

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- О.В. Чиндилова*
К проблеме оценки качества образовательных достижений учащихся 3
- Е.В. Бунеева*
Система контроля в курсах русского языка и литературного чтения 6
- С.А. Козлова, А.Г. Рубин*
Система контроля в курсе математики 11
- А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов*
Система контроля в курсе окружающего мира 13
- Д.Д. Данилов, М.Е. Турчина, О.А. Родыгина, Е.И. Стойка, С.А. Гудилина*
Контроль и оценивание в «Школе 2100»: эксперимент закончен, технология создана 17
- О.А. Родыгина*
Итоги эксперимента с позиции классного руководителя 23
- О.В. Соболева*
Беседы о чтении (К проблеме понимания текста. Беседа 3-я) . . . 25
- Т.П. Богданец*
Особенности и этапы естественно-научного познания 33

ЗАВУЧУ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЯ

- М.А. Яковлева*
Внутришкольный контроль: опыт работы завуча 36
- И.И. Кремлева*
Особенности уроков развития речи в Образовательной системе «Школа 2100» 38

ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ

- Открываем новую рубрику 42

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

- М.И. Иванова, С. Зайцева*
К проблеме оценки качества образования в начальных классах 45
- И. Е. Минеева*
К вопросу о совершенствовании оценочного инструмента 49

- А.Н. Таранец*
Гуманизация процесса оценивания 52

- Е.В. Сергеева*
Рабочая тетрадь как средство формирования оценочной самостоятельности младших школьников 57
- О.А. Воскобойникова*
Опыт использования диагностических контрольных работ 61

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

- В.В. Перевозчикова*
Упражнения на развитие логического мышления (На примере изучения темы «Предложение») 64
- Д.В. Макарова*
Активизация интеллектуально-эмоционального потенциала младших школьников 67
- Д.Г. Ямалтдинова*
Организация самостоятельной творческой деятельности младших школьников на уроках математики 70
- Н.В. Буренкова*
Общий подход в обучении решению текстовых задач 72
- Н.В. Уварина*
Самоактуализация младших школьников в творческой деятельности 75

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

- И.В. Кузнецова*
Интеллектуально-личностный марафон по «Школе 2100» 80

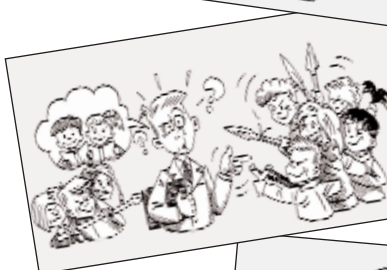
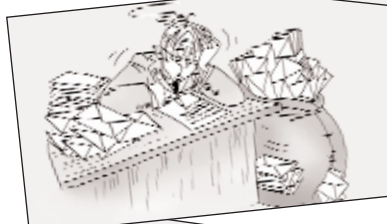
ОБЪЯВЛЕНИЕ

- Конкурс студенческих работ 86

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

- И.А. Дядюнова*
К вопросу о социализации детей дошкольного возраста 89
- И.В. Стародубцева*
Оптимизация умственного развития дошкольников в условиях физического воспитания 93

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



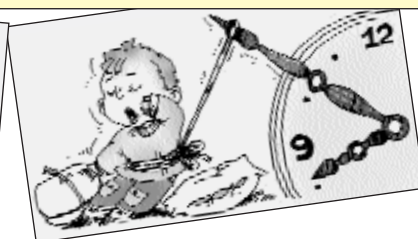
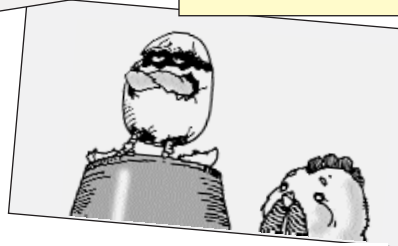
Дорогие коллеги!

Проблема, которой посвящен этот номер журнала, не нова. Система контроля и оценивания учебных достижений школьников давно обсуждается в педагогическом сообществе. Не ограничиваясь критикой традиционной пятибалльной системы оценивания и не менее традиционных форм и методов контроля знаний учащихся, многие авторы инновационных и развивающих программ выступали со своими идеями и предложениями.

Не осталась в стороне от этой дискуссии и Образовательная система «Школа 2100». На страницах журнала мы достаточно подробно разъясняли вам суть предлагаемой ею технологии контроля и оценивания и периодически рассказывали о ходе эксперимента по ее внедрению в практику.

Сегодня мы можем утверждать: эксперимент завершен, новая технология создана. В ходе ее разработки и апробации мы старались учитывать все пожелания и замечания участников эксперимента – как учителей, так и учеников и их родителей. Итоги этой большой и непростой работы представляем всем заинтересованным читателям. И, конечно, благодарим тех увлеченных, смелых, ищущих педагогов, которые, не побоявшись трудностей, отважились на участие в этом эксперименте. Надеемся на продолжение сотрудничества с ними и на появление новых сторонников нашей системы контроля и оценивания.

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



К проблеме оценки качества образовательных достижений учащихся

О.В. Чиндилова



Проблема оценки качества образовательных достижений учащихся сегодня актуальна как никогда и должна быть рассмотрена не только в содержательно-дидактическом аспекте, но и с точки зрения стратегии развития образования.

Складывающаяся в настоящее время в России общая система оценки качества образования – одна из эффективных социальных стратегий. Она призвана обеспечить основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений и определение индивидуальных и личностных качеств детей и взрослых граждан, а также выявить факторы, влияющие на образовательные результаты.

Реализация этой стратегии выглядит на практике как ряд системных преобразований:

- выбор подхода к нормированию образовательного процесса с помощью государственных стандартов, направленных на регуляцию результата образования при вариативном построении образовательного процесса;
- включение общественных институтов в оценку качества работы как образовательных учреждений, так и педагогов;
- принципиальное изменение структурных компонентов готовности выпускника школы к дальнейшей жизнедеятельности (информированность, грамотность, компетентность);
- включение России в различные системы международного тестирования;
- построение непрерывной четырехступенчатой системы аттестации выпускников;

- профессиональная разработка контрольных измерительных материалов: КИМы для начальной школы, ЕГЭ, новая форма итоговой аттестации в 9-м классе и др.;

- мониторинг образовательных достижений при проведении эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования;

- развитие государственной аттестационной службы, инфраструктуры оценки качества готовности выпускников, независимой от органов управления образованием и учреждений, предоставляющих образовательные услуги;

- использование средств информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в процедурах аттестации и оценки качества образовательных достижений учащихся и выпускников.

Осуществляющиеся и наметаемые изменения образовательных нормативов и процедур аттестации диктуют необходимость выстроить эффективную контрольно-оценочную политику «по вертикали»: на уровне школы – муниципалитета – субъекта РФ – государства.

На наш взгляд, **основными составляющими** такой политики могут быть:

- переход от внешнего оценивания посредством традиционной школьной отметки к технологии содержательной оценки и самооценки учебных достижений и предъявления их социуму;
- системное изменение инструментария контроля и оценки качества образовательных достижений учащихся: использование КИМов, различных форм тестирования, ИКТ-технологий;

приведение в соответствие с мировой практикой системы количественного оценивания (рейтинговые шкалы, комбинированная и накопительная системы оценивания по нескольким уровням, статистические методы определения объективных результатов и т.д.);

– изменение шкалы, показателей и типа оценивания: от информационной шкалы оценивания «правильно – неправильно» к шкале продуктивности знания «действенно – недейственно», «эффективно – неэффективно»; от формальных показателей «ошибочности» знаний к показателям динамики учебных достижений и социальной значимости образовательной услуги (удовлетворенность образованием, отношение к школе и т.д.).

Контрольно-оценочная политика, выстроенная в соответствии с этими принципами, предполагает учет существующей нормативно-правовой базы школьного образования. Стали реальностью «Государственный образовательный стандарт» (2004 г.), «Федеральный Базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» (2004 г.), «Примерные программы общего образования» (2004 г.). Вместе с тем продолжает действовать система рекомендаций, методических писем бывших Министерств образования по контролю и оцениванию образовательных достижений учащихся, некоторым из которых не менее 30 лет, но которыми, за неимением иных, педагоги и администраторы вынуждены пользоваться до сих пор. В частности, в явное противоречие вошли между собой «Государственный образовательный стандарт» 2004 г. и действующее Методическое письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации №1561/14–15 от 19.11.1998 г. «Контроль и оценка результата обучения в начальной школе».

Так, согласно концепции государственных образовательных стандартов результаты современного образо-

вания включают в себя предметные знания и умения, опыт практической деятельности; общеучебные умения, навыки и способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях; ключевые компетенции школьников.

В то же время в действующих рекомендациях по оцениванию предлагаются виды и формы контроля только предметных результатов. Очевидно, что построение измерения результатов обучения лишь по элементам содержания приводит к доминированию репродуктивной составляющей, при этом даже на уровне ЗУНов наблюдается явное несоответствие предметного содержания образования 1998 и 2004 гг. Иногда эти различия концептуальны (например, в области преподавания русского языка, физической культуры с 1-го по 11-й классы, литературного чтения и окружающего мира в начальной школе и пр.).

Действующий в настоящее время образовательный стандарт рассматривается при организации образовательного процесса как системообразующий и определяющий документ. На государственном уровне задаются цели и стандартизированные требования, образовательные ориентиры, но, к сожалению, **в стандарте отсутствует система контроля и оценки**, не предлагаются нормативы и условия, гарантирующие реализацию образовательных услуг. Именно этим объясняется вынужденное обращение педагогов к устаревшим по всем параметрам методическим письмам по контролю и оцениванию.

Кстати, опросы педагогов, проведенные нами на курсах в АПК и ППРО, свидетельствуют о том, что многие из них растеряны и достаточно противоречиво представляют себе, что же сегодня следует понимать под образовательными достижениями учащихся, а значит, что необходимо контролировать. В качестве объекта контроля

предлагают рассматривать ЗУНы 10% педагогов, ЗУНы + общеучебные умения – 20%, модное понятие «компетентность» без уточнения его содержания – 15%, навыки и умения учебной деятельности – 20%, уровень развития психологических функций, познавательных способностей (мышление, память и пр.) – 35%.

Такая рассогласованность и нечеткость позиций подтверждает мысль о том, что педагоги и администраторы нуждаются в разработанных на основе (с учетом) образовательного стандарта:

- технологиях оценки соответствия содержания и качества подготовки обучающихся государственным образовательным стандартам в процессе аттестации выпускников в различных формах;

- качественных контрольно-измерительных материалов для объективной оценки и мониторинга образовательных достижений обучающихся в рамках национальной системы оценки качества образования;

- технологиях разноуровневого контроля и оценки;

- измерителях и обоснованных пропорциях всех компонентов структуры образовательных достижений: информированности, функциональной грамотности, предметных и общеучебных компетентностей;

- образцах измерителей достижения отдельных требований стандарта;

- положении о рекламации на качество образования и (или) несоответствии качества образования установленным требованиям.

Оценка результатов образовательных достижений учащихся должна стать обязательным условием реализации системы требований государственных стандартов, которые необходимо конкретизировать, выражая их на языке, понятном и доступном не только профессионалам (педагогам, администраторам образования, методистам, специалистам в области измерений, разработчикам программ), но и другим участникам образовательного процесса – детям и родителям.

