российской системах образования, выделяются ключевые компетенции. Показана взаимосвязь ключевых компетенций и место коммуникативной компетенции в новой парадигме образования.

Ключевые слова: ориентированное на компетенции образование, компетенция, компетентность, ключевые компетенции.

Ориентированное на компетенции образование (*competence-based education – CBE*) сформировалось в 70-х гг. XX в. в США в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. понятия «компетенция» применительно к теории языка: «...Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» (цит. по

[4, с. 17]). Уже в 60-х гг. прошлого века было заложено понимание различий между терминами «компетенция» и «компетентность», тем не менее однозначного толкования этих дефиниций до сих пор нет. Анализ словарных статей обнаружил три подхода к их определению: 1) отсутствие понятия «компетентность»; 2) неразличение дефиниций, их синонимичность; 3) определение компетентности как отвлечённого существительного к прилагательному компетентный. В то же время в официальных документах используются оба понятия.

Профессиональная компетентность рассматривается как целостная интегральная характеристика совокупности компетенций, основанных на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и приобретённом опыте, которая проявляется в практической деятельности в единстве с личностными качествами [8].

В научных трудах последнего десятилетия не сложилось единого понимания базовых понятий «компетенция» и «компетентность».

И.А. Зимняя: «**Компетенции** – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [6].

А.В. Хуторской: «...Мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под **компетенцией** некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» (цит. по [5, с. 21]).

Г.А. Сергеев: «**Компетенция** понимается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определённом кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. **Компетентность** определяется как владение человеком соответству-

* Тема диссертации «Формирование коммуникативной компетенции школьников на предметах гуманитарного цикла». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.А. Ипполитова.

ющей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Таким образом, **компетенции** выступают как цели образовательного процесса, а компетентность – как результат, совокупность личностных качеств специалиста» [2, с. 9].

И.С. Сергеев, В.И. Блинов: «...**Компетентность** – это готовность к выполнению определённых функций, а компетентностный подход в образовании есть не что иное, как целевая ориентация учебного процесса на формирование определённых компетенций» <...> **Компетенция** – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации... готовность действовать в ситуации неопределённости» [3, с. 9, 23].

Е.О. Иванова: «...**Компетенция** – это сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями школьника, с его самоосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности. <...> Мы понимаем **компетентность** как владение соответствующей **компетенцией**, т.е. совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков и отношений, связанных с предметом учения, позволяющих выполнять целенаправленные и результативные действия с ним» [7].

Как видим, в основу понятия «компетенция» положены разные основания: «психологические новообразования», «отчуждённые требования», «совокупность качеств личности», «готовность действовать», «сплав знаний, умений, навыков и личностных особенностей школьника». В то же время в эту дефиницию всеми учёными включаются знания, умения, опыт и личностные качества. Очевидно, что знания и умения будут напрямую зависеть от того, о какой компетенции идёт речь, а значит, они не могут быть конкретизированы в рамках абстрактного определения, тогда как опыт и личностные качества требуют пояснения.

О каком опыте говорится? Можно ли его приобрести на этапе обучения, т.е. до профессиональной деятельности? Полагаем, не только можно, но и нужно. Именно отсутствие опыта, практики, представлений о ре-

альной жизни привело к кризису знаковой парадигмы образования. Недостаточно моделировать учебные, «идеальные» условия – необходимо погружать обучаемых в реальные социальные условия, учить выбирать и реализовывать способы деятельности, адекватные ситуации. Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что всё, что изучается, должно быть включено в процесс употребления. Все теоретические знания должны стать средством решения практических задач. Задача образования – не увеличивать информированность учащихся, а помочь им самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях.

Компетенции включают в себя внутреннюю мотивацию личности, ценностно-смысловое и эмоциональное отношение к деятельности.

Личностные качества, включаемые в компетенции и подлежащие развитию, объединяют в группы [7, с. 11–12]:

1) *когнитивные* (познавательные) качества – умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать непонимание вопроса и др.;

2) *креативные* (творческие) качества – вдохновлённость, фантазия и чуткость к противоречиям, раскованность мыслей и чувств, прогностичность, критичность, наличие своего мнения и др.;

3) *оргдеятельностные* (методологические) качества – способность к учебной деятельности и умение её пояснить, умение поставить цель и её достичь; способность к нормотворчеству, рефлексивное мышление и самооценка и др.;

4) *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодействия с другими людьми, объектами окружающего мира и информацией, умение её отыскивать, преобразовывать и передавать, выполнение различных социальных ролей в группе и коллективе, использование телекоммуникационных технологий (электронная почта, Интернет);

5) *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные характеристики ученика, его способность к самопознанию и самодвижению; умение найти своё место

в окружающем мире, семье, коллективе; национальные и общечеловеческие устремления, патриотические качества личности и т.п. [2, с. 11–12].

Наличие перечисленных качеств позволяет осознанно использовать, дополнять, преобразовывать имеющиеся знания, использовать их для решения возникающих проблем. Не менее важно понять значение собственной деятельности, уметь дать этическую оценку своим действиям. На наш взгляд, интегрирующим понятием становится понимание. Можно предложить следующую формулу компетенции: знания + умения + понимание + опыт деятельности. Итак, **компетенция** – это совокупность знаний, умений и опыта в определённой области деятельности и понимание личностью ценности этой деятельности. Под **компетентностью** обычно понимают владение определённой компетенцией, а также характеристику человека, связанную с эффективностью его деятельности.

Таким образом, компетенция есть что-то объективно существующее вовне, в реальности, безоценочное – то, что можно присвоить себе, а также сформировать, развить, совершенствовать; а компетентность – это характеристика личности, неотделимая от человека, его умелость, измеряемая в сопоставлении с идеалом, оцениваемая. При формулировании целей и задач образования, описании предметного содержания и ожидаемых результатов целесообразно использовать понятие «компетенция», что позволит учителю избежать терминологической путаницы.

Употребление слов *компетенция* – *компетентный* – *компетентность* можно сравнить с использованием слов *опыт* – *опытный* – *опытность*. Первые члены данных рядов связаны с объективным миром, вторые характеризуют человека, третьи определяют эту характеристику в отвлечённом значении.

При всём многообразии компетенций их можно классифицировать, например по уровню и по виду.

По уровню выделяют ключевые (универсальные, базовые, элементарные), метапредметные (общепрофессиональные, надпредметные)

и предметные (специальные) компетенции.

Ключевые компетенции – «наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества» [1, с. 8]. Ключевые компетенции представляют собой универсальные ментальные средства, способы, методы, приёмы достижения значимых для человека целей. Они носят надпрофессиональный и надпредметный характер и составляют основу жизнедеятельности человека. Таким образом, овладеть ключевыми компетенциями должен каждый член общества. Их усвоение обеспечивает функциональную грамотность, а она в свою очередь – социализацию, потенциальную эффективность в профессиональной деятельности.

Совет Европы определил **5 ключевых компетенций**, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [1]:

1. Политические и социальные компетенции – способность брать на себя ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, или межкультурные компетенции, – толерантность, принятие различий между людьми, уважение других, способность жить с представителями иных культур, языков и религий.

3. Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что людям, не владеющим ими, угрожает социальная изоляция (в этом же контексте особое значение приобретает владение более чем одним языком).

4. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, – владение информационными технологиями, понимание их применения, способности к критическому суждению в отношении информации, рас-

пространяемой массмедийными средствами и рекламой).

5. Способность учиться на протяжении жизни как основа непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [6].

Наряду с западными, существуют разнообразные российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования. Наиболее убедительна классификация представлена в работах А.В. Хуторского и его последователей:

1. Средства мировоззренческой ориентировки (ценностно-смысловая компетенция);

2. Знания и умения в определённой сфере (учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции);

3. Круг вопросов, по которым следует быть осведомлённым (общекультурная компетенция);

4. Основание для освоения способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (компетенция личностного самосовершенствования).

При этом образовательные компетенции дифференцируются А.В. Хуторским по тем же уровням, что и содержание образования:

– ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании);

– общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);

– предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

Перечень ключевых компетенций зависит от тех ценностей, которые считаются значимыми на данном этапе развития социума. Тем не менее можно выделить ядро (минимум) ключевых компетенций, которые в меньшей степени зависят от конъюнктуры и ориентированы на долгосрочную перспективу. В это ядро обязательно будет входить **коммуникативная компетенция**, без которой невозможна социализация индивида. Следо-

вательно, одна из задач современной школы – формирование коммуникативной компетенции школьников на протяжении всех лет обучения и средствами всех учебных предметов.

Сравним два подхода к отбору ключевых компетенций.

Г.А. Сергеев выделяет четыре ключевые компетенции:

– информационные (отбор информации и передача информации);

– коммуникативные (языковые и речевые);

– ролевые (трудовые, социальные, политические);

– самосовершенствования (интеллектуального, духовного, физического, эмоционального развития) [7].

И.С. Сергеев и В.И. Блинов также выделяют четыре элементарные ключевые компетенции:

– информационная;

– коммуникативная;

– кооперативная;

– проблемная.