В связи со сложившейся ситуацией, когда на федеральном уровне не решен вопрос о новой системе контроля и оценивания, соответствующей государственному образовательному стандарту, авторы учебников предлагают свои подходы по организации этой работы. Эти подходы не противоречат, с одной стороны, требованиям стандарта и, с другой стороны, учитывают разработанные ранее методические письма и рекомендации.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. – М., 1980.

2. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки. – Л., 1935.

3. *Балабан М.* Системное решение проблемы учебных стандартов: открытый экзамен//Демократическая школа. – 2004. – № 2.

4. *Горбов С.Ф., Табачникова Н.Л. и др.* Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет предметной диагностики. – М., 1995.

5. *Захарова А.В.* Психология формирования самооценки. – Минск, 1993.

6. *Ковалева Г.С.* Подходы к разработке контрольных измерительных материалов для единого госэкзамена//Школьные технологии. – 2003. – № 4.

7. Контроль и оценка результата обучения и начальной школе//Методическое письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 1561/14–15 от 19.11.1998 г.

8. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании//Школьные технологии. – 2004. – № 5.

9. О проведении государственной (итоговой) аттестации выпускников 9-х классов по новой форме//Вестник образования России. – 2005. – № 5.

10. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования//Официальные документы в образовании. – 2003. – № 22.

11. Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы//Письмо МО РФ N 2021/11-13 от 25.09.2000 г.

12. Построение общероссийской системы оценки качества образования//Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 4.

13. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации//Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 4.

14. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка/Под ред. Е.Д. Божович. – М.: МПСИ, 1999.

15. Учебно-методическое обеспечение переходного этапа от начальной к подростковой школе. 5–6 классы. Для опытно-экспериментальной работы школ развивающего обучения. – М.: Академия, 2004.

16. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования//Вестник образования России. – 2004. – № 12.

17. Штурбина Н. От контроля – к уровневой системе оценивания. Некоторые предложения по изменению системы школьной отметки//Управление школой. – 2004. – № 20.

18. Цукерман Г.А., Гинзбург Д.В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку?// Вестник Ассоциации «Развивающее обучение». – 1999. – № 6.

Ольга Васильевна Чиндилова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.

Система контроля в курсах русского языка и литературного чтения

Е.В. Бунеева

Русский язык

В курсе русского языка 2–4-х классов предусмотрен текущий, тематический и итоговый контроль.

Текущий контроль осуществляется в ходе устного опроса, письменного опроса, проверки домашних заданий; на этапе актуализации изученного материала непосредственно перед постановкой проблемы, а также в ходе участия детей в открытии нового знания.

Для **тематического контроля** предназначены проверочные работы, их количество определяется количеством крупных тем в курсе каждого класса. Проверочные работы помещены в специальных тетрадях на печатной основе (см.: Бунеева Е.В. Проверочные и контрольные работы по русскому языку. 2, 3, 4 классы, варианты 1 и 2).

Задание № 1 в каждой работе проверяет базовые теоретические знания, остальные задания проверяют учебно-языковые и правописные умения. Каждое задание позволяет контролировать развитие одного ведущего базового умения. Время проведения работы – от 20 до 35 минут. Большинство заданий не требует дополнительного списывания, ученик должен лишь подчеркнуть, вписать или дописать слово, обозначить орфограмму. На результат проверочных работ влияет и то, что задания ориентированы лишь на обязательный минимум, поэтому они легче многих заданий, выполняемых в классе.

Базовые умения по всем темам курса проверяет итоговая контрольная работа в конце учебного года.

Формы итогового контроля – контрольное списывание, контрольные диктанты, контрольное изложение. Количество контрольных диктантов определяется количеством орфографических и пунктуационных тем, изучаемых в курсе каждого класса (см. табл. на с. 7).

Также в курсе каждого класса предусмотрена **система обучающих изло-**

Общее количество работ по классам

Класс	Тематические проверочные работы	Контрольные работы		
		списывание	диктант	контрольное изложение
1 обуч. грам.	4	2	2	–
1 рус. язык	2	1	1	–
2	7	3	6	–
3	12	3	8	1
4	8	2	10	1

жений. Их количество и содержание работы над ними подробно описаны в методических рекомендациях для 2–4-го классов. Еще раз подчеркнем, что все эти изложения являются обучающими; развитие умений связной письменной речи контролируется в конце учебного года посредством одного контрольного изложения в 3-м и 4-м классах.

Проверка и оценивание

При анализе проверочных работ учитель оценивает знания по теме, уровень развития учебно-языковых умений (связанных с изучением фонетики, лексики, состава слова, морфологии, синтаксиса) и правописных умений (орфография и пунктуация). В методических рекомендациях к учебникам сформулировано, какие именно умения проверяют задания каждой проверочной работы.

Мы рекомендуем ставить за проверочную работу две отметки: за знания и умения отдельно. Выводить «среднюю» отметку, с нашей точки зрения, нецелесообразно.

Издательством «Баласс» выпущены «Электронные приложения» к учебникам «Русский язык» для 2–4-го классов, которые позволяют учителю проанализировать результаты работы своего класса, сравнить их с результатами учащихся соответствующей возрастной группы по России, получить рекомендации авторов учебников.

При проверке контрольных диктантов следует учитывать только ошибки на изученные правила. Авторы настоятельно рекомендуют разрешать ученикам в ходе написания контрольного диктанта проводить самопроверку в тексте диктанта: находить по опознавательным признакам изученные орфограммы и графически объяснять выбор написания (т.е. делать необходимые графические обозначения зеленой ручкой или простым карандашом так же, как в рабочих тетрадях). При этом текст диктанта дети могут записывать через строчку для того, чтобы на верхней строке можно было записать проверочные слова, сделать другие обозначения. Возможен другой вариант: делаются графические обозначения, а проверочные слова подбираются устно. Давать дополнительное грамматическое задание во время диктанта нецелесообразно, так как учебно-языковые умения уже проверялись с помощью тематической проверочной работы. Если же во время диктанта дети проводят самопроверку и графически объясняют орфограммы, они как раз успевают за урок записать текст и проверить его. Результативность контрольных диктантов с самопроверкой значительно выше, кроме того, у детей развивается важное умение находить и исправлять орфографические ошибки. В случае если ребенок в ходе самопроверки обнаружил у себя ошибку и исправил ее, эта ошибка не учитывается и оценка не снижается.

При проверке контрольного изложения оцениваются содержание, речь, орфографическая и пунктуационная грамотность.

Литературное чтение

В государственных образовательных стандартах 2004 г. названы следующие составляющие техники чтения на момент завершения начального образования: 1) способ чтения – чтение целыми словами; 2) правильность чтения – чтение незнакомого текста с соблюдением норм литературного произношения; 3) скорость чтения –

установка на оптимальный для читающего темп, позволяющий ему осознать текст, *постепенное увеличение скорости чтения*.

О чтении вслух в стандартах говорится в разделе «Общеучебные умения и навыки»: формируется правильное и осознанное чтение вслух с соблюдением необходимой интонации, пауз, логического ударения для передачи точного смысла фразы (текста). В «Требованиях к уровню подготовки оканчивающих начальную школу» указано, что выпускники начальной школы должны уметь **читать осознанно текст про себя без учета скорости**.

Исходя из требований стандарта в курсе литературного чтения предусмотрен тематический и итоговый контроль знаний и уровня развития читательских умений. Контроль скорости чтения учитель может проводить по своему усмотрению, чтобы иметь представление, как происходит постепенное ее приращение у каждого ученика, и осуществлять необходимую коррекцию.

Тематический контроль в 1–4-х классах обеспечивают специальные **проверочные работы**, включенные в «Тетради по литературному чтению».

Количество тематических проверочных работ, как правило, определяется количеством разделов в учебниках, а именно:

- 1-й класс – 4,
- 2-й класс – 6,
- 3-й класс – 11,
- 4-й класс – 8.

Тематические работы проверяют знание писателей, названий и героев их произведений, владение элементарными теоретико-литературными понятиями, которые вводились или использовались в ходе работы над разделом учебника, а также умение узнавать произведение по его героям, ключевым словам или плану текста, по описанию природы; умение узнавать героя по его портрету и т.д.

В соответствии с методическим письмом «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» от 19.11.98 г. на проверочные рабо-

ты при тематическом контроле отводится 20 минут урока.

Наши рекомендации по организации и оцениванию этих работ полностью соотносятся с названным методическим письмом.

В содержание проверочных работ включены задания на выявление уровня начитанности (знание писателей, названий произведений, героев, тем), уровня развития читательских умений (оценка и понимание прочитанного) и степени владения литературоведческими понятиями.

Ребенок имеет право выбрать задания для выполнения, потому что количество заданий больше, чем он, как правило, может выполнить за 20 минут, а также выбрать последовательность их выполнения.

При проверке учитывается **качество, а не количество** выполненных заданий, т.е. если все выбранные задания выполнены правильно, ставится высший балл. Желательно, чтобы учитель отслеживал в ходе проверки работ характер выполненных заданий и фиксировал для себя продвижение каждого ребенка в развитии перечисленных выше умений. Например, если из раза в раз ребенок выбирает только задания на начитанность и избегает заданий на понимание и оценку прочитанного, то это говорит о необходимости определенной корректировки всей работы учителя с текстом художественных произведений и с конкретным ребенком. Это и есть лично ориентированный подход к контролю и оцениванию.

Следует помнить, что отметка за проверочную работу не является окончательной. Если ребенок недоволен своим результатом, нужно дать ему возможность подготовиться и передать (переписать) работу. В этом случае вторая, более высокая отметка отменяет первую. Эта норма зафиксирована в указанном выше документе Министерства образования.

Важно разводить тематический и итоговый контроль: отметки за проверочные работы не могут определить итоговую (четвертную, годовую) отметку.

В соответствии с методическим письмом МО от 12.11.98 г. на итоговый контроль выносятся пересказ текста, выразительное чтение с листа (подготовленное) и наизусть, навык чтения. Поскольку стандарты 2004 г. главным критерием навыка чтения называют осознанность, рекомендуем педагогам при оценивании навыка учитывать следующие его параметры: способ чтения, его осознанность, выразительность, скорость (оптимальная для понимания текста или неоптимальная).

Очевидна тенденция к тому, что главным показателем развития ребенка как читателя становится **осознанность чтения**. Нас радует эта тенденция, поскольку изначально целью «Школы 2100» в литературном образовании было выращивание грамотного читателя. Мы предлагаем соответствующую форму итогового контроля.

В конце учебного года в 3-м и 4-м классах в форме теста проводится **итоговый контроль** развития читательских умений, а именно:

1) умения вычитывать из текста *фактуальную, подтекстовую* (неявную, скрытую «между строк») и *концептуальную* (главный смысл, авторский замысел) информацию;

2) умения ориентироваться в структуре текста;

3) умения объяснять и оценивать прочитанное;

4) умения видеть и понимать используемые в тексте языковые средства;

5) умения определять жанровую и тематическую принадлежность текста;

6) умения составлять небольшой собственный текст на основе творческого пересказа.

Итоговые тестовые работы включены в «Тетради по литературному чтению» для 3-го и 4-го классов (новое, дополненное издание 2007 г.). Учащиеся самостоятельно читают текст про себя, затем письменно выполняют 20 тестовых заданий (с выбором ответа или с кратким ответом), из которых 8 заданий даны на необходимом (базовом) уровне, 11 – на программном и 1 – на максимальном (высоком).

Приведем в качестве примера **итоговую контрольную работу по чтению для 3-го класса**.

Дети самостоятельно читают текст из учебника (глава «Весна» из повести А.Н. Толстого «Детство Никиты»), затем письменно выполняют следующие тестовые задания.