Здесь важно не только совпадение, но и взаимосвязь ключевых компетенций: информация → коммуникация, общение (обмен информацией) → сотрудничество, кооперация в процессе ролевого общения → решение проблем, возникающих в процессе общения, невозможное без самосовершенствования. С одной стороны, необходимо подчеркнуть прагматический аспект выделяемых ключевых компетенций: без них невозможна жизнь в обществе. С другой, именно они формируют высший, личностный уровень развития учащегося, и им должно уделяться пристальное внимание в школе (особенно в начальной), когда идёт личностное становление человека.

Безусловно, эта схема не отражает всего многообразия компетенций и отношений между ними. Содержание ключевых компетенций может пересекаться. Например, в ситуации, когда носителем информации является человек, одновременно активизируются информационная и коммуникативная компетенция.

Общими для ключевых компетенций является:

– социальная и личностная значимость, смысловая ценность компетенции;

– её практическая обусловленность;

– наличие реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция; парадигма знаний об этих реальных объектах; умения и способы деятельности, относящиеся к данным объектам; минимально необходимый опыт практической деятельности; уровни овладения компетенцией.

Представленный перечень показывает, какие трудности объективно возникают при переходе на компетентностную модель обучения. Назовём некоторые из них.

1. Компетенции формируются на личностной основе: необходимо создать условия для индивидуального развития каждого ученика; мотивировать обучаемых на проявление самостоятельности, овладение компетенциями.

2. Учитель должен быть не только компетентным в той или иной области, но и уметь организовать обучение компетенциям. Педагог перестаёт быть носителем знания – он становится руководителем, наставником как конкретного ученика, так и группы учащихся.

3. Необходимо определить критерии оценки уровня овладения компетенциями. Оценка должна иметь целью сравнение учащегося с самим собой, а не с едиными нормами.

4. Трудно составить единый список знаний и умений, относящийся к тому или иному реальному объекту, но без выделения некоего перечня, ядра знаний и умений теряется предмет обучения. Такой список должен включать интеллектуальные, деятельностные и эмоционально-ценностные аспекты.

5. Компетенции формируют способность самостоятельно определять цель и достигать её при любых ситуациях. Для этого должен активно использоваться как социальный опыт решения проблем, так и личный опыт учащихся.

6. Приобретение опыта деятельности требует создания условий, максимально приближенных к реальным. Так расширяется образовательное пространство, увеличивается значение практики, внеурочных форм обучения.

7. Формируемые компетенции должны быть актуальны для школьников, студентов, приближать их к ожидаемым результатам.

8. Образовательный процесс, основанный на компетентностной парадигме, шире учебного процесса. Следовательно, он должен пронизывать разные стороны жизни ребёнка (учебную, внеучебную, сферу дополнительного образования и т.д.).

Несмотря на кажущуюся новизну, компетентностный подход не содержит ничего революционного. Цели ключевых компетенций сводятся к базовым постулатам педагогики: научить учиться, признать субъектность, равенство ученика учителю, в том числе в определении цели и траектории образования, использовать практико-ориентированные ситуации и активные методы обучения.

Литература

1. *Иванов, Д.А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007.
2. *Сергеев, Г.А.* Компетентности и компетенции в образовании / Г.А. Сергеев. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2010.
3. *Сергеев, И.С.* Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007.
4. *Тесленко, В.И.* Коммуникативная компетентность : формирование, развитие, оценивание / В.И. Тесленко, С.В. Латынцев. – Красноярск : Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та, 2007.
5. *Хуторской, А.В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В. Хуторской. – М. : Ин-т новых образовательных технологий, 2002.
6. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эйдос : Интернет-журнал. – 2006. – [Электронный ресурс]. – <http://www.eidos.ru>
7. *Иванова, Е.О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е.О. Иванова // Эйдос : Интернет-журнал. – 2007. – [Электронный ресурс]. – <http://www.eidos.ru>
8. Макет федерального ГОС высшего профессионального образования подготовки бакалавра. – [Электронный ресурс]. – <http://www.edu.ru>

Ольга Александровна Сальникова – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи филологического факультета Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Произведения народного искусства и формирование речевой культуры младших школьников*

Е.А. Ступина

В предлагаемой статье рассматривается один из аспектов методики развития связной речи учащихся – их речевое развитие средствами народного искусства. Излагается теория вопроса, а также приводится практический материал. Особое внимание предлагается направить на эстетическое воспитание учащихся. Статья предназначена для учителей начальных классов, учителей русского языка, а также для всех тех, кто занимается речевым развитием учащихся.

Ключевые слова: произведения народного искусства, связная речь, речевая культура, эстетическое воспитание, дымковская игрушка.

Изучение практики преподавания русского языка в школе, обобщение собственного опыта позволяют говорить о невысоком уровне речевой культуры учащихся. В качестве одной из причин этого явления можно выделить недостаточное использование учителем методических возможностей различных средств обучения в контексте культурологического подхода к языковому образованию. Расширение понятийного контекста уроков русского языка за счёт произведений народного искусства, создание ситуаций общения могло бы стимулировать речевую активность учащихся и способствовать формированию их коммуникативных качеств. С одной стороны, произведения народного искусства, воздействуя на личность глубоко и всесторонне, опосредованно оптимизировали бы учебный процесс, с другой – это позволило бы школьникам более осознанно и свободно использовать функциональный потенциал языка.

Несмотря на то что эффективность народного искусства в формировании речевой культуры школьников отме-

чалась и в XIX, и в XX вв., проблема его использования как средства обучения широко не ставилась. Рассматриваемая научная проблема многогранна. Это обогащение словарного запаса (М.Т. Баранов), формирование коммуникативных умений школьников на основе методической типологии текстов (В.Н. Мещеряков и др.), изучение синтаксиса на текстовой основе (Н.А. Ипполитова и др.), формирование речевой деятельности учащихся в процессе изучения русского языка (А.П. Еремеева и др.). Созданы теоретические основы использования системы средств обучения для развития устной речи учащихся (А.Д. Дейкина, Л.П. Сычугова, Л.А. Ходякова и др.). Тем не менее сегодня произведения народного искусства как средство обучения русскому языку и формирования речевой культуры не входят в практику работы школы так, как в XIX или XX вв. Методические возможности использования этих произведений в обучении требуют глубокого осмысления, а технологические вопросы, связанные с их дидактической функцией, не решены.

В качестве примера приводим описание **урока в 4-м классе по теме «Чудо-глина из глубины веков»** из цикла «Игрушки наших мастеров».

Тип урока: обучение сочинению-описанию.

Цель урока: создание речевого высказывания на основе творческого воображения.

Оборудование: фотографии, детские рисунки, дымковские игрушки, справочный материал о творческой биографии мастериц, толковый словарь С.И. Ожегова, книги о творчестве народов России.

Музыкальное оформление: русская плясовая музыка.

Эпиграфом могут стать слова из стихотворения вятской поэтессы Галины Громыко:

...Не потому ль игрушкой этой
Народ так свято дорожил,
Что он своё стремление к свету
В фигурки яркие вложил?..

* Тема диссертации «Формирование речевой культуры учащихся начальных классов средствами произведений народного искусства». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Т.Н. Волкова.

И в нашу жизнь,
 пройдя сквозь годы,
Игрушка нашего народа
 светла, как и его душа!

Подготовительная работа.

На этом этапе дети знакомятся с вятским народным промыслом. Может быть организована выставка дымковской игрушки, оформлен стенд с фотографиями и детскими рисунками, подобраны справочные материалы о творчестве мастериц, статьи из толкового словаря по теме, книги о творчестве народов России. Прекрасно дополнит подготовительную работу посещение художественного музея, рассказ о возникновении и истории дымковского промысла, его тематике. Об особенностях выразительных средств мелкой скульптуры лучше рассказать в процессе внеклассной работы или на уроках рисования. В исполнении детей могут прозвучать стихи, например:

Художница

В Дымкове, за Вяткою-рекою,
Драгоценный продолжая труд,
Не ища на старости покоя,
Мастерицы славные живут.
Красная за окнами калина,
Пароходный движется дымок.
На столе – ещё сырая глина,
Грубый, неоформленный комок.
За своей работою старушка
На скамейке низенькой сидит,
Глиняную вятскую игрушку
Лепит... нет, не лепит, а творит!
Хороша игрушка расписная!
Вся поёт, бесхитростно светла.
И видна в ней радость молодая,
Ставшая искусством ремесла.

Леонид Хаустов

Перечислим приёмы лепки и росписи, характерные для пластики дымковской игрушки: тенденция к символизации, миниатюрность и обобщённость скульптурных форм, острота гротескного преувеличения, пластическая выразительность, мелкий рисунок, орнаментальная роспись, насыщенность колористической гаммы.

Материалы к беседе.

– Почему дымковская игрушка так нравится нам?

– Как мастера изготавливают эти глиняные изделия? (С осени крестьяне запасают глину, хра-

нут её в сарае. С наступлением первых холодов глину заносят в дом, накрывают её влажной полотняной тканью – томят, т.е. доводят до пластичного состояния. Затем женщины и дети приступают к лепке свистулек и игрушек.)

– Каковы отличительные признаки этих игрушек? (Дымковские игрушки последовательно создаются из кусочков, прикрепляемых друг к другу с помощью жидкой глины. Каждая деталь лепится отдельно. Затем игрушки сушат или обжигают в русской печи. Из поколения в поколение передавали мастера секреты изготовления игрушки. В каждой семье были свои традиции. Каждая игрушка имела своё лицо. После обжига фигурки грунтовали или покрывали раствором толчёного мела с молоком. Игрушка становилась белой, готовой к росписи.)

– Что такое роспись? (Это декоративная живопись на предметах народных промыслов.)

– Каковы отличительные признаки росписи дымковской игрушки? (Она расписывалась особым узором – орнаментом.)

– Что такое орнамент? (Это украшение, узор. Для дымковской игрушки характерен геометрический орнамент – сочетание кругов, квадратов, ромбов и т.д.).

– Какими красками расписывалась дымковская игрушка? (Охрой, ультрамарином, кроном, суриком, фуксином. Это краски природные: жёлтые, синие, голубые, красные, зелёные.)

– Почему дымковская игрушка такая яркая? Может, глаза у мастериц устали от хмурого северного неба? (В выборе колористической гаммы игрушки проявляется жизнерадостность русского человека, его вечная тяга к тёплому, живому. Сусальное золото, последний штрих, накладываемый на фигурки, есть выражение человеческой устремлённости к солнцу, жажды счастья.)

– Для чего вятчи делали свистульки? (Промысел возник в глубокой древности. Изготовление свистулек приурочивалось к весеннему празднику «свистопляски», имеющему языческие корни и посвящённому Яри-

ле – богу весеннего солнца и плодородия.)

– А кого изображали игрушки? (Барынь, кормилиц, девушек-водоносок, кавалеров. Любили вятчи лепить и уточек, курочек, индюков, козочек и коников.)

При более глубоком знакомстве с промыслом возможно выяснение индивидуальных особенностей лепки и росписи какой-либо мастерицы, сопоставление лепки одной игрушечницы или художественного промысла в целом во временном развитии.

В конце беседы выясняем, чем так нравится дымковская игрушка детям, почему она завоевала мировую известность, наконец, почему возник и живёт этот вид народного искусства. Можно использовать рассказ кировской писательницы Н.И. Перминовой: «Однажды при встрече с 100-м космонавтом Земли, вятским человеком Виктором Петровичем Савиных, я спросила его, брал ли он талисман в космос. Он ответил, что брал дымковского петушка. Как в древности щепоть родной земли уносили с собой русские мужики, уходя в неведомые дали, так и этот дымковский петушок, созданный из комочка родной глины, пролетел с ним вокруг планеты Земля, оберегая от невзгод и суля удачу».

Можно поиграть в игру, развивающую наблюдательность и логическое мышление «Четвёртый лишний»:

– Барыня, чёрт, водоноска, мужичок. Какой художественный образ не имеет места в творчестве вятских игрушечниц? Почему? (Чёрт.)

– Дворняжка, эрдельтерьер, боксёр, овчарка. Какая порода собак получила воплощение в игрушке? (Дворняжка.)

– Посиделки, гуляние, ссора, уборка урожая. Какую из названных сцен и почему не создала и не создаст ни одна из мастериц? (Ссора.)

– Веселье, отчаяние, простодушие, добро. Какая черта характера несвойственна художественным образам игрушки? (Отчаяние.)

– Овалы, точки, сеточки, цветы. Какой элемент орнамента несвойствен дымковской игрушке? (Цветы.)

Работа по конструированию текста.

– Назовём признаки художественного стиля. Сделаем анализ делового и художественного описания игрушки. Какое описание из двух приведённых деловое, какое – художественное? Докажите.

А. Что за барыню-красавицу слепила мастерица Л.А. Иванова! Нарядная, кокетливая, довольная жизнью, она словно всем показывает необычный фасон своего костюма. Кофта украшена тонко вылепленными воланами и рюшами. На пышной юбке яркие узоры росписи. На шее две нитки бус, красных и синих, в ушах большие лазоревые цвета серьги. Малиновая шляпка с широкими полями, затейливым украшением дополняет праздничный костюм. На округлом лице мастерица написала губки бантиком, навела два красных кружка румянца. Хороша барыня!

Б. С 1960–1970-х годов оживляется производство мелкой глиняной игрушки. Она стала предметом внимания самого широкого круга любителей искусства... В каждой местности она имела свой образ, свои художественные черты. Игрушка делится на глазурованную и расписную. Теперь на неё спрос не только у детей, но и у взрослых. Она ценится как мелкая художественная пластика, без неё не обходится ни одна выставка.

(М.А. Некрасова)

Определение концептуального предложения абзаца.

– Найдём предложение, передающее главную мысль. Какое разъяснение она получает в последующих предложениях текста?

Мастерица Г.И. Баранова обыгрывает каждую деталь своих композиций, уточняет её место действия или характер персонажа. Коза и семеро козлят – один из любимых сказочных сюжетов игрушечницы. Автор буквально следует за содержанием сказки. Точно малые дети, козлята резвятся, лазают по печке, грызут капусту, которую принесла в корзине коза. Каждый козлёночек своим делом занят, собственный характер имеет. Разными размерами фигурок передан возраст козлят. Сценке придан шуточный радостный настрой.

Работа над средствами связи предложений в тексте (союзы, местоимения, синонимы, родовидовая связь).

Переставим предложения таким образом, чтобы получился текст.

а) Определим средства связи предложений в тексте.

А. 1. Поэтому искусство должно нести радость. 2. Дымковская игрушка тоже укрепляет в людях веру в жизнь, в победу света и добра! 3. Русский народ всегда верил в счастье. (3, 1, 2.)

Б. 1. Их зрительный образ не совпадает с радостью росписью «дымки». 2. Очень трудно передать в игрушке отрицательные сказочные персонажи. 3. Живое, доброе и красивое – вот от чего исходит фантазия мастериц. (2, 1, 3.)

б) Подберём средства связи предложений в будущем сочинении.

Народное искусство, народное творчество, самобытное творчество, вятский художественный промысел.

Русская народная игрушка, дымковская игрушка, глиняная скульптура, глиняная пластика, скульптура малых форм, глиняная миниатюра, произведения народного искусства; кукла, барыня, водоноска, нянька, кормилица...; фигурка...

Работа над планом.

– Сравним два плана. Какой из них является планом описания предмета (игрушки), а какой – планом описания действия (процесса её создания)?

А. I. Где появилась дымковская игрушка?

II. Как рождается эта красота?

1. Заготавливают глину.

2. Лепят.

3. Сушат.

4. Обжигают в печи.

5. Белят.

6. Расписывают.

III. Спасибо игрушке за хорошее настроение.

Б. I. Неповторимое искусство северного края.

II. Почему игрушка радует?

Сказочная птица счастья.

Горделивая осанка.

Обобщённая лепка.

Нарядные украшения.

Праздник красок.

III. Я хочу слепить такую же!

Работа над зачином.

– Проанализируем варианты начала сочинения. Предложим свой вариант.

А. За окном зима, а в нашем классе (музее, выставочном зале...) поселилось лето. В дружном хороводе предстали перед нами глиняные звери, бараны, водоноски, барыни с детьми, нарядные дамы и кавалеры. Среди праздничного хоровода приметил я...

Б. Как своеобразна, неповторима знаменитая на весь мир дымковская игрушка! Как замороженный, смотришь на эти ярко раскрашенные фигурки и жадно разглядываешь их.

Одна из них...

Творческое задание.

Сочинение-описание игрушки или группы игрушек, которые вам особенно понравились.

Литература

Сычугова, Л.П. Обучение речи : культуроведческий подход : учеб. пос. для студ. высшего пед. учеб. зав. / Л.П. Сычугова ; под ред. Л.А. Ходяковой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. – 291 с.

*Елена Александровна Ступина – психолог
МОУ «Центральная городская СОШ»,
г. Родники, Ивановская обл.*

Summary

Individual-creative style of junior school teacher and work with new Federal State Education Standards

Individual-creative style of pedagogical activity as criteria of junior school teacher's readiness towards working with new Education Standards and factor of personal-professional teacher's development are being considered in the article.

Display of specific traits of teacher's individual-creative style is being described; one's

readiness towards Federal State Education Standard of Second Generation Junior School Education implementation is being demonstrated.

Keywords: individual-creative approach, development of educational activity subjects, productivity of pedagogical process.

Buryakova Tatiana Salavatovna – assistant at Pedagogy and Psychology of Junior Education Department of Volgograd Social-Pedagogy University, Volgograd.

Teacher's grade ability as a factor of junior scholars' education development

Issue of teacher's grading ability and its connection with development of value-oriented approach towards education activity among junior scholars is being considered in the article. One of effective means helping with "building in" grade activity in educational process is being offered.

Keywords: grade, value, grading activity, educational activity, educational results.

Pachina Anzhela Gennadiyevna – Methodist at Pre-School and Junior School Education of Institute of Education Development in Omsk Region, Omsk.