Проверка уровня развития читательских умений

Проверяем умение понимать содержание текста

1. Найди утверждение, которое соответствует содержанию прочитанного текста, и отметь его .

Была ранняя весна, снег ещё не растаял.

День был хмурый, ненастный.

В воскресное солнечное утро Никиту разбудили воробьи.

В воскресное солнечное утро Никита проснулся сам очень рано.

2. Когда и где закуковала кукушка? Закончи предложение.

Кукушка закуковала в _____

Проверяем умение понимать последовательность смысловых частей текста

3. Укажи, в каком порядке встречаются в тексте предложения. Цифра 1 уже стоит, поставь цифры 2, 3, 4, 5.

Весь сад слушал молча кукушку.

С каждым днём прибывало птиц в саду.

Никиту разбудили воробьи.

По синему-синему небу плыли облака, словно кучи снега.

Налетел ветерок, и на подоконник упали капли росы.

Проверяем умение видеть языковые средства

4. Каким словом можно заменить выделенное слово в выражении «солнце **встаёт**»? Отметь свой ответ .

просыпается

распрямляется

всходит

приподнимается

5. Как ты понимаешь выражение «прибывало птиц» в предложении «С каждым днём прибывало птиц в саду»? Отметь свой ответ .

- птиц становилось больше
- птицы перелетали с места на место
- птицы вили гнёзда
- у птиц вывелись птенцы

6. Вставь в предложение пропущенное слово. Отметь свой ответ .

В липах завелась иволга, суется, свистела _____ голосом.

- хриплым
- скрипучим
- звонким
- медовым

7. Найди в тексте и выпиши, с чем сравнивает автор летящего дятла. _____

8. Рассказывая, как поют птицы весной в саду, автор использует разные глаголы, например: *пересмешничали, фальшивили*. Найди в тексте ещё не менее трёх глаголов, запиши.

Птицы пересмешничали, фальшивили,

Проверяем умение читать «между строк», объяснять и оценивать прочитанное

9. Назови чувства, которые испытывает Никита, проснувшись утром. _____

Выпиши из текста предложения, которые подтверждают твой ответ. _____

10. Почему Аркадий Иванович, воспитатель Никиты, называет его Адмиралом? Отметь свой ответ .

- действие происходит на море
- Никита – это моряк в звании адмирала
- это особое шутливое обращение взрослого к ребёнку
- Никита мечтает быть моряком

11. Вся природа рада солнечному весеннему утру. Приведи два примера из текста, которые подтверждают это.

1. _____
2. _____

12. Почему «на припёке стонали куры»? Отметь свой ответ .

- куры объелись, и у них болят животы
- им тепло и очень хорошо на солнышке, они стонут от удовольствия
- куры не умеют петь, как другие птицы
- куры перегрелись на солнце

13. Объясни, как ты понимаешь предложение «Забегали между стволами чёрные дрозды – ловкачи ходить пешком».

14. Как ты понимаешь смысл предложения «А я уж одна проживу ни при чём, ку-ку...»? Отметь свой ответ .

- кукушка живёт одиноко, сама не выкармливает птенцов
- кукушка не вмешивается в чужие дела
- кукушка обижена на всех
- кукушка – очень гордая птица

Проверяем умение определять тему текста

15. О чём главным образом хотел рассказать автор? Отметь свой ответ .

- об отношениях Никиты и Аркадия Ивановича
- о весне
- о характере кукушки
- о том, как по-разному поют птицы

Проверяем умение понимать авторский замысел (главную мысль)

16. Какое предложение лучше всего помогает понять главную мысль текста? Отметь свой ответ .

- Лохматыми, ослепительными потоками солнце лилось с вышины.
- Живите, любите, будьте счастливы!
- Ещё веселее засвистал весь сад, зашумел листьями.
- ... до того было хорошо, проснувшись, слушать свист иволги, глядеть в окно на мокрые листья.

17. Какова главная мысль этого текста? Отметь свой ответ .

- Очень важно уметь наблюдать за птицами в саду.
- Весной всё оживает и меняется.

Всем хорошо, все счастливы в это весеннее солнечное утро: и люди, и сад, и птицы...

Хорошо, когда взрослые и дети понимают друг друга.

18. Найди в стихотворении Б. Окуджавы «Весна» (учебник, ч. 2, с. 181) строчки, которые особенно созвучны тексту А.Н. Толстого. Выпиши эти строчки.

Проверяем умение составлять собственный текст на основе творческого пересказа

19. Никиту разбудили воробьи. Подумай, о чём они могли бы разговаривать между собой. Напиши об этом.

Проверяем умение определять жанр произведения

20. В какой из сборников можно было бы поместить это произведение? Отметь свой ответ .

- Записки учёного
- Рассказы о животных
- Писатели о природе
- Стихи о весне

Система контроля в курсе математики

*С.А. Козлова,
А.Г. Рубин*

В курсе математики 1–4-х классов предлагается проверка у учащихся как предметных знаний и умений, обусловленных требованиями Госстандарта и авторской программы, разработанной в рамках Образовательной системы «Школа 2100», так и умений по использованию полученных знаний в конкретных жизненных ситуациях.

Для того чтобы третьеклассники могли справиться с новой для них формой работы, в курсе литературного чтения 3-го класса предусмотрены специальные уроки-тренинги по развитию читательских умений, на которых осваивается тестовая форма выполнения заданий. В «Тетрадь по литературному чтению» (изд. 3-е. – М.: Баласс, 2007) включен материал для проведения этих уроков, а подробное описание самих уроков учителя найдут в новом издании методических рекомендаций для 3-го класса (см.: *Бунеева Е.В., Чиндилова О.В., Яковлева М.А.* Уроки литературного чтения по учебнику «В одном счастливом детстве». 3 класс. – М.: Баласс, 2007). Уроки-тренинги и итоговая тестовая работа проводятся на материале текстов учебника. Учитель может также по своему усмотрению провести итоговую работу на другом тексте, составив задания по аналогии.

Екатерина Валерьевна Бунеева – канд. пед. наук, доцент, автор учебников по русскому языку и литературному чтению Образовательной системы «Школа 2100», г. Москва.

Для этого используются три вида контроля: текущий, тематический и итоговый.

Текущий контроль осуществляется на каждом уроке в ходе устного опроса учащихся, на этапе проверки домашнего задания, на этапе актуализации знаний, а также на этапе самостоятельной работы. Начиная со 2-го класса текущий контроль может проводиться и в письменной форме.

Формы тематического контроля – контрольные (проверочные) работы по итогам изучения крупных тем во 2–4-м классах и тесты в 4-м классе.

Формы итогового контроля – четвертные и годовые контрольные работы (см. табл. на с. 12).

Общее количество работ по классам

Класс	Тематический контроль		Итоговые контрольные работы
	контрольные (проверочные) работы	тесты	
1	–		1
2	5		5
3	4		5
4	1	5	5

Все контрольные работы и тесты помещены в специальных тетрадях на печатной основе. Каждая контрольная работа, кроме годовой, содержит шесть заданий и рассчитана на один урок. Годовая контрольная работа содержит десять заданий и рассчитана на два урока по 40–45 минут.

В соответствии с принятыми в Образовательной системе «Школа 2100» подходами, а также наметившимися в связи с модернизацией российского образования тенденциями, в курсе 4-го класса может осуществляться **проверка умений по использованию полученных знаний в конкретной ситуации**. Эта проверка происходит в ходе предлагаемой в учебнике 4-го класса проектной деятельности, а также путем решения специально спроектированных жизненных практических задач. Каждая задача и каждый проект являются итогом работы по одному учебному модулю из учебника 4-го класса.

Проверка и оценивание

При оценивании предметных знаний и умений, проверяемых при выполнении **контрольных работ**, рекомендуется использовать принятые в Образовательной системе «Школа 2100» правила, ориентированные на формирование индивидуальной траектории развития учащихся. В соответствии с этими правилами первые четыре задания каждой из контрольных работ, кроме годовой, относятся к базовому уровню (соответствующему требованиям). Пятое задание относится к уровню авторской программы. Шестое задание может быть отнесено к максимальному уровню, требу-

ющему высокой степени самостоятельности мышления учащихся.

Годовая контрольная работа состоит из 10 заданий и также соответствует трем аналогичным уровням оценивания.

Таким образом, за контрольную работу может быть выставлено **несколько отметок** (до трех), в зависимости от того, сколько уровней смог пройти учащийся. Обязательной является только одна отметка: за первый (базовый) уровень. Именно она выставляется в журнал всем учащимся. Невыполнение заданий 2-го и 3-го уровней не должно влиять на выставляемую отметку. Если ребенок правильно сделал все задания необходимого уровня, выставляется отметка «5».

Результаты выполнения заданий 2-го и 3-го уровней оцениваются только в том случае, если они выполнены полностью, и только положительной отметкой.

Отличительной особенностью оценки знаний и умений учащихся в курсе математики для 4-го класса является такая форма тематического контроля, как **тесты**. Каждый тест состоит из заданий трех уровней. Задания 1-го блока относятся к базовому уровню, который соответствует требованиям стандарта. Задания 2-го блока относятся к уровню авторской программы. Задания 3-го блока могут быть отнесены к максимальному уровню.

На работу с каждым входным тестом модуля отводится один урок, который учтен в тематическом планировании.

Оценивая результаты теста, учитель должен знать, что задания 1-го уровня оцениваются одним баллом; задания 2-го уровня – двумя баллами; задания 3-го уровня – тремя баллами. Проверая тест, учитель определяет, задания какого уровня выполнены *преимущественно*, и соответственно фиксирует продвижение каждого ученика.

Оценка в журнал выставляется следующим образом: за тест может быть выставлено **несколько отметок** (до трех), в зависимости от того сколько уровней смог пройти учащийся. В то же

время обязательной является только одна отметка: за 1-й (базовый) уровень.

Оценка результата выполнения заданий 1-го уровня может колебаться от двух до пяти баллов в зависимости от количества выполненных заданий: половина базового уровня – это отметка «3», две трети – это отметка «4», полностью выполненные задания – «5».

Результаты выполнения заданий 2-го и 3-го уровней оцениваются только в том случае, если они выполнены полностью, и только положительной отметкой.

Если задания двух первых уровней выполнены не полностью, но в одинаковой степени (хотя бы по 50%), то считается, что учащийся находится на более высоком уровне (в соответствии с письмом Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.11.98 г. № 1561/14–15) и получает базовую отметку «5».

Система оценивания, предложенная в учебнике, также соотнесена с уровнями успешности и определяет, какую ролевую функцию будет выполнять учащийся на уроках текущего модуля (темы).

В курсе математики 1–4-х классов предусмотрено оценивание степени

развития общеучебных умений в ходе выполнения проектов и по результатам работы над специально спроектированными жизненными задачами.

Каждый проект, предлагаемый в учебнике 4-го класса, снабжен подробной инструкцией. Эта инструкция содержит подробный план работы над проектом, выполнение которого требует определенного уровня развития общеучебных умений. Выставление отметок за проект не предусмотрено, но возможно по желанию учащихся, устная оценка обязательна в ходе совместного обсуждения учащимися и учителем процесса и результатов работы над проектом. Так же предлагается оценивать и результаты работы над жизненными практическими задачами.

Светлана Александровна Козлова – методист, член авторского коллектива, работавшего курс математики в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва;

Александр Григорьевич Рубин – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики Московской государственной академии тонкой химической технологии.