Role of graphical modeling during the process of orthography studying

The essence of graphical modeling during a continuous Russian language course orthography lessons is being revealed in the article. Opportunities of modeling as a research method and as a practical way of effective orthography skills development are being considered. Aims of exercises dedicated to graphical modeling are being defined, their types are being determined, and types of tasks are being offered as an addition to them. Practical material illustrates the use of graphical modeling.

Keywords: graphical modeling in orthography teaching, generalized graphical model of orthogramme choice conditions, algorithm of generalized graphical models composition, graphical modeling as an orthographical exercise.

Komissarova Ludmila Yuriyevna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Russian Language Teaching Methods Department of Moscow State Pedagogical University, co-author of Russian language textbooks for basic and high school of Educational system "Shkola 2100", Moscow.

Graph in solving tasks on multiplicity ordering

The article is dedicated to a problem of Federal State Education Standards of Second Generation in Junior School realization. On the basis of work experience analysis, the author considers means of graph use when solving tasks on multiplicity ordering during Junior Mathematics course. Examples of tasks are being offered.

Keywords: Federal State Education Standards of Second Generation, multipurpose educational activity, competence-oriented approach, goal, educational model, sets ordering, intermonosemantic correspondence, segment, graph, table.

Pichugin Sergei Sergeevich – Candidate of Pedagogy, senior lecturer, head of Theory

and Method of Junior Education of Bashkortostan Republic Institute of Education Development, Ufa, Bashkortostan Republic.

Problem-dialogical cycle as a mean of MEA development during the school course "Geographiya Rossii"

The article is devoted to a problem of multipurpose educational activities (MEA) development, being an important issue of modern education development stage. Special attention is being paid towards the structure of problem-dialogical cycle as a mean of MEA development during the school course "Geographiya Rossii".

Keywords: multipurpose educational activities, problem-dialogical cycle, activity, cyclic recurrence of educational process.

Rodygina Olga Aleksandrovna – author of textbooks and education handbooks on Geography, Methodist at Educational and Methodical Centre "Shkola 2100", Moscow.

The essential competences in modern education

The article clarifies the notions of "competence" and "competency". Different classifications of competences of Russian and European education systems are presented, essential competences are distinguished. The correlation of essential competences and the place of communicative competence in the new paradigm of education is showed.

Keywords: competence-based education, competence, competency, essential competence.

Olga Alexandrovna Salnikova – Candidate of Pedagogy, associate professor of subdepartment of rhetoric and speech culture, Moscow State Pedagogical University, Moscow.

Creations of folk art and development of speech culture among junior scholars

One of methodic aspects of scholars' connected speech – speech development by means of folk art – is being considered in given article. Theory of this issue is being stated and practical material is being offered. Special attention is being offered to direct towards aesthetical upbringing of scholars. This article is meant for junior school teachers, Russian language teachers and everybody dedicated to the development of scholar's speech.

Keywords: folk art, connected speech, speech culture, aesthetical upbringing, Dymkovo toy.

Stupina Yelena Aleksandrovna – psychologist at municipal education establishment "Tsentralnaya gorodskaya shkola", Rodniki, Ivanovo region.

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2011 году

Дорогие читатели!

Предлагаем вам систематизированный перечень материалов, опубликованных в нашем журнале в 2011 году. Как всегда, мы группируем публикации по проблемам, чтобы вам удобнее было найти нужные статьи для подготовки к урокам, родительским собраниям, заседаниям методобъединений, педсоветам, конференциям и т.д. Некоторые публикации упоминаются в перечне несколько раз, так как содержат материал, относящийся к ряду проблем. Надеемся, что наш перечень поможет вам в работе. Напоминаем темы номеров журнала в 2011 году:

- № 1. Новые требования к дошкольному образованию.
- № 2. Контрольно-оценочная самостоятельность учащихся.
- № 3. ФГОС: пути реализации.
- № 4. Развитие старших дошкольников.
- № 5. Информационные технологии в образовании.
- № 6. Поликультурное воспитание.
- № 7. Экологическое образование детей.
- № 8. Вопросы подготовки будущих преподавателей.
- № 9. Гендерный подход в образовании.
- № 10. Интегрированный подход в образовании.
- № 11. Преемственность между начальным и основным общим образованием.
- № 12. Образовательной системе «Школа 2100» – 15 лет.

Федеральный государственный образовательный стандарт. Новый образовательный результат

<i>Юркина С.В.</i> Модель портфолио ученика начальной школы в условиях подготовки к введению ФГОС	№ 1, с. 66–68
<i>Чиндилова О.В.</i> Разноуровневые задания по освоению младшими школьниками коммуникативных универсальных действий	№ 2, с. 3–6
<i>Сюсюкина И.Е.</i> Содержательно-методическое обеспечение процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности	№ 2, с. 6–9
<i>Кузьмина Е.Г.</i> Формирование контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся 1-й ступени	№ 2, с. 10–14
<i>Плахотников Е.С.</i> Тьюторское сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов по оценке образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС	№ 2, с. 14–16
<i>Сергеева Е.В.</i> Взгляд на современную начальную школу с позиции формирования самостоятельности младших школьников и контрольно-оценочной деятельности	№ 2, с. 16–19
<i>Иванова И.В.</i> Учебное сотрудничество как средство формирования у учащихся оценки результата деятельности	№ 2, с. 20
<i>Огирь Г.А.</i> Организация контроля и самоконтроля учащихся в процессе обучения списыванию (Из опыта работы)	№ 2, с. 24–25
<i>Люгзаева С.И.</i> О соответствии учебников русского языка для начальных классов Образовательной системы «Школа 2100» требованиям нового стандарта	№ 2, с. 26–29

<i>Бунеева Е.В., Чиндилова О.В.</i> Задачи педагогической деятельности учителя, реализующего ФГОС начального общего образования	№ 3, с. 3–5
<i>Вахрушев А.А.</i> Роль предмета «Окружающий мир» в формировании личностных и метапредметных результатов в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 2, с. 5–12
<i>Губанова М.И.</i> Как помочь учиться правильно?	№ 3, с. 13–16
<i>Тишина Т.Н.</i> Инновационный комплекс как эффективное средство введения ФГОС начального общего образования	№ 3, с. 17–19
<i>Кузнецова М.И.</i> ФГОС и совершенствование системы контроля и оценивания достижений младших школьников	№ 3, с. 19–22
<i>Комарчук О.А.</i> Актуальность программы по риторике в свете новых образовательных стандартов	№ 3, с. 23–26
<i>Прохорова С.Ю., Еремеева О.А., Трубина З.Д.</i> Реализация стандартов второго поколения (Организация внеурочной деятельности в сельской начальной школе полного дня)	№ 4, с. 45–49
<i>Вахрушев А.А., Данилов Д.Д.</i> Как готовить учителей к введению ФГОС	№ 5, с. 3–16
<i>Горбунова Т.С.</i> О подготовке педагогических и руководящих кадров к введению ФГОС в условиях становления системы непрерывного образования	№ 5, с. 17–21
<i>Краснощёкова Н.А.</i> Из опыта патриотического воспитания школьников	№ 6, с. 29–32
<i>Медведева Н.В.</i> Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании	№ 7, с. 39–41
<i>Двоенко В.В.</i> Обобщение первого опыта в проведении курса «Светская этика»	№ 7, с. 45–48
<i>Родыгина О.А.</i> Формирование универсальных учебных действий в школьном курсе «География России»	№ 7, с. 48–53
<i>Карпичко О.В.</i> Организация и проведение контрольных работ	№ 8, с. 65–67
<i>Васенина Н.А.</i> Комплексные работы в начальной школе	№ 9, с. 40–42
<i>Кохичко А.Н.</i> Использование символических аналогий в литературном творчестве младших школьников	№ 9, с. 43–45
<i>Садырин В.В.</i> Ключевые задачи развития образования в Челябинской области	№ 9, с. 65–71
<i>Горбачевская М.В.</i> Контрольно-оценочная система с использованием различных инструментов безотметочного оценивания	№ 10, с. 46–50
<i>Клубович О.В.</i> Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС	№ 10, с. 50–51
<i>Гусарова С.Г.</i> Урок окружающего мира и новый образовательный стандарт	№ 10, с. 61–64
<i>Гальченко Н.А.</i> Основные принципы и условия построения интегративной модели школы	№ 10, с. 65–68
<i>Миронов А.В.</i> Признаки урока, ориентированного на новый образовательный стандарт	№ 11, с. 3–6
<i>Козюренко М.А., Базанова Г.С., Сальникова Е.И.</i> Оценка сформированности коммуникативных УУД с помощью метода наблюдения	№ 11, с. 15–18
<i>Перова Т.Ю.</i> Коммуникативная деятельность учителя-словесника в условиях введения ФГОС и проблемного обучения	№ 11, с. 45–49
<i>Васильева М.А.</i> Содержание обучения пунктуации в школе и новые стандарты общего образования	№ 11, с. 49–52
<i>Паршина С.В.</i> Проектная деятельность как средство достижения нового образовательного результата	№ 11, с. 53–56
<i>Бурякова Т.С.</i> Индивидуально-творческий стиль учителя начальных классов и работа по новым ФГОС	№ 12, с. 52–56
<i>Пачина А.Г.</i> Оценочная деятельность педагога как фактор развития учебной деятельности младших школьников (О ценности оценки и оценке ценности)	№ 11, с. 56–60
<i>Сальникова О.А.</i> Ключевые компетенции в современном образовании	№ 11, с. 74–78

Непрерывность и преемственность образования

<i>Стожарова М.Ю.</i> Преемственность в работе детского сада и школы по математическому развитию детей	№ 4, с. 25–29
Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы подготовки специалистов для системы дошкольного образования»	№ 4, с. 30–32
<i>Леонова Е.В.</i> Внешние и внутренние факторы адаптации учащихся к обучению в основной школе	№ 5, с. 79–82
<i>Опанасенко Л.Н.</i> Опыт организации преемственности между начальной школой и дошкольным образовательным учреждением	№ 7, с. 54–60
<i>Веденеева И.М.</i> Адаптация ребёнка при переходе со ступени начального на ступень основного общего образования	№ 8, с. 55–57
<i>Белякова Н.В., Нестерова Н.В.</i> Формирование культуры здоровья в условиях перехода на ФГТ к дошкольному образованию и ФГОС начального образования	№ 11, с. 12–15
<i>Курцева З.И.</i> Преемственность в обучении риторике: исторический аспект	№ 11, с. 61–64
<i>Комиссарова Л.Ю.</i> Особенности применения проблемно-диалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка	№ 11, с. 68–73
<i>Благонаравова З.П., Кучина О.Г.</i> Модульная группа педагогов как средство реализации преемственности	№ 12, с. 18–20
<i>Ромашова И.Г.</i> Несколько рекомендаций по организации преемственности между начальной и основной школой	№ 12, с. 21–23
<i>Кирпичёва М.В.</i> Разработка и проведение учителями начальной и основной школы совместных уроков в 4-м классах	№ 12, с. 23–25
<i>Талалаева Н.В.</i> «Интересно учиться, интересно учить!»	№ 12, с. 25–28
<i>Романова О.Н.</i> Психологическое сопровождение педагогического эксперимента	№ 12, с. 29–31
<i>Пантюшина В.И.</i> Создание проблемной ситуации на уроке русского языка	№ 12, с. 31–33
<i>Сергеева В.А.</i> Проблемный диалог на уроках математики в начальной школе	№ 12, с. 34–37
<i>Кожевникова А.С., Коровина Н.А., Леутина Е.В.</i> Опыт по реализации Образовательной системы «Школа 2100» в основной школе	№ 12, с. 37–40
<i>Люлёва О.В.</i> Работа с информационным блоком на уроках математики в 5-м классе	№ 12, с. 40–43

Дошкольное образование

<i>Трубайчук Л.В.</i> Социальное развитие детей дошкольного возраста в аспекте федеральных требований к образовательной программе дошкольного образования	№ 1, с. 3–7
<i>Чиндилова О.В.</i> Реализация ФГТ в программах дошкольных образовательных учреждений	№ 1, с. 8–11
<i>Шарманова С.Б.</i> Формирование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в процессе утренней зарядки	№ 3, с. 45–71
<i>Карабаева С.И.</i> Основные подходы к использованию здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании	№ 3, с. 51–54
<i>Харитонов А.А.</i> Формирование музейной культуры у старших дошкольников	№ 3, с. 73–76
<i>Майер А.А.</i> Мифы о детях и взрослых, работающих с детьми	№ 4, с. 3–6
<i>Чернобай Т.А.</i> Формирование уверенности у старших дошкольников в процессе физического воспитания	№ 4, с. 16–19
<i>Захарова Л.М., Никитина Н.В.</i> Социокультурное развитие дошкольника на занятиях английским языком	№ 4, с. 19–22

<i>Гурбатова Е.Р.</i> Вопросы обучения младших школьников и дошкольников знаковому моделированию (О полимоделировании и мономоделировании на занятиях математикой)	№ 4, с. 23–25
<i>Перетягина Н.Н.</i> Имманентное открытое образование в дошкольном образовательном учреждении	№ 4, с. 33–36
<i>Ситникова О.В.</i> Постдипломное образование и готовность педагога к развитию дошкольников средствами музыки	№ 4, с. 83–86
<i>Наумова Ю.И.</i> Компьютерно-игровой комплекс в детском саду (Организация проектной деятельности)	№ 5, с. 33–37
<i>Липова И.В., Даворонкова Т.Г.</i> Кружковая работа как средство воспитания толерантности дошкольников в поликультурном пространстве ДОУ	№ 6, с. 16–20
<i>Тюлепаева Э.Р.</i> Становление первоначальной этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста	№ 6, с. 20–22
<i>Оболенская С.Ю.</i> Игровые формы проведения занятий дошкольников в образовательной области «Познание»	№ 9, с. 54–58
<i>Галянт И.Г.</i> Содержание музыкальной деятельности дошкольников и её влияние на развитие детской одарённости	№ 9, с. 58–62
<i>Максимова С.Ю.</i> Использование двигательной сказкотерапии в физическом воспитании дошкольников с задержкой психического развития	№ 9, с. 62–65
<i>Фомина Н.А., Лукина С.В.</i> Факторы активизации познавательной деятельности старших дошкольников в процессе занятий физическими упражнениями	№ 9, с. 65–68
<i>Макаренко В.Г.</i> Модель педагогического управления физкультурным образованием старших дошкольников	№ 10, с. 72–76
<i>Трубайчук Л.В.</i> Интеграция как средство организации образовательного процесса	№ 10, с. 3–9
<i>Проняева С.В.</i> Игра как интегратор образовательного процесса в ДОУ	№ 10, с. 10–15
<i>Емельянова И.Е.</i> Интегрированная познавательная задача как системообразующий фактор художественно-творческого развития ребёнка	№ 10, с. 15–20
<i>Кириенко С.Д.</i> Интеграция содержания образования в практике работы ДОУ	№ 10, с. 21–25
<i>Подивилова О.Н.</i> Формирование толерантности у дошкольников в условиях интегрированного обучения	№ 10, с. 26–29
<i>Семеновских Т.В.</i> Формирование мотивационной сферы дошкольника в процессе идентификации себя со сверстниками	№ 10, с. 30–33
<i>Тюмасаева З.И., Цыганков А.А.</i> Дошкольное образовательное учреждение «плюс До и После»	№ 10, с. 34–38
<i>Кахнович С.В.</i> Социокультурный подход к эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста	№ 10, с. 69–73
<i>Яфаева В.Г.</i> Интерактивные методы формирования профессиональной компетентности педагогов в сфере интеллектуального развития дошкольников	№ 10, с. 74–78
<i>Стародубцева И.В.</i> Организация зарядки в младших группах детского сада с привлечением старших дошкольников	№ 11, с. 87–91
<i>Гриднева Л.А.</i> К проблеме поиска путей и способов решения задач образовательной области «Коммуникация» в ДОУ	№ 11, с. 91–93

Подготовка детей к школе

<i>Братцева С.А., Максимова Е.И.</i> Адаптационная школа для будущих первоклассников	№ 1, с. 16–19
<i>Кветко Н.А., Лихачёва Т.А., Буделева О.В., Романченко О.Е.</i> Центр раннего развития ребёнка «Семицветик»: предшкольное образование и реализация принципа преемственности	№ 1, с. 20–24

<i>Коломийченко Л.В., Григорьева Ю.С.</i> О разработке полоролевых дидактических игр для детей дошкольного и младшего школьного возраста	№ 1, с. 29–32
<i>Борисова Т.Д.</i> Танцевальная дорожка к творчеству	№ 1, с. 32–35
<i>Тимофеева Л.Л., Бережнова О.В.</i> Современный педагог в системе вариативного дошкольного образования	№ 4, с. 6–11
<i>Кабушко А.Ю., Соломатина Г.Н.</i> Методика ознакомления дошкольников с социальным миром в системе дошкольного образования	№ 4, с. 12–15
<i>Дедова О.Ю.</i> «Школа будущих первоклассников» как средство повышения компетентности родителей	№ 4, с. 37–40
<i>Братцева С.А., Максимова Е.И.</i> Адаптационная школа для будущих первоклассников	№ 4, с. 41–44