Система контроля в курсе окружающего мира

*А.А. Вахрушев,
Д.Д. Данилов*

В курсе окружающего мира 1–4-го классов предусмотрен текущий, тематический и итоговый контроль.

Текущий контроль осуществляется в ходе устного опроса по изученному материалу, например, на этапе актуализации, проверки письменных работ и домашних заданий, в ходе участия в открытии нового знания.

Для тематического контроля

предназначены самостоятельные работы по итогам изучения каждой темы. Эти работы не являются обязательными (они не включены в обязательное тематическое планирование): необходимость их выполнения и объем заданий определяет учитель, возможен выбор заданий учащимися. Оптимальное время проведения таких работ – на последнем уроке по данной теме или на каждом уроке по одному заданию. Другая форма тематического контроля – проверочные работы, которые выполняются на специально отведенном для этого уроке.

Самостоятельные и проверочные работы помещены в тетрадах на печатной основе (см.: Вахрушев А.А., Бурский О.В. Окружающий мир.

Самостоятельные и проверочные работы. 1, 2, 3 и 4 классы).

Общее количество работ по классам

Класс	Тематический контроль	
	самостоятельные работы	проверочные работы
1	9	3
2	15	4
3	15	4
4	15	5

Что контролировать на уроках по окружающему миру?

Предназначение системы контроля – объективно фиксировать, достигнуты ли учеником цели обучения полностью, частично или еще не достигнуты. В Образовательной системе «Школа 2100» цели того или иного предмета принято определять как линии развития личности ученика. На уроках окружающего мира мы должны отслеживать продвижение ученика по двум важнейшим линиям развития: *знакомство с целостной картиной мира и формирование оценочного, эмоционального отношения к миру*. В соответствии с этим подходом регистрироваться должно освоение важнейших новых знаний и умений (дидактических единиц) по каждой линии развития. Они указаны в конце программы в качестве требований к знаниям и умениям, а также в таблицах требований в дневниках.

Умения применять знания важнее самих знаний.

Любая дидактика предполагает контроль над усвоением знаний и умений. Без этого эффективность обучения будет равна нулю. Какие же требования к знаниям и умениям должны предъявляться на уроках по окружающему миру?

Во-первых, на наш взгляд, важны только те знания и умения учащихся, которыми они могут пользоваться на практике. Прежде всего знания и умения должны позволять детям описы-

вать свои наблюдения и объяснять собственный опыт, помогать отвечать на возникающие вопросы. Фактически нужны не столько сами знания, сколько умения и навыки их использования.

Во-вторых, важны и нужны прочные знания и умения, а не выученный к данному уроку материал.

В связи с этим мы предлагаем оценивать учащихся двумя способами.

1. Текущий, тематический и итоговый контроль за усвоением знаний может осуществляться через выполнение заданий в учебниках и рабочих тетрадях (учебниках-тетрадах)*, в самостоятельных и проверочных работах. Задания ориентированы не столько на поиск готового ответа в тексте, сколько на применение полученных знаний и умений к конкретной ситуации для ее объяснения. Такого рода использование знаний приводит к построению человеком адекватной действительности целостной картины мира, понятного для него. Школьник, полностью и самостоятельно выполнивший весь объем заданий, усвоит все необходимые знания. При этом от него требуется не воспроизведение точных определений понятий и формулировок законов, а умение применять их в жизни. Естественно, что подобные задания учитель может составить сам, только они должны удовлетворять всем изложенным критериям (прежде всего требованию творчески применить знания) и быть связанными с какой-либо практической деятельностью.

2. Текущий контроль за усвоением знаний на уроке осуществляется через постоянное повторение важнейших понятий, законов и правил. На этапе актуализации знаний перед началом изучения нового материала мы предлагаем учителю проводить блиц-опрос важнейших понятий курса и их взаимосвязей, которые необходимо вспомнить для правильного понимания новой темы. Особенно полезно, если

* Начиная с 2008 г. обновленный УМК по окружающему миру состоит из учебников и рабочих тетрадей.

ребята сами определяют перечень знаний, необходимый для решения возникшей проблемы. Со 2-го класса во всех учебниках в начале каждого урока помещены вопросы для актуализации знаний.

Актуализировать необходимые для урока знания можно разными способами:

- попросить детей вспомнить что-то из ранее изученного по данной теме, что может пригодиться для решения проблемы;

- попросить узнать понятие или закон по определению или формулировке;

- попросить дать определение или формулировку понятию или закону;

- использовать творческие задания (задачи) для проверки усвоения важнейших понятий, законов и правил;

- загадать любое понятие в виде загадки (следует помнить, что загадка – это чаще всего краткое завуалированное афористичное определение предмета или явления природы).

Преимущество такой проверки знаний состоит в том, что ученики на этапе актуализации заняты поиском связей между разными изученными темами, и в том, что учитель может постоянно контролировать, какими знаниями владеют дети. В случае когда учащиеся затрудняются с ответом на вопрос, они под руководством учителя обращаются к справочной литературе. Это учит работе со справочниками и показывает, как поступать человеку, если он хочет что-либо узнать.

В учебниках окружающего мира не предусмотрен пересказ параграфа.

Важно обратить внимание, что учебники окружающего мира построены так же, как энциклопедии и научно-популярные книги: в соответствии с принципом минимакса в них всегда содержится избыточная информация, из которой читатель должен найти ответ на интересующий его вопрос. Это не случайно, так как человеку XXI в. нужно прежде всего научиться искать необходимую информацию. Бессмысленно запоми-

нать и повторять знания, которые очень быстро устаревают, поэтому учебники не предполагают воспроизведение школьниками текстов (!). Ребята должны лишь разобраться с материалом темы, чтобы использовать текст параграфа для поиска ответов на проблемные вопросы урока. Отвечая на вопросы и выполняя задания из учебника и рабочей тетради, ребята применяют полученные знания для объяснения своего опыта.

Поскольку наши учебники не предполагают пересказа текста, для развития монологической речи используется другой прием: обучение умению давать полный ответ на творческий (продуктивный) вопрос. Для этого мы предлагаем пользоваться следующим алгоритмом:

1. *Осмысление задания.* Сначала ученик должен объяснить, что ему надо сделать. В дальнейшем это действие он сможет осуществлять автоматически без проговаривания вслух.

2. *Поиск нужной информации,* которая позволит дать ответ на вопрос. Ученик должен указать тот фрагмент текста, рисунок, с помощью которого можно ответить на вопрос.

3. *Преобразование информации* в соответствии с заданием (найти причину, выделить главное, дать оценку и т.д.).

4. *Мысленная формулировка ответа,* которая позволит потренироваться. При этом важно использовать такие слова: *я считаю что..., потому что, во-первых, во-вторых* и т.д.

5. *Полный ответ (рассказ)* ученика без опоры на наводящие вопросы учителя.

Как оценивать ответ на творческий вопрос

При оценке ответов на вопросы и выполнения заданий следует учитывать, что на многие творческие вопросы имеется *больше чем один правильный ответ.* По крайней мере следует считать ответ правильным, если школьник в состоянии логично объяснить свою точку зрения, ведь уровень знания фактов у младшего школьника ниже,

чем у взрослого. Следовательно, при оценке труда ученика учитель должен прежде всего обращать внимание на позитивные стороны его работы, а уже затем переходить к высказыванию замечаний, например: «Молодец! Но...» Если ответ ученика не удовлетворяет учителя, мы предлагаем ему порассуждать вместе с учеником и в результате прийти к правильной точке зрения. Последняя фраза ученика может быть такой: «Я понял, что...» В этом случае у школьника останется ощущение успешности проделанной им работы, необходимое для мотивации обучения.

Как оценивать детей в ходе текущего контроля

Мы предлагаем действовать согласно принятому в Образовательной программе «Школа 2100» принципу «Больше оценок – меньше отметок» (А.А. Леонтьев). Текущий контроль, который ориентирует ученика на подготовку к тематическому и итоговому контролю, мы рекомендуем проводить преимущественно в форме оценки (зачастую без отметок). В этом подходе отражается специфика уроков окружающего мира.

В задачу учителя при оценивании входит *поощрение действий ученика*. Особенно важно соблюдать это правило в рамках технологии проблемного диалога на этапе решения проблемы, когда ученики высказывают свои гипотезы, предположения. В этой ситуации отметка явно противоречит творчеству.

Кроме того, в процессе оценивания учитель указывает ученику, чего он уже достиг, а что ему предстоит освоить («Молодец! Но...»). При этом учитель имеет возможность оценить работу каждого ученика, используя фразы «Ты сегодня молодец!», «Настоящий ученый», «На прошлом уроке ты работал лучше» и т.п. Оценивание может быть важной функцией на всех этапах, но особенно на этапах актуализации и применения новых знаний (развитие умений).

Не менее значима функция оценки при текущем контроле – *научить оценивать собственную работу* путем использования взаимопроверки и самопроверки. При этом очень важно обсудить образец правильного выполнения работы и сравнить его со своими результатами.

Каждый ответ следует оценивать, но отметку ставить не обязательно. Начиная с 2-го или еще лучше с 3-го класса мы предлагаем при текущем контроле ставить отметки за целостное выполнение задания из учебника или рабочей тетради (учебника-тетради), но лишь с согласия ученика. На наш взгляд сам ученик, пока он полностью не освоил тему, должен решать, когда он заслуживает отметки.

Таким образом, оценка – гибкий инструмент, который учитель использует для управления учебной деятельностью. «Слабый» ученик, который старается, нуждается в особой поддержке.

Как оценивать детей в ходе тематического контроля

Тематический и итоговый контроль проверяет не старательность ученика, а учебные достижения (степень обученности).

Самостоятельные работы носят *обучающий характер*, поэтому они не обязательны и используются при необходимости по решению учителя. Цель самостоятельных работ – выявить и своевременно устранить имеющиеся пробелы в знаниях.

На выполнение самостоятельных работ отводится 5–10 минут. Однако в зависимости от конкретных условий объем самостоятельной работы и время выполнения могут корректироваться. Ученик имеет право многократно работать над своими ошибками до тех пор, пока не научится. При передаче ученики выполняют те задания, которые вызвали у них затруднение. Отметки за задания самостоятельных работ рекомендуется выставлять после доработки возможных ошибок.

Высокий уровень трудности самостоятельных работ позволяет детям хорошо подготовиться к выполнению **проверочных работ**. Их целью является *контроль качества усвоения учебного материала* после изучения его крупного блока (группы тем, целого учебного модуля) – это итоговый контроль. Проводятся проверочные работы на специальном уроке. Они рассчитаны на 20–40 минут. При возможности ученику может быть предоставлено право пересдать неудачно выполненные задания проверочной работы. Однако детей следует при-

учать к тому, что к проверочной работе нужно готовиться до нее, а не после. Каждая проверочная работа представлена несколькими вариантами.

Александр Александрович Вахрушев – канд. биол. наук, доцент, автор учебников по окружающему миру и естествознанию Образовательной системы «Школа 2100»; Дмитрий Даимович Данилов – канд. ист. наук, автор учебников по истории в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.

Контроль и оценивание в «Школе 2100»: эксперимент закончен, технология создана

*Д.Д. Данилов,
М.Е. Турчина, О.А. Родыгина,
Е.И. Стойка, С.А. Гудилина*

Зачем мы взялись за создание новой технологии оценивания?

Напомним уважаемым читателям цели, которые около пяти лет назад поставил перед собой коллектив авторов, методистов и учителей Образовательной системы «Школа 2100».