Проблемы развития и воспитания учащихся

<i>Дмитриева С.Ю.</i> Приобщение младших школьников к семейным ценностям	№ 1, с. 87–91
<i>Астахов С.В.</i> Духовность в современной школе	№ 1, с. 91–95
<i>Бобинова С.В.</i> Образовательная среда как условие формирования толерантности младших школьников	№ 2, с. 69–72
<i>Багрийчук Е.П.</i> Пропедевтика формирования толерантности в младшем школьном возрасте	№ 2, с. 73–76
<i>Коваленко О.А.</i> Методы формирования исследовательских умений младших школьников	№ 2, с. 83–87
<i>Игошина Н.В.</i> О готовности младших школьников к самообучению и саморазвитию при изучении русского языка	№ 2, с. 88–95
<i>Зорин С.С.</i> Формирование визуальной культуры у детей посредством эстетического восприятия природы	№ 3, с. 27–31
<i>Сабельникова С.И.</i> Речь человека как одно из качеств его личности	№ 3, с. 70–73
<i>Веденеева Г.И.</i> Аксиосфера краеведения и её роль в нравственном воспитании младших школьников	№ 3, с. 77–80
<i>Семёнова Т.С.</i> Динамика психологической готовности первоклассников к обучению в школе	№ 3, с. 81–83
<i>Степанов И.О.</i> Методика обучения школьников и студентов самозащите в процессе физического воспитания	№ 3, с. 92–94
<i>Лишанкова Е.А., Катаев В.А.</i> Эстетико-национальное воспитание детей средствами куклы	№ 4, с. 50–53
<i>Гусева Т.В.</i> Воспитание патриотизма и гражданственности на уроках окружающего мира	№ 4, с. 54–58
<i>Зайцева К.П.</i> Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности	№ 4, с. 78–82
<i>Шапошникова Т.Д., Якушкина М.С.</i> Поликультурное образование как фактор развития гражданского общества	№ 6, с. 3–7
<i>Куприна Н.Г.</i> Воспитание межнациональной толерантности и традиции народной педагогики	№ 6, с. 7–12
<i>Воскресенский О.В.</i> Современные тенденции в поликультурном школьном образовании в США	№ 6, с. 13–15
<i>Краснощёкова Н.А.</i> Из опыта патриотического воспитания школьников	№ 6, с. 22–28
<i>Чердынцева Е.В.</i> Духовно-нравственное воспитание младших школьников в проектной деятельности	№ 6, с. 33–37
<i>Лебедева Е.П.</i> Реализация программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников Кемеровской области	№ 6, с. 38–41
<i>Пожидаева Е.А.</i> Олимпиада как форма развития личности ребёнка младшего школьного возраста	№ 6, с. 53–56
<i>Литвиненко И.Л.</i> Воспитание у детей патриотических чувств: знакомство с героями произведений о войне	№ 6, с. 57–59

<i>Холманская Л.И.</i> Методология одухотворения предмета истории	№ 6, с. 60–63
<i>Курносова С.А.</i> О методах и приёмах воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников	№ 6, с. 73–76
<i>Никитина Е.Ю., Зырянова Е.А.</i> Педагогические условия методики формирования умений речевого этикета младших школьников	№ 6, с. 77–81
<i>Пчелинцева Е.В.</i> Проблемно-поисковые ситуации как средство преодоления последствий насилия над ребёнком	№ 7, с. 75–77
<i>Марчукова С.М.</i> «Путешествие по Флатландии»: начало формирования многомерного мышления	№ 7, с. 77–81
<i>Семёнова Л.И., Иванова Н.Г.</i> Воспитание нравственности через проектную деятельность	№ 9, с. 21–26
<i>Ахмедбекова Р.Р.</i> Сущность агрессии и причины её проявления у младших школьников	№ 9, с. 35–39
<i>Бякова Н.В.</i> Представления подростков об успешности	№ 9, с. 46–49
<i>Брестель Т.Г.</i> Развитие образного и логического мышления младших школьников через обучение игре в шахматы	№ 9, с. 81–86
<i>Лозовская В.П.</i> Развитие самоуправления в ученическом коллективе	№ 10, с. 43–45
<i>Леонова Е.В.</i> Формирование школьной зрелости в студии творческого развития	№ 10, с. 86–89
<i>Низомхонова Н.Э.</i> Формы, методы и основные средства связи школы и музея	№ 10, с. 90–93
<i>Кравченко И.А.</i> Интеллектуальные разминки (Из опыта работы)	№ 11, с. 40–41
<i>Садырин В.В., Уварина Н.В.</i> Современный младший школьник: условия творческой самоактуализации личности	№ 11, с. 65–68

Обучение русскому языку, риторике, развитие речевых и коммуникативных умений

<i>Вороничев О.Е.</i> О лексическом статусе энантиосемантов, или Когда слово становится самому себе антонимом	№ 1, с. 69–75
<i>Федерягина О.Н.</i> Групповая работа на уроках обучения грамоте в 1-м классе	№ 2, с. 46–50
<i>Медведева Н.В.</i> Развитие творческих и орфографических умений на уроках русского языка	№ 2, с. 51–52
<i>Комарчук О.А.</i> Актуальность программы по риторике в свете новых образовательных стандартов	№ 3, с. 23–26
<i>Бушуева Л.С.</i> Игра как средство развития фонематического слуха первоклассников при обучении грамоте	№ 3, с. 55–57
<i>Зорина Г.Н.</i> Кубики «Никитка»	№ 5, с. 69–71
<i>Абдрахманова С.Г.</i> Детское творчество при изучении состава слова	№ 6, с. 46–47
<i>Петрыкина Г.П.</i> Работа в 3-м классе над сочинением, рассуждением «Почему люди ссорятся?»	№ 6, с. 47–50
<i>Теряева И.П.</i> Развитие связной монологической речи творческих способностей младших школьников с речевыми нарушениями (Театрализация сказок)	№ 6, с. 50–53
<i>Исаева Н.А.</i> Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения (Образовательная система «Школа 2100»)	№ 8, с. 18–24
<i>Телкова В.А.</i> К 100-летию выхода книги А.Д. Алфёрова «Родной язык в средней школе (Опыт методики)»	№ 8, с. 41–44
<i>Бушуева Л.С.</i> Игра как средство развития фонематического слуха при обучении грамоте	№ 8, с. 45–47
<i>Кушнир Н.М.</i> Пропуск, замена, искажение – основные ошибки в начальной школе (Из опыта работы)	№ 8, с. 48–50
<i>Яшина Н.К.</i> К проблеме коммуникативной игры в педагогическом дискурсе	№ 11, с. 19–22

<i>Комиссарова Л.Ю.</i> Особенности применения проблемно-диалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка	№ 11, с. 73–76
<i>Ступина Е.А.</i> Произведения народного искусства и формирование речевой культуры младших школьников	№ 12, с. 79–82

Литературное чтение, развитие читательских умений

<i>Столыпина Н.В., Тарабуева М.В.</i> Формирование читательских умений через анализ литературного произведения	№ 1, с. 54–57
<i>Панченко Т.В., Коньшина Т.В.</i> Межпредметная интеграция как условие эффективности уроков литературного чтения	№ 2, с. 32–35
<i>Мацько Г.Р.</i> Пробуждение интереса к чтению через творческие исследования	№ 2, с. 42–45
<i>Булавчук В.Р.</i> Урок-проект по литературному чтению в 4-м классе	№ 3, с. 58–60
<i>Маслова И.Б.</i> Развитие воссоздающего и творческого воображения на уроках литературного чтения	№ 4, с. 59–62
<i>Чумак К.Ю.</i> Читательская конференция как средство развития коммуникативной и культуроведческой компетенции учащихся	№ 6, с. 82–85
<i>Нечай Н.В.</i> Приёмы интерактивного обучения чтению младших школьников	№ 7, с. 88–91
<i>Ларина О.С.</i> Из опыта работы над произведениями на тему детства на уроках литературного чтения в начальной школе	№ 10, с. 52–55
<i>Сушкина Н.В.</i> Изучение творчества известных писателей и поэтов в начальной школе	№ 10, с. 60–61
<i>Сариев Ш.У.</i> Средства развития речи на уроках чтения	№ 10, с. 79–81

Обучение математике

<i>Шитова И.В.</i> Урок математики к юбилею школы	№ 1, с. 52–54
<i>Дубова М.В., Маслова С.В.</i> Компетентностные задачи в начальном курсе математики Образовательной системы «Школа 2100» (Статья 2)	№ 1, с. 75–80
<i>Черкасова Л.Н.</i> Развитие математической грамотности в учебной и внеучебной деятельности школьников	№ 2, с. 38–41
<i>Когаловский С.Р.</i> О методологии приобщения школьников к общим математическим понятиям	№ 4, с. 73–77
<i>Ковтаенкова Е.В., Дубова М.В.</i> Формирование учебной самостоятельности младших школьников средствами математики	№ 5, с. 48–51
<i>Егошина И.А., Мальцева Е.В.</i> Учебные задания как средство развития математической компетентности младших школьников (УМК «Школа 2100»)	№ 5, с. 51–55
<i>Кутырева Ж.И., Дубова М.В.</i> Методические особенности работы с компетентностными задачами	№ 5, с. 55–58
<i>Шадрина И.В.</i> Моделирование математических объектов и понимание математики младшими школьниками	№ 6, с. 86–89
<i>Черкасова А.М.</i> Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на уроках математики посредством самостоятельной работы	№ 6, с. 90–92
<i>Чернова Л.И.</i> Задания для этапа актуализации при ознакомлении с новым материалом математики	№ 7, с. 26–29
<i>Гажук Н.И.</i> Формирование элементов логической алгоритмической грамотности	№ 7, с. 30–33
<i>Шкильменская Н.А.</i> Эстетическая привлекательность математических заданий	№ 10, с. 39–42

Уроки окружающего мира (естествознание и обществознание). Экологическое образование

<i>Григорьева Е.В.</i> Краеведческие экскурсии как форма организации изучения окружающего мира в начальной школе	№ 1, с. 44–48
<i>Бахтина А.А.</i> Неделя природоведения в начальной школе	№ 1, с. 48–52
<i>Курильчик С.Н.</i> Формирование образовательных результатов младших школьников на уроках окружающего мира	№ 2, с. 35–38
<i>Вахрушев А.А.</i> Роль предмета «Окружающий мир» в формировании личностных и метапредметных результатов в Образовательной системе «Школа 2100»	№ 3, с. 5–12
<i>Юркина С.В., Соколова Г.М.</i> Экологическое образование и воспитание младших школьников	№ 3, с. 60–62
<i>Курносенко В.И.</i> Презентация сборника творческих работ учащихся «Экологический калейдоскоп»	№ 4, с. 63–66
<i>Сабыров Б.Е.</i> Компьютерное обучение предмету «Окружающий мир»	№ 5, с. 31–33
<i>Руднянская Е.И., Черезова Л.Б.</i> Организация сезонных природоведческих экскурсий в 3-м классе	№ 7, с. 11–15
<i>Гусева Т.В.</i> Воспитание патриотизма и гражданственности на уроках окружающего мира	№ 7, с. 33–36
<i>Юркина С.В.</i> Экологическое образование младших школьников (Социально-экологический проект «Вода без границ»)	№ 7, с. 15–18
<i>Ворсина О.В.</i> Кроссворды по теме «Организм человека» (Окружающий мир, 4-й класс)	№ 7, с. 37–38
<i>Руднянская Е.И., Черезова Л.Б.</i> Урок-экскурсия «Жизнь зимнего леса»	№ 11, с. 41–44
<i>Пичугин С.С.</i> Граф в решении задач по упорядочиванию множеств	№ 12, с. 65–69

Уроки ИЗО, музыки, технологии. Эстетическое развитие детей

<i>Обидина В.Г.</i> Бумажная филигрань как составляющая трудового рукотворчества для девочек	№ 3, с. 63–64
<i>Колесников И.А.</i> Макетирование памятников деревянной архитектуры и выбор инженерно-технического образования	№ 3, с. 64–66
<i>Карпушина Л.П.</i> Особенности проведения урока музыки с этнокультурным компонентом	№ 4, с. 86–88
<i>Городецкая Ю.А.</i> Интегрированная художественно-эстетическая деятельность в системе дополнительного образования	№ 5, с. 83–86
<i>Семёнова М.А.</i> Эстетика постановки натюрморта в акварельной живописи	№ 5, с. 86–89
<i>Арефьева М.В.</i> Проведение мастер-класса «Городецкая роспись» для младших школьников	№ 5, с. 89–91
<i>Халтурина Н.А.</i> Интегративный подход к преподаванию ИЗО в школе (Работа над композицией)	№ 6, с. 92–95
<i>Ступина Е.А.</i> Формирование речевой культуры учащихся средствами народного искусства	№ 8, с. 89–91
<i>Агапова И.А.</i> Талантам надо помогать (Театральный фестиваль – актуализация детского творчества)	№ 9, с. 32–35
<i>Симаева Ю.М.</i> Воспитательные возможности уроков хореографии в школе	№ 11, с. 80–84

Иностранный язык в начальной школе

<i>Чудочина Т.П.</i> Обучение студентов созданию мультимедийных презентаций урокам английского языка	№ 8, с. 37–40
<i>Оршанская Е.Г.</i> Учебник по английскому языку как средство повышения риторической грамотности	№ 9, с. 77–80
<i>Борисова С.В.</i> Стратегии чтения иноязычных текстов у младших школьников	№ 11, с. 77–80

Организация обучения по Образовательной системе «Школа 2100»

Всероссийская научно-практическая конференция «Основная образовательная программа школы как средство сознания развивающей образовательной среды»	№ 1, с. 36–39
<i>Петрова Л.Н., Устинова М.А.</i> Школьные «деликатесы»	№ 1, с. 40–44
<i>Бородихина Т.В.</i> Развитие оценочной деятельности учителя в ОС «Школа 2100» в ходе внедрения стандартов второго поколения	№ 2, с. 29–32
<i>Егошина И.А., Мальцева Е.В.</i> Учебные задания как средство развития математической компетентности младших школьников (УМК «Школа 2100»)	№ 5, с. 51–55
<i>Исаева Н.А.</i> Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения (Образовательная система «Школа 2100»)	№ 8, с. 18–24
<i>Бунеев Р.Н.</i> Входим в большой мир вместе!	№ 12, с. 3–4
Мой мир – «Школа 2100»	№ 12, с. 4–14

Образовательные технологии

<i>Корепанова О.В.</i> Работа в группах как фактор эффективного обучения	№ 1, с. 57–61
<i>Пахомова Н.Ю.</i> Рефлексивные умения младших школьников в проектном обучении	№ 1, с. 81–84
<i>Лобанова М.А.</i> Проектный метод в формировании экономической воспитанности детей 6–10 лет	№ 4, с. 89–92
<i>Зайцева С.А.</i> Организация самостоятельной деятельности будущих учителей начальных классов по освоению ИКТ	№ 5, с. 22–25
<i>Коваленко О.А.</i> Использование компьютерных технологий при формировании исследовательских умений младших школьников	№ 5, с. 25–28
<i>Серёгина Н.А.</i> Информатизация обучения – современное средство управления познавательной деятельностью школьников	№ 5, с. 28–31
<i>Сабыров Б.Е.</i> Компьютерное обучение предмету «Окружающий мир»	№ 5, с. 31–33
<i>Балалаешникова А.Н., Тимошкина Н.В.</i> Компьютерные средства в организации проблемно-диалогического обучения на уроках окружающего мира	№ 5, с. 59–62
<i>Савкуева В.Ю.</i> Эффективность применения современных образовательных технологий в начальной школе	№ 5, с. 66–68
<i>Панченко Т.В., Коньшина Т.В.</i> Опыт реализации технологии правильного типа читательской деятельности в 3-м классе	№ 6, с. 42–46
<i>Прохорова С.Ю., Андреев С.А.</i> Организация проектной деятельности младших школьников	№ 7, с. 22–25
<i>Чечина Е.С.</i> Программа кружка «Мои первые проекты»	№ 7, с. 41–44
<i>Рейс Г.А., Романченко О.Е., Лихачёва Т.А.</i> Опыт реализации технологии формирования типа правильной читательской деятельности (Образовательная система «Школа 2100»)	№ 8, с. 50–54
<i>Игнатьева Н.Н.</i> Проект «Мир детства – это мир творчества»	№ 9, с. 18–21
<i>Семёнова Л.И., Иванова Н.Г.</i> Воспитание нравственности через проектную деятельность	№ 9, с. 21–25
<i>Фёдорова Е.В.</i> Модульный подход в личностно ориентированном образовании с использованием компьютерных технологий	№ 9, с. 92–94
<i>Сковыро Е.Д.</i> Применение парной и групповой форм работы на уроках в начальной школе	№ 10, с. 56–60
<i>Федяинова Н.В., Хирьянова И.С.</i> Методические аспекты использования информационных технологий в проектной деятельности младших школьников	№ 11, с. 6–11
<i>Ефимчук И.Г.</i> Формирование информационной культуры младших школьников	№ 11, с. 22–26
<i>Сюсюкина И.Е.</i> Формирование УДД младших школьников в оценочной деятельности	№ 11, с. 26–29

<i>Давидьянц Н.А.</i> Как оценить учебные достижения без отметки	№ 11, с. 30–33
<i>Голубева Т.В.</i> Использование технологии «Достижение прогнозируемых результатов» в подготовке к проверочным работам	№ 11, с. 34–38
<i>Сыйразова Х.Г.</i> Работаем по новым стандартам	№ 11, с. 38–40
<i>Евплова Е.В.</i> Блиц-игры, или Как сделать учебный процесс интересным	№ 11, с. 84–87