На уроках, проведенных в соответствии с принципами и технологиями «Школы 2100», мы постоянно наблюдали следующее. По ходу урока учитель и ученики действуют как равноправные партнеры (определяют цель, составляют план, осуществляют поиск решения проблемы). Учитель, ведя беседу, внимательно прислушивается к выступлениям учеников, дает возможность высказать свое мнение, даже если оно не всегда правильное или не всегда соответствует точке зрения учителя. Образцово-показа-

тельный урок подходит к концу, вот-вот прозвонит звонок, и тут учитель, глядя на гостей (на проверяющего), вдруг вспоминает, что он не поставил ни одной отметки! Одновременно со звонком учитель торопливо перечисляет: «Так, Маша, тебе пять, ты сегодня молодец. Тебе, Дима, – тоже пять. Тебе, Коля, – четыре, ты отвечал не совсем хорошо...» Учитель из позиции «равноправный собеседник» резко переходит в позицию «наставник», который один знает, чью работу и как оценить! Причем делает он это за несколько секунд. И не только ребенок, но и сам учитель не всегда сможет внятно и точно объяснить, почему дана такая оценка. Конечно, это не вина, а беда наших учителей, многие из которых говорят примерно одно и то же: «Мы понимаем, то, что мы вынуждены делать, противоречит подходам педагогики здравого смысла, которые сформулировал А.А. Леонтьев: "больше оценок, меньше отметок", "психологическая комфортность", "мотивация успешности" и т.д. Но объясните, как нам действовать по-другому?»

Эта проблема очевидна для всех, кто осуществляет переход от традиционной модели образования к развивающей личностно ориентированной. Однако после принятия государственных образовательных стандартов 2004 г.

Современные реалии, заказ общества и государства	Сложившиеся традиции оценивания
Новая цель школы по стандарту 2004 г.	Старое содержание контрольно-измерительных материалов
<ul style="list-style-type: none"> ● Стандарт «направлен на реализацию качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы <...> Цели: <ul style="list-style-type: none"> – развитие личности школьника, его творческих способностей; – освоение системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих... деятельность». ● «Важнейший приоритет – формирование общеучебных умений и навыков» 	<p>Основа КИМов, используемых на всех уровнях контроля, – это тесты, репродукция знаний. Например: «В каком году была Куликовская битва? А) 1242, Б) 1380, В) 1480»</p>
Госстандарт 2004 г., требования к общеучебным умениям выпускников начальной школы	Традиционное распределение ролей в ситуациях оценивания
<ul style="list-style-type: none"> ● Определение способов контроля и оценки деятельности (ответ на вопросы «Такой ли получен результат?», «Правильно ли это делается?»). ● Определение причин возникающих трудностей, путей их устранения; предвидение трудностей, нахождение ошибок в работе и их исправление 	<ul style="list-style-type: none"> ● Учитель «ставит отметки», ученики «получают отметки». ● Учитель указывает на ошибки и на необходимость их исправления
Ситуация с отметками в школе	Традиция использования отметок
<p>Реально у педагогов четыре балла (5, 4, 3, 2), допустимых для выставления – три (5, 4, 3), а положительных – два (5 и 4). Учителям приходится сопровождать выставление отметки следующими размышлениями: «Твоя четверка принципиально отличается от его четверки»; «Сегодня поставлю "два", завтра вообще замолчит»; «Старался, а все равно вышло "два"»</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Официальная пятибалльная система прочна и для многих незыблема. ● Типично деление учеников на «отличников», «хорошистов», «троечников», «двоечников». ● Труд учителя по контролю и оцениванию достижений учеников проверяется по так называемой «накопляемости» отметок в журнале
Требования Госстандарта 2004 г. по каждому предмету	Традиции фиксации результатов контроля
<ul style="list-style-type: none"> ● Знать/понимать: ... (краткий перечень). ● Уметь: ... (много формулировок конкретных действий). ● Использовать в деятельности: ... (много формулировок конкретных действий) 	<p>В официальном журнале мы видим отметку за определенное число, когда изучалась «такая-то тема», но задание могло быть и по любой другой пройденной теме. Где же взять информацию для ответа на следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● «За что конкретно ребенок получил эту отметку?» ● «Что именно надо сделать, чтобы исправить четвертную отметку?» ● «Насколько ученики соответствуют уровню требований стандарта?»
Одна из пяти целей, поставленных перед школой Госстандартом 2004 г.	Типичные ситуации, вводящие учеников в жесточайший психико-физиологический стресс
Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей	<ul style="list-style-type: none"> ● «К доске сейчас пойдет...» (рука учителя с ручкой скользит по клеткам журнала, ученики опускают головы). ● «Тому, кто с этим не справится, поставят "пару"!» (перед контрольной, самостоятельной, опросом в классе). ● «Не ставьте, я исправлю!» (в момент, когда учитель уже выводит в журнале отметку за неудачно выполненное задание).

проблема оценивания встала уже перед каждой российской школой. Покажем противоречивость ситуации с помощью таблицы (см. с. 18). Стрелка обозначает противоречия.

Проанализировав эту таблицу, вы, уважаемые читатели, и сами сможете сформулировать целый ряд проблем, связанных со школьным контролем и оцениванием. Мы формулируем их так:

1. Новые развивающие личностно ориентированные образовательные цели не проверяются старыми контрольно-измерительными материалами.

2. Традиционная фиксация в журнале не позволяет увидеть соответствие требованиям.

3. Пятибалльные отметки не отражают всего разнообразия качественных оценок.

4. Традиционное оценивание не позволяет развивать самооценку школьников.

5. Традиционное оценивание дискомфортно для учеников, отрицательно влияет на их мотивацию.

Все вышеизложенное и определило цели разработки новой технологии оценивания:

1. Реализовать на этапе контроля подход «Главное не знания, а умение ими пользоваться» и развивающие принципы «Школы 2100»:

- принцип психологической комфортности (мотивация успешности, опора на внутренние мотивы);
- принцип минимакса;
- принцип обучения деятельности и др.

2. Создать личностно ориентированную технологию оценивания для массовой школы, которую можно соотнести с официальными нормами оценивания.

Как мы создавали новую технологию оценивания?

В 2002–2004 гг. был обобщен опыт школ и педагогов, работающих по системе «Школа 2100». На его основании была создана экспериментальная модель контроля и оценивания в виде перечня правил, определяющих действия учителей и учеников в

разных ситуациях оценивания. После первичной апробации и доработки данная модель стала основой для начала большого эксперимента, проведенного Образовательной системой «Школа 2100» и Российской академией образования в 2004–2007 гг. Была создана программа эксперимента, рассчитанного на три года, сформулированы его цели и задачи, гипотезы и способы их проверки. Главной целью являлось преобразование модели в целостную технологию оценивания, проверка ее жизнеспособности, возможности решить накопившиеся проблемы.

В эксперименте приняли участие 14 образовательных учреждений – базовых и экспериментальных площадок «Школы 2100» и Российской академии образования: г. Москва – школы № 653 и № 855; Московская область – школа № 1 г. Клина, школа № 2 г. Лобни, Спас-Завуловская средняя школа; г. Санкт-Петербург – гимназия им. Александра II (№ 415); г. Калуга – школа «Радуга»; Тверская область – школа № 15 г. Вышневолоцка; г. Пенза – гимназия № 44; Челябинская область – школа № 7 г. Магнитогорска и школа № 11 г. Сатки; Свердловская область – школа № 61 г. Новоуральска; Ямало-Ненецкий автономный округ – школа № 8 г. Лабытнанги; г. Омск – школа № 54. В данных образовательных учреждениях новые правила стали использовать педагоги и начальной, и средней школы. В первый год эксперимента это были 3–4-е и 5–6-е классы, потом к ним добавились и другие – с 1-го по 8-й классы. Правила применялись на уроках по всем основным предметам: русскому языку, литературе (литературному чтению), математике, окружающему миру, истории, биологии, географии.

В большинстве школ были выделены экспериментальные классы (где учителя использовали новые правила оценивания) и контрольные классы, в которых также занимались по системе «Школа 2100», но новые правила оценивания не использовали. И в экспериментальных, и в контрольных классах

проводилось психологическое тестирование в течение всего срока эксперимента, чтобы выявить влияние новых правил оценивания на уровень тревожности учеников, развитие их самооценки, интеллектуальных умений. В экспериментальных классах проводилось также анкетирование учителей, учеников и родителей, чтобы выявить их реакцию на новые правила и то, что требует доработки и уточнения. Ежегодно проводилось несколько семинаров-встреч учителей-экспериментаторов и авторов технологии.

В чем суть правил новой технологии оценивания?

В формате данной статьи есть возможность привести только краткий перечень правил (см. с. 21) без их технологической составляющей – алгоритмов. Подробное описание правил можно найти в книге «Образовательная система "Школа 2100". Сборник программ: дошкольное образование, начальная школа» (М.: Баласс, 2007) или на сайте www.school2100.ru.

Каковы основные итоги эксперимента?

1. На основании экспериментальных материалов правила оценивания уточнялись и дорабатывались. В результате к концу эксперимента (2006/2007 уч. год) они представляли собой уже не просто формулировки, а подробные алгоритмы действий педагогов и учеников в разных ситуациях контроля. Таким образом, экспериментальная модель преобразовалась в технологию оценки образовательных достижений.

2. Результаты первого года обучения в режиме эксперимента подтвердили основные гипотезы.

Новые правила оценивания:

– положительно восприняты участниками образовательного процесса. Подавляющее большинство учителей, учеников и родителей (от 76 до 96%) заявили о том, что по новым правилам им работать проще, интереснее, понятнее, они хотят продолжать их использовать;