Работа по ОС «Школа 2100» в основной и старшей школе

<i>Коноводова Ю.А.</i> Активизация самостоятельности учащихся на уроках естественно-научного цикла	№ 1, с. 62–65
<i>Петрович В.Г.</i> Толерантность – привилегия сильных и умных (Учебники истории ОС «Школа 2100»)	№ 2, с. 65–68
<i>Салтанова И.А.</i> Методическая модель изучения лексики на основе краеведческого материала	№ 4, с. 92–95
<i>Ивчина Н.Г., Исаева Н.А.</i> Русский язык: учимся работать с информацией (К вопросу формирования читательских умений на основе технологии продуктивного чтения)	№ 5, с. 42–47
<i>Устинов А.Ю., Жукова Н.Ю.</i> Изучение суффиксов существительных субъективной оценки	№ 5, с. 63–66
<i>Камерилова Г.С., Елховская Л.И., Родыгина О.А.</i> Развитие потенциала школьного курса «География России»	№ 5, с. 72–75
<i>Герасимова О.В.</i> Групповая работа на уроке истории как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий школьников	№ 5, с. 75–78
<i>Смирнова Ю.А.</i> Самостоятельная деятельность учащихся на уроках биологии	№ 7, с. 18–22
<i>Комиссарова А.А.</i> Изучение лирики И.Ф. Анненского в школе	№ 8, с. 57–62
<i>Терентьева Н.П.</i> Аксиологический подход к литературному образованию	№ 8, с. 81–85
<i>Терентьева Н.П.</i> Мотивация читательской и литературно-творческой деятельности старшеклассников	№ 9, с. 86–91
<i>Комиссарова Л.Ю.</i> Особенности применения проблемно-диалогической технологии на уроках орфографии в непрерывном курсе русского языка	№ 11, с. 68–73
<i>Ярославцева М.Ю.</i> Заметки учителя-историка на полях учебника обществознания	№ 12, с. 44–50
<i>Комиссарова Л.Ю.</i> Роль графического моделирования в процессе обучения орфографии	№ 12, с. 60–65
<i>Родыгина О.А.</i> Проблемно-диалогический цикл как средство формирования УУД в школьном курсе «География России»	№ 12, с. 69–74

Сохранение и укрепление здоровья

<i>Будаева Н.А.</i> Здоровьесберегающий подход к организации обучения в начальной школе	№ 3, с. 32–36
<i>Огурцова З.И.</i> «Здоров будешь – всё добудешь» (Предметная неделя в начальной школе)	№ 3, с. 37–40
<i>Кудашева Н.В.</i> Занятия клуба «Айболит» как средство повышения уровня физического и психического здоровья детей младшего возраста	№ 3, с. 41–46
<i>Верхорубова О.В.</i> Формирование культуры здоровья у школьников в процессе физического воспитания	№ 7, с. 81–83
<i>Друбецкая Л.А.</i> Педагогическая мастерская Игры	№ 7, с. 84–87
<i>Шорина М.В.</i> Забота о здоровье детей	№ 8, с. 76–80
<i>Макарова О.В.</i> Формирование образа дома у младших школьников	№ 8, с. 85–88
<i>Михайлов А.А.</i> Формирование у младших школьников привычек здорового образа жизни	№ 9, с. 29–31
<i>Белякова Н.В., Нестерова Н.В.</i> Формирование культуры здоровья в условиях перехода на ФГТ к дошкольному образованию и ФГОС начального образования	№ 11, с. 12–15

Гендерный подход в образовании

<i>Евтушенко И.Н.</i> Гендерный подход в образовании	№ 9, с. 3–6
<i>Сибилёва Л.В.</i> Роль семьи в формировании полового самосознания ребёнка	№ 9, с. 6–9
<i>Терещенко М.Н.</i> Гендерный подход при подготовке детей к обучению в школе	№ 9, с. 10–13
<i>Семёнова Т.С.</i> Гендерные различия старших дошкольников и психологическая готовность к обучению	№ 9, с. 14–17

Внеурочная деятельность

<i>Чичкова Г.М.</i> День весенних именинников (Сценарий праздника)	№ 2, с. 58–59
<i>Деменюк О.М.</i> Классный час «Как вести себя в гостях»	№ 2, с. 60–61
<i>Александрова З.А.</i> Досуговые мероприятия в работе классного руководителя	№ 8, с. 67–71

Занятия группы продлённого дня

<i>Михин С.Ю.</i> Организация работы групп продлённого дня вчера и сегодня	№ 8, с. 63–65
--	---------------

Школьный психолог

<i>Кузнецова Ю.М.</i> Сюжетный тренинг для пятиклассников	№ 8, с. 71–75
<i>Паскал В.В.</i> Психологическая помощь ребёнку, пережившему смерть близкого человека	№ 11, с. 57–60

Профессиональное развитие и саморазвитие педагога

<i>Смирнова Н.В.</i> Всё, чем я живу...	№ 2, с. 53–57
<i>Сазонова О.С.</i> Формирование рефлексивных умений учителей в системе педагогического образования	№ 2, с. 76–78
<i>Лебедева Е.П.</i> Повышение уровня технологической компетентности учителей начальных классов	№ 2, с. 79–82
<i>Вострикова Т.И.</i> Формирование дискурсивных умений в системе подготовки учителя русского языка	№ 3, с. 84–87
<i>Шаповалова К.Н.</i> Стратегия формирования инициативности студентов в процессе учебно-познавательной деятельности	№ 3, с. 87–91
<i>Морозова О.А.</i> Развитие умственных действий у школьников, обучающихся в условиях разных образовательных систем	№ 5, с. 38–41
<i>Ивчина Н.Г., Исаева Н.А.</i> Русский язык: учимся работать с информацией (К вопросу формирования читательских умений на основе технологии продуктивного чтения)	№ 5, с. 42–47
<i>Ковтаенкова Е.В., Дубова М.В.</i> Формирование учебной самостоятельности младших школьников средствами математики	№ 5, с. 48–51
<i>Чигинцева Е.Г.</i> Правовые основы профессиональной деятельности в педагогическом образовании	№ 6, с. 64–65
<i>Засыпкина Н.Н.</i> Плата за мастерство (Эмоциональное выгорание педагога)	№ 7, с. 73–74
<i>Симонова Т.Р.</i> Формирование доверительных отношений между педагогом и младшими школьниками в учреждении дополнительного образования	№ 10, с. 82–85

Подготовка будущего учителя

<i>Крузе Б.А.</i> Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка	№ 1, с. 84–87
--	---------------

<i>Ипполитова Н.А.</i> Принципы обучения в методике преподавания речеведческих дисциплин	№ 2, с. 62–65
<i>Васильев И.А.</i> Подготовка молодых педагогических кадров в системе вуз – общеобразовательная школа (Основные фрагменты мониторинговых социологических исследований)	№ 4, с. 67–72
<i>Ямалтдинова Д.Г.</i> Подготовка будущих учителей начальных классов к мониторингу качества знаний младших школьников на уроках математики	№ 5, с. 92–95
<i>Перекусихина Н.А.</i> Совершенствование ценностно-смысловой сферы личности студентов педагогических вузов в условиях заочного обучения	№ 6, с. 66–69
<i>Кахнович С.В.</i> Подготовка будущих педагогов к формированию у дошкольников основ культуры межличностных отношений	№ 6, с. 69–73
<i>Белякова Н.В.</i> Гуманитаризация подготовки учителей начальных классов в свете перехода на стандарты нового поколения	№ 8, с. 3–7
<i>Чигинцева Е.Г.</i> Правовые основы профессиональной деятельности в педагогическом образовании	№ 7, с. 63–67
<i>Гуцу Е.Г.</i> Организация практики в условиях модернизации высшего профессионального педагогического образования	№ 8, с. 7–10
<i>Ганцен Н.Ф.</i> Рейтинговая система оценки знаний студентов (На примере курса методики преподавания математики)	№ 8, с. 91–94
<i>Чижи Н.Ю.</i> Психологическая поддержка профессионального самоопределения будущих педагогов начальной школы на этапе вузовского обучения	№ 8, с. 10–13
<i>Ахмерова Д.Ф.</i> Субъект-субъектное взаимодействие студентов и преподавателей в воспитательно-образовательном процессе вуза	№ 8, с. 14–17
<i>Волчёнкова Н.П., Моспанова Н.Ю.</i> Возможности курса «Практикум по выразительному чтению» для речевого развития студентов	№ 8, с. 25–29
<i>Муртазина Н.А.</i> Подготовка учителя начальных классов развитию математических способностей детей в условиях дошкольного образования	№ 8, с. 30–34
<i>Ганцен Н.Ф.</i> Рейтинговая система оценки знаний студентов (На примере курса методики преподавания математики)	№ 8, с. 34–37
<i>Чудочина Т.П.</i> Обучение студентов созданию мультимедийных презентаций к урокам английского языка	№ 8, с. 37–40

Уважаемые читатели!

Нам хотелось бы узнать ваше мнение: удовлетворяют ли вас материалы, публикуемые в журнале? Интересны ли вам поднятые нами вопросы? Какие проблемы хотелось бы обсудить? Просим вас ответить на вопросы нашей анкеты, вырезать её и послать нам по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс», журнал «Начальная школа плюс До и После».

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

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

2. Где вы живёте? Подчеркните.

Посёлок, деревня, город, столица.

3. Место работы/учёбы: _____

4. Занимаемая должность: _____

5. Регулярно ли вы читаете журнал? Подчеркните.

Каждый номер, выборочно, другое.

6. Где вы берёте журнал? Подчеркните.

Получаю по подписке, беру в библиотеке, другое.

7. С какой рубрики вы начинаете читать журнал? _____

8. Какую рубрику не читаете никогда? _____

9. Какие новые рубрики вы хотели бы предложить? _____

10. Самая удачная, на ваш взгляд, публикация 2011 года по разделам:

статья учёного _____

статья методиста _____

статья учителя _____

другое _____

11. Какую проблему вы считаете нужным обсудить на страницах журнала?