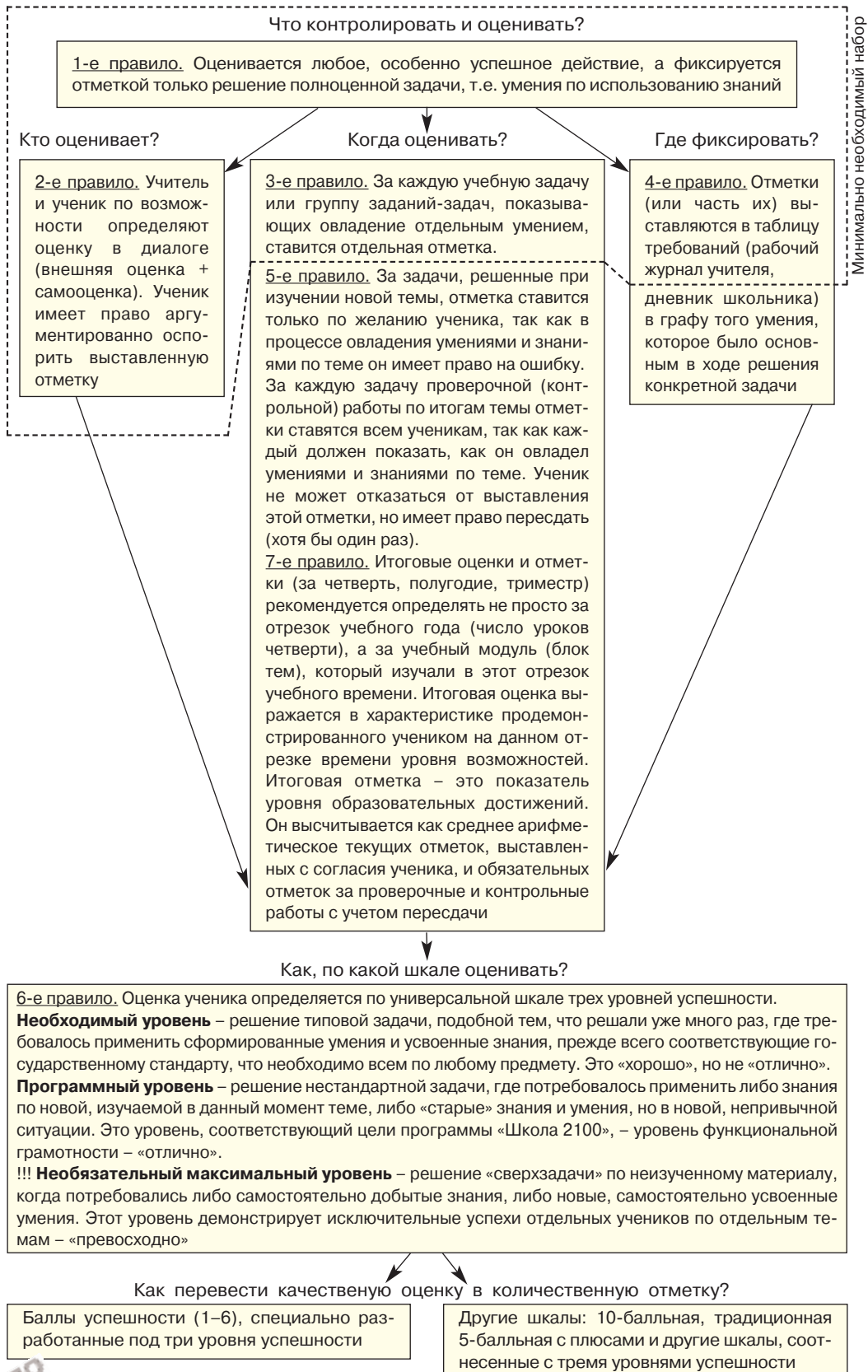
– способствуют развитию самооценки школьников. Если на начало года уровень сформированности самооценки в экспериментальных и контрольных классах был одинаков, то в результате эксперимента в классах, где использовали новые правила, по шкале «умение решать задачи» большая часть учащихся продемонстрировала адекватную самооценку, а в контрольных классах у большинства сохранилась завышенная самооценка;

– снижают уровень школьной тревожности. В экспериментальных классах в отличие от контрольных произошло снижение параметров тревожности в ситуациях «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «проблемы и страхи в отношениях с учителями» и «фрустрация потребности в достижении успеха» (неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.).

Эти результаты подтверждают и первые итоги завершающего года эксперимента (2006/2007 уч. год). На момент написания статьи (июль 2007 г.) только началась обработка поступающих из школ данных, но и первые подсчеты показывают, что технология оценки образовательных достижений принята педагогами, учениками, родителями и положительно влияет на образовательную среду и психологический климат в классах, на развитие личности учеников, их самооценку, снижает уровень тревожности.

3. На основании результатов эксперимента новая технология оценки образовательных достижений совместно с другими разработками Образовательной системы «Школа 2100» была рассмотрена на заседании Бюро президиума РАО. Основные положения новой технологии получили одобрение в Заключении Российской академии образования от 16 ноября 2005 г.: «В Образовательной системе "Школа 2100"... разработана модель контроля и оценивания успехов школьников на разных этапах образовательного про-

Правила технологии оценивания образовательных достижений (краткий перечень)



цесса. Основными составляющими новой технологии оценки учебных успехов являются: развитие у учащихся умений самоконтроля и самооценки; фиксация результатов контроля в предметных таблицах требований; дифференциация оценки по специальной шкале уровней успешности»*.

Технология создана, что же дальше?

Теперь, когда эксперимент завершен и технология создана, необходимо внедрять ее в практику работы школ. При этом на технологию оценки, как и на все, что делается в Образовательной системе «Школа 2100», распространяется принцип минимакса. Каждый учитель или весь педагогический коллектив, работающий по учебникам «Школы 2100», может выбрать, внедрять только минимальный набор правил новой технологии (1-е, 2-е, 3-е и часть 4-го) или полный набор. В первом случае дополнительная нагрузка на учителя будет минимальной, не придется документально оформлять использование новых правил, но и проблемы контроля и оценивания удастся решить только частично. Во втором случае нагрузка на учителя будет больше, но и эффект от новой технологии будет заметно выше.

Сегодня авторский коллектив работает над созданием технологического пакета материалов, которые обеспечат внедрение новой технологии. Уже выпущены в свет «Дневники школьника» для учеников 1–4-го классов. В течение ближайших месяцев будет выпущен Рабочий журнал учителя «Школы 2100», в который войдут все правила с алгоритмами, таблицы требований, процедура внедрения. Начинается переработка тетрадей для проверочных и контрольных работ по разным предметам в соответствии с новой технологией: задания в них будут сгруппированы по уровням успешности, соотнесены с умениями таблиц требований. Планируется подготовка дневников для основной школы, созда-

ются электронные диски к учебникам, предназначенные для автоматической проверки контрольных работ и ведения электронного журнала.

Однако уже сейчас авторы получают информацию о том, что новую технологию оценивания начинают активно использовать как отдельные педагоги, так и целые коллективы образовательных учреждений. Они не дожидаются, пока их обеспечат всеми материалами, так как стоят на позиции педагогики здравого смысла, понимают необходимость и готовы к переходу к развивающим лично-ориентированным правилам контроля и оценивания.

Теперь у нас есть реальная возможность привести контроль и оценивание в соответствие с новыми требованиями государственного стандарта общего образования и принципами развивающего образования; дать в руки учителям инструментарий для измерения реальных достижений их учеников; избавить наших детей от страха оценки, научить их самостоятельно отмечать свои успехи, радоваться им. Опыт педагогов-экспериментаторов будет максимально использоваться и популяризироваться для того, чтобы новую технологию оценивания (в полном или минимально необходимом виде) внедряли во всех школах и во всех классах, работающих по Образовательной системе «Школа 2100». Этот процесс не может быть быстрым, но он должен идти постоянно.

Дмитрий Даминович Данилов – канд. ист. наук, автор учебников, координатор эксперимента, г. Москва;

Марина Евгеньевна Турчина – методист УМЦ «Школа 2100»;

Ольга Александровна Родыгина, Елена Ивановна Стойка, Светлана Владимировна Гудилина – учителя-экспериментаторы школы № 2, г. Лобня, Московская обл.

* Заключение РАО о работе Образовательной системы «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100»: Сб. материалов. – М., 2006. – С. 9.

Итоги эксперимента с позиции классного руководителя

О.А. Родыгина

С сентября 2004 г. в Образовательной системе «Школа 2100» проводился эксперимент по разработке технологии оценивания образовательных достижений учащихся.

Под технологией понимается совокупность приемов и средств обучения и определенный порядок их применения.

Чему учит технология оценивания? Что дает использование новой технологии классному руководителю? Какими средствами она обеспечена? Хотелось бы поделиться с вами размышлениями над этими вопросами.

В процессе эксперимента апробировались новые правила оценивания, проводилась их корректировка, создавался пакет материалов, обеспечивающий технологию необходимыми средствами: дневники школьника, рабочий журнал учителя, сборники проверочных работ и т.д.

Среди участников эксперимента была и наша школа МОУ СОШ № 2 г. Лобни. Сейчас, когда эксперимент завершен, можно оглянуться назад и подвести итоги проделанной работы.

В сентябре 2005 г. учащиеся 6 «А» класса впервые познакомились с новыми правилами оценивания. Эти правила применялись на уроках биологии и истории. Вводились они все одновременно в течение первой четверти. Знакомству с правилами были посвящены несколько классных часов с приглашением на них учителя истории. Шестиклассники участвовали в семинаре, посвященном разработке новой технологии оценивания.

Не остались без внимания и родители. За два года участия в эксперименте прошли три специальных родительских собрания. На них родители ознакомились с правилами оценивания,

выслушали непосредственных участников эксперимента – ребят и учителей, ознакомились с результатами психологического исследования. На одном из собраний был организован просмотр видеурока с использованием новой технологии оценивания. По окончании мы провели «круглый стол» с участием детей, учителей и родителей, на котором обсудили проблемы внедрения новых правил и оценили первые итоги.

Оценивание учащихся проводилось на трех уровнях успешности: необходимым, программном и максимальном. Результаты заносились в таблицу требований. Одна из гипотез, выдвинутых в процессе эксперимента, была следующей: отслеживание результатов обучения с помощью таблиц требований позволяет получать объективную информацию о качестве обучения и соответственно корректировать этот процесс. Именно качество обучения интересует в первую очередь учителей, администрацию школы и родителей.

Какую же информацию я как классный руководитель и учитель-предметник получила при анализе таблиц требований за два года? Прежде всего о продвижении в развитии предметных умений по уровням успешности (см. табл. 1 и 2; цифры – количество учащихся):

Таблица 1

Результат стабильный:	частично необходимый	необходимый	программный	
			частично программный	программный
11	3	6	1	1

Таблица 2

Повысили уровень:	с частично необходимого на необходимый	4
	с частично программного на программный	2
	с необходимого на программный	2
Понизили уровень:	с необходимого на частично необходимый	2
	с частично программного на необходимый	4

Таблица 3

Катя У.	1,7	н.	4	3,7	п.	5	3,7	п.	5	4,1	п.	ч.п.	5	3,3	ч.п.	5
Лена Ц.	3,7	п.	5	3,8	п.	5	3,7	п.	5	4	п.	ч.п.	5	3,8	п.	5

Таблица 4

Катя У.	2,6	н.	4	3,5	ч.п.	4	2,2	п.	н.	4	2,8	ч.п.	4	2,7	ч.п.	4
Лена Ц.	2	н.	4	4,5	п.	5	2,1	п.	н.	4	3,1	ч.п.	4	2,9	ч.п.	4

Наиболее высокие результаты учащиеся показывали во второй четверти первого и второго года эксперимента. Именно в это время наблюдалось максимальное вхождение в учебную деятельность. В третьей четверти обозначенного периода наблюдения учащиеся работали преимущественно на необходимом уровне. Каковы же причины перехода на этот уровень? Это и временные рамки учебной деятельности (третья четверть более длинная), и климатические условия (короткий световой день, резкие температурные перепады), и частые заболевания.

Содержание таблиц показывает, что половина учащихся переходила с одного уровня на другой. За этим движением стоят различные причины. Вот два примера (см. табл. 3 и 4).

Лена Ц. в течение первого года эксперимента стабильно показывала результаты на программном уровне, но в сентябре – октябре и январе – феврале второго года эксперимента попадала в больницу. Большую часть материала девочке изучала самостоятельно, что и сказалось на результатах: показатель снизился до необходимого уровня.

У Кати У. в первый год эксперимента наблюдался скачок с необходимого уровня на программный. Но что же произошло во второй год? Наступила пора влюбленности. А так как у Кати сформированы внутренние мотивы – интерес к процессу и результату деятельности, стремление к саморазвитию, то и результат в среднем соответствует частично программному уровню.

Анализируя итоги работы, можно сказать, что первый год эксперимента дал более успешные результаты.

Почему? Думаю, это можно объяснить тем, что произошло изменение ведущего вида деятельности: учебная деятельность уступает место общению со сверстниками. Это подтверждают и результаты психологического исследования школьной мотивации: 7% учащихся имеют хорошую школьную мотивацию, для 41% учащихся школа – место общения с друзьями, 18% имеют низкий уровень школьной мотивации, 9% негативно относятся к школе.

Сравним результаты первого и второго года эксперимента (см. табл. 5 и 6).

Таблица 5

Результат стабильный:	Уровни		
	частично необходимый	необходимый	частично программный
13	1	9	3

Таблица 6

Понизили уровень:	с необходимого до частично необходимого	4
10	с частично программного до необходимого	2
	с программного до частично программного	3

Чтобы сравнить годовые результаты, мне пришлось применить то же правило, что и при выставлении четвертных отметок, а именно сложить все баллы успешности по четвертям и найти среднеарифметический балл за год. В результате перевода баллов успешности в годовую отметку я заметила, что у пяти учащихся итоговые отметки были выставлены необъективно – см., например, табл. 7.

Если годовую отметку выводить из

Таблица 7

Слава Б.	1,7 б.у.	н.	4	2,6 б.у.	п.	4	1,4 б.у.	ч.н.	3	1,3 б.у.	ч.н.	3	1,7 б.у.	н.	3
----------	-------------	----	---	-------------	----	---	-------------	------	---	-------------	------	---	-------------	----	---

Таблица 8

Оля Р.	3,3 б.у.	ч.п.	4	4,2 б.у.	п.	5	2,8 б.у.	ч.п.	4	4 б.у.	п.	5	3,5 б.у.	ч.п.	5
--------	-------------	------	---	-------------	----	---	-------------	------	---	-----------	----	---	-------------	------	---

четвертных, Слава получает тройку, а по новым правилам оценивания он набрал 1,7 балла успешности, что соответствует отметке 4.

Другой пример. Оля Р. в течение года показала результаты, приведенные в табл. 8. По четвертным отметкам Оля получила годовую отметку 5. При выставлении итоговой отметки учитывался тот факт, что в четвертой четверти девочка написала годовую контрольную работу на 4 балла успешности (это отметка 5). Но если рассчитать среднеарифметический балл успешности за год, он равен 3,5, что соответствует отметке 4.

Эти примеры доказывают правильность выдвинутой гипотезы: отслеживание результатов обучения с помощью таблиц требований позволяет

получать объективную информацию о качестве обучения.

Таким образом, мой опыт работы позволяет утверждать, что использование таблицы требований дает возможность учителю и классному руководителю получать полную и объективную информацию о развитии умений учащихся, о качестве обучения и динамике развития каждого ученика по уровням успешности.

Ольга Александровна Родыгина – учитель биологии школы № 2, методист-консультант Образовательной системы «Школа 2100», г. Лобня, Московская обл.

Беседы о чтении
(К проблеме понимания текста)

О.В. Соболева

Беседа третья*

**«С вопроса, с удивления начинается мышление»,
или
Диалоги о диалоге**

«Ключом ко всякой науке является вопросительный знак», – сказал великий французский писатель Оноре де Бальзак.

Мы продолжаем разговор об одной из самых трудных наук – науке понимать. В этой статье речь пойдет о роли вопросов и других операций диалога с текстом в понимании. Попробуем разобраться в том, какие трудности могут встретиться на пути учителя, организующего на уроке диалог с текстом. Об этом лучше всего расскажут сами педагоги, которых мы пригласили принять участие в диалоге о «диалоге с текстом». Но прежде напомним, что диалог с текстом представляет собой прием понимания текста, который состоит из ряда операций (самопостановка вопросов, прогнозирование, самоконтроль) и активизирует все психические процессы, участвующие в понимании.

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 8, 9 за 2007 г.

А теперь предоставим слово учителям, в течение нескольких лет обучающих детей приемам понимания, в том числе и диалогу с текстом.

Бикмаева Е.Р. Одна из первых трудностей, с которой пришлось столкнуться при обучении детей диалогу с текстом, – это неумение ребенка формулировать вопросы. Не так давно вышедшие из возраста «почемучек», в учебной ситуации дети не сразу понимают поставленную задачу. Вот почему диалог с текстом мы начинали с тренировки в постановке вопросов, причем старались в одном и том же вопросе менять логическое ударение и прослеживать изменения в смысле.

Турчанинова Т.В. И мы вначале учимся просто задавать вопросы, только делаем это не при работе с текстом, а в игре. В такой, например, как «Угадай предмет». Дети должны угадать задуманный предмет, задавая вопросы о нем. В этой игре они быстрее понимают, что значит «задать вопрос». Важно обратить их внимание на то, что вопросительные слова могут быть разными.

Соболева О.В. При переходе от игры к работе с текстом можно использовать произведения, в которых много вопросов. Например, стихотворение С. Черного «Отчего»:

Отчего у мамочки
на щеках две ямочки?
Отчего у кошки
вместо ручек ножки?
Отчего шоколадки
не растут на кровати?
Отчего у птичек нет рукавичек?
Отчего у няни волоса в сметане?
Отчего лягушки
спят без подушки?
Оттого, что у моего сыночка
Рот без замочка.

После чтения этого текста дети легко переходят к самостоятельной постановке вопросов.

Потренироваться задавать вопросы можно также в игре «Приставалка»: нужно приставать ко всем с вопросами. Подобное творческое задание выполняли первоклассники (учитель С.А. Дыбленко):

Почему у елки острые иголки?
Почему в садочке не растут грибочки?
(А. Делова)

Почему у мальчиков не коготки, а пальчики?

Почему же свинки не носят ботинки?
(А. Масликова)

Почему у Мишки синяки да шишки?

Почему овечки воду пьют из речки?
(Д. Пеньков)

Работа с вопросами – важный этап в понимании текста. Традиционно в школе требуется ответить на поставленные учителем или учебником вопросы *после* чтения текста. Психолог Л.П. Добраев показал важную роль вопросов, которые предлагаются детям не *после*, а *до* чтения текста. Они позволяют сравнить содержание текста с ранее усвоенным материалом, выделить причинные связи, стимулируют рассуждения и самостоятельные выводы. Этот ученый описал также прием «самопостановка вопроса – нахождение ответа», который лежит в основе диалога с текстом [2].

Педагогам, интересующимся проблемой познавательной активности детей, будут интересны исследования С.А. Тарасовой, которая предложила классификацию вопросов по познавательному смыслу и раскрыла специфику детских вопросов [3].

Вступая в диалог с текстом, важно научить детей видеть прямые и скрытые вопросы. Желательно, чтобы тексты содержали такие вопросы и позволяли давать на них варианты ответов. Приведем примеры.

Текст, содержащий прямые вопросы:

Ласточка

- Ласточка, ласточка, что над водой летаешь?
- Комаров кусачих хватаю!
- А что над стадом порхаешь?
- Коров от мух охраняю!
- Ласточка-касаточка, что к облакам взмываешь?
- Ясные деньки высматриваю!
- А что над самой землей скользишь?
- О дожде-непогоде предупреждаю!

(Н. Сладков)

Текст, содержащий скрытые вопросы:

Осьминог

Есть у осьминога удивительная черта.
(Какая черта? Почему она удивительная?)

Он может мгновенно менять окраску.
(Как он меняет окраску? Зачем ему это нужно?)

Из серого становится пятнистым, оранжевым, красным.

(Как объяснить его поведение?)

Это он сердится, пугает нарушителей спокойствия.

(М. Жилин)

Дыбленко С.А. От специально подобранных для диалога текстов мы всегда переходим к беседе с текстом из учебника, осуществляя перенос понимания на разные произведения. Вот как проходил один из уроков в 1-м классе по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «Капельки солнца», где основная работа строилась по произведению М. Зощенко «Глупая история».

Учитель (У.): В жизни человек попадает в разные ситуации: смешные, грустные, захватывающие, страшные... Сейчас мы узнаем про историю, которая произошла с девочкой Томой. Приготовьтесь к тому, что мы будем беседовать с текстом. Его название – «Вот беда». Вы уже можете предположить, какая история произошла с Томой?

Дети (Д.): Неприятная.– Страшная. – Грустная.

У.: Проверим ваши предположения, читая текст:

На скамеечке у дома
Целый день рыдает Тома.

Д.: Хочется спросить: «Что произошло? Почему девочка рыдает?»

У.: Выскажите свои предположения.

Д.: Кто-то ее обидел. – Она потеряла что-то важное. – Мама ушла и оставила ее одну. – Девочку испугала собака и т. д.

У.: Проверим ваши прогнозы, читая дальше:

Как помочь беде такой –
Тома в туфлях разных:
Левый – светло-голубой,
Правый – темно-красный?!

У.: Чей прогноз был наиболее точным? Что бы вы посоветовали Томе?

Д.: Поискать к туфлям пары.
Дворник, дядя с бородой,
Ей сказал: – Сходи домой!
Тома глазки подняла:
– Дядя дворник, я была...

У.: Вы были правы. Но почему же Тома так расстроена? Что она увидела дома? Обменяйтесь своими предположениями с соседом по парте.

А теперь проверим ваши догадки.
Дома тоже разные:
Голубой да красный!

(В. Фетисов)

У.: Чьи предположения подтвердились?.. Молодцы!

– Случилась ли у Тома беда на самом деле?

– Что вы можете сказать о характере названия текста?

Д.: Оно шутовское, ироничное. Автор по-доброму подсмеивается над Томой.

У.: Почему Тома попала в такую ситуацию?

Д.: Она еще маленькая. – Тома была невнимательная.

У.: А как можно назвать ситуацию, в которой оказалась Тома?

Д.: Смешная. – Нелепая. – Глупая.

У.: Сегодня мы познакомимся с еще одной историей, которую ее автор, Михаил Зощенко, так и назвал – «Глупая история». Будем читать, беседуя с текстом.

(Далее идет чтение текста до слов «Вот она одела его и поставила на ножки около кровати. Но Петя вдруг упал».)

У.: Что вы хотите спросить у текста?

Д.: Почему Петя упал?

У.: Ваши предположения?

Д.: Петя был сонным, еще не проснулся. – Мальчик заболел. – Петя притворялся.

У.: Давайте проверим по тексту.

(Чтение текста продолжается до слов «Взрослые вечно что-то напутают».)

У.: Как вы думаете, чем закончилась эта история?

Д.: В этой истории виноваты невнимательные взрослые. Теперь они будут внимательнее относиться к ребенку.

– В тексте говорится о том, что Коля тоже был маленьким, но самостоятельным ребенком. Наверное, и Пете нужно стано-

виться самостоятельнее. А взрослые должны ему в этом помочь. (Эту точку зрения разделили большинство детей.)

У.: Многие из вас оказались правы в своих предположениях, потому что уже поняли одну из важных мыслей, которая спрятана автором в этом тексте. Что это за мысль? Чтобы ответить на этот вопрос, вернитесь к авторскому названию рассказа.

Д.: Наверное, мысль эта такая: «В глупую историю самостоятельный человек не попадет. Или попадает реже, чем несамостоятельный, беспомощный».

Турчанинова Т.В. Работа с вопросом, начинаясь в 1-м классе, не прекращается на протяжении всего обучения в начальной школе. Домашним заданием на моих уроках часто бывает такое: подумайте, какие вопросы вы задали бы тексту. На уроках внеклассного чтения у нас принято расспрашивать о прочитанной книге.

Жилева М.Л. В младшем школьном возрасте дети склонны к соревновательности, поэтому они легко входят в ситуацию задавания вопросов и прогнозирования, как в игру «Кто интереснее придумает». В 3–4-м классах я предлагаю подготовленным ученикам придумать свой рассказ, в котором были бы скрытые вопросы. В ходе работы на уроке уже не учитель, а сам маленький автор организует диалог с текстом. А еще дети любят сочинять сказки с вопросами (сказка прямо и начинается с вопроса).

Очень важно ставить такие вопросы, которые открывают дорогу к новому знанию или к творчеству. Так, например, в диалоге с «Маленьким принцем» А. де Сент-Экзюпери у детей в моем классе появилось желание написать о жизни и проблемах девочки с планеты Земля – Землянички. Каждый предлагал свою историю этой девочки, а потом в коллективной работе создавались рассказы о ней.

Руденская Н.П. Хотелось бы продолжить разговор о такой составляющей диалога с текстом, как прогнозирование. На этом этапе работы

мне часто приходится наблюдать такую картину: один (как правило, наиболее подготовленный) ученик высказывает свое предположение, а остальные, как эхо, повторяют его мысль. Очень трудно бывает переключить детей, стимулировать их к выдвижению собственных гипотез.

Соболева О.В. Вы затронули важный не только с практической, но и с теоретической точки зрения вопрос. В исследованиях психологов установлено, что у читателя есть определенные ожидания текстовой информации – установка [1]. Если она гибкая, т.е. корректируется с поступлением новой информации, это помогает пониманию. Если установка жесткая, т.е. читатель акцентирует свое внимание на одном предположении, он перестает воспринимать сигналы текста. Текст становится для него непонятным, и он может даже отказаться от чтения. Путь гибкого понимания – это выдвижение разных вариантов прогноза, их проверка на совместимость и создание целостной непротиворечивой картины.

Как стимулировать детей к вариативному прогнозированию? На этапе прогнозирования важно подчеркивать, что прогнозов может быть много, но они должны быть обоснованы. Чтобы выбрать прогноз, который совместим с другими предположениями и содержанием текста, нужно включать самоконтроль. Если его не будет, то установка станет негибкой, понимание прекратится и читать станет неинтересно.

Руденская Н.П. Думаю, что для этого важно развивать воображение детей. Если образы не возникают на «мысленном экране», то ребенок не выдвинет свое предположение, не заговорит.

Бикмаева Е.Р. Я учу вариативному прогнозированию начиная с первых дней ребенка в школе, используя ролевою игру, драматизацию. Мы разыгрываем сценки, где нужно придумать реплики за персонажей, ответить по-разному на какой-либо вопрос. Дети пытаются выступать в роли соавторов

хорошо знакомой сказки, стараясь рас-
сказать ее по-новому. На этом этапе
нужно опираться на детей раскрепо-
щенных, эмоциональных, постепенно
включая в игру и остальных. Такой вид
работы снимает психологические зажи-
мы, высвобождает фантазию детей.
Диалог с текстом мы тоже иногда про-
водим на знакомом тексте, где ответы
на вопросы известны, и пытаемся отве-
тить по-другому, как «могло бы быть».

Соболева О.В. Безусловно, такая
подготовительная работа очень полез-
ла. Когда же происходит переход к ра-
боте с незнакомым текстом, важен
подбор литературного материала. Его
можно найти и в учебной книге, и в
детских изданиях. Иногда такой мате-
риал создают сами учителя. Вот какие
стишки для «вопросно-ответной раз-
минки» придумали студенты педаго-
гического вуза:

Что за дождик золотой
светлым сделал лес густой?
Это осень наступила
и листву позолотила.

Кто всю зиму до весны
днем и ночью смотрит сны?
Это мишка косолапый
спит, посасывая лапу.

Это что там за стрела
небо черное зажгла?
Это молния блеснула
и тотчас же ускользнула.

Это что за старичок
сеть повесил на крючок?
Это просто паучок
сплел паутинку, как сачок.

На уроке учитель читает вопрос и
дети высказывают варианты прогно-
зов. Происходит обсуждение вариан-
тов, доказываются их обоснованность.

Турчанинова Т.В. Когда дети ста-
новятся старше, я использую прогно-
зирование окончания текста как
творческое задание. Вот, например,
какие строчки я предложила детям
закончить на одной из наших поэти-
ческих пауз:

– Ну, как тебе на ветке? –
Спросила птица в клетке.

Ответы детей:

– Ах, милая, ну, как сказать:
На ветке волю хоть видать.
(*А. Винокурова*)

– Мне очень хорошо, –
ответил воробей.
Подпрыгнул, муху съел
и сразу улетел.
(*Д. Никулин*)

Ей птаха отвечает:
– Куда хочу, туда летаю.
(*К. Мурашов*)

Ничего не ответила та соседке,
Лишь открыла дверцу в клетке.
(*Е. Сажнева*)

– Мне очень хорошо, –
ответила синица. –
Свободна я, тебе же это снится.
(*А. Никулин*)

Соболева О.В. Прогнозирование осу-
ществляется читателем на разных
уровнях. Оно происходит на уровне
слова, например: *окладистая ... , вос-
клицательный ... , трескучий ... , рас-
квасить ... , сгорать от ...* . Прогноз
возникает и на уровне предложения,
и на уровне целого текста. Задания
на прогнозирование могут стать эле-
ментом не только урока литературного
чтения, но и других уроков и вне-
классных занятий.

Приведем пример текста, создanno-
го педагогом-гуманистом В.А. Сухо-
mlinским, прогнозирование оконча-
ния которого может обогатить важны-
ми размышлениями беседу с детьми.

Мальчик и Колокольчики Ландышей

Наступила весна. Из земли показалась
зеленая стрелка. Она быстро разделилась
на два листочка. Листочки стали широки-
ми. А между ними появился маленький
тоненький росток. Он поднялся, накло-
нился к одному листочку и вдруг однажды
утром расцвел белыми Колокольчиками.
Это были Колокольчики Ландышей.

Белые Колокольчики Ландышей увидел маленький мальчик. Его поразила красота цветов. Он не мог отвести глаз от Ландышей. Мальчик протянул руку, чтобы сорвать цветы.

Цветы прошептали мальчику:

– Мальчик, зачем ты хочешь сорвать нас?

– Вы нравитесь мне. Вы очень красивые, – ответил мальчик.

– Хорошо, – сказали Колокольчики Ландышей, тихо вздохнув. – Срывай, но перед тем, как сорвать, скажи, *какие мы красивые*.

Мальчик посмотрел на Колокольчики Ландышей. Они были прекрасны. Они были похожи на белую тучку, и на крыло голубя, и еще на что-то удивительно красивое. Мальчик все это почувствовал, но сказать не мог. Он стоял возле Колокольчиков Ландышей, очарованный красотой цветов. Стоял и молчал.

– *Как бы вы закончили этот рассказ?*

– *Сверим свои предположения с авторским вариантом:*

«– Растите, Колокольчики, – тихо прошептал мальчик».

Воробьева В.В. На своих уроках я часто сталкиваюсь с ситуацией, когда дети, особенно в начале обучения, задают большое количество вопросов, но многие из этих вопросов не отражают существенную текстовую информацию, уводят беседу с текстом в сторону.

Соболева О.В. Вы затронули интересную особенность формирования умения беседовать с текстом. Исследования психологов показали, что становление этого умения проходит в несколько этапов. Так, вначале дети задают вопросы почти к каждому слову в предложении, и это характеризует низкий уровень сформированности умения. Потом появляются вопросы, затрагивающие наиболее взволновавшие ребенка моменты текста. И, наконец, при самостоятельной беседе с текстом возникают вопросы, касающиеся ключевых элементов содержания и замысла автора. Следовательно, как по задаваемым вопросам, так и по качеству прогнозов вы можете

косвенно судить о том, насколько сформированными у ребенка являются операции диалога с текстом.

Проценко Л.П. Хочется подчеркнуть важность самоконтроля в обучении пониманию текста. Эта операция играет существенную роль в развитии ребенка. Дети часто «не слышат» не только другого, но и себя. В диалоге с текстом они учатся контролировать свою речь, высказывать свою точку зрения и воспринимать точку зрения другого человека. Иногда на уроке бывает трудно достичь взаимопонимания, потому что язык взрослого человека, учителя, и язык современного ребенка сильно отличаются, далеки друг от друга. И все-таки без взаимопонимания невозможно обучение и развитие интереса к книге.

Бикмаева Е.Р. Для меня одним из самых важных моментов в диалоге с текстом является внимание к слову. Понимание значения слов, опора на существенные для формулировки вопросов и прогнозирования слова – все это позволяет направлять диалог, не уходить в сторону из-за случайных прогнозов. Наверное, этой проблеме стоит посвятить отдельный разговор.

Соболева О.В. Это и будет основной задачей наших следующих бесед. А теперь хотелось бы поговорить о том, как готовиться к уроку, на котором предполагается диалог с текстом. Я бы сравнила учителя с дирижером оркестра. (Кстати, многие писатели сравнивали читателя с музыкантом, читающим партитуру произведения.) Класс похож скорее на джазовый коллектив, где каждый из музыкантов встраивает свой неповторимый голос в звучание основной мелодии. Учитель должен наметить партитуру урока и направлять исполнителей, чтобы мелодия не зазвучала фальшиво. Для этого и необходима подготовка.

Руденская Н.П. Учитель, готовящийся проводить беседу с текстом, опасается «лишних» вопросов, чтобы не «заболтать» чтение и анализ текста. Поэтому вначале нужно внимательно прочитать текст и провести с ним

диалог самому учителю. Важно отметить те отрывки, где есть скрытые вопросы или достаточно информации для прогнозирования дальнейшего содержания.

Турчанинова Т.В. Поскольку у всех детей разная техника чтения, на уроке бегло читающие ученики могут заглядывать вперед, и прогнозирование может не состояться. По совету методистов мы с ребятами при чтении используем широкие непрозрачные закладки (половинка тетрадного листа) и открываем текст постепенно.

Бикмаева Е.Р. Чтобы диалог с текстом состоялся, нужна особая атмосфера в классе. Самое главное – раскрепостить детей, чтобы они не боялись высказываться. На первых порах почти все мысли, все предположения принимаются с положительной оценкой. Постепенно учитель и сами дети указывают на то, с чем можно согласиться, а с чем – нет.

Проценко Л.П. Для учителя диалог с текстом – это зачастую конец спокойной жизни на уроке, ведь диалог не может проходить по шаблону. Каждый текст и его восприятие ребенком уникальны. Но если мы хотим воспитать равнодушного человека, оппонента, имеющего свою точку зрения, то должны быть готовы к обмену мнениями. Уроки, где происходят встречи-диалоги, гораздо продуктивнее и интереснее традиционных. На таких уроках учитель в «свободном плавании» вырабатывает свой стиль, свои варианты работы, учитывая уровень подготовленности данного класса. Важно только помнить, что разговор с текстом должен быть серьезно-доверительным, иначе детям станет неинтересно, и вся работа сведется к нулю.

Готовясь к уроку, я стараюсь найти дополнительный материал об авторе текста, так как у детей возникают вопросы к автору, выходящие за рамки созданного им текста. Хочу предложить фрагмент урока в 1-м классе по учебнику «Капельки солнца», где мы работали над произведением Е. Чарушина «Томкины сны». В самом

произведении много прямых вопросов, ответы на которые можно прогнозировать, поэтому рассмотрим этап до чтения и после чтения текста, где тоже ведется диалог.

1. До чтения показываю портрет писателя, знакомя с выставкой его книг.

Учитель (У.): Сегодня мы познакомимся с рассказом Евгения Чарушина, автора многочисленных произведений о животных. Прочитайте название рассказа и рассмотрите иллюстрацию к нему. Что на ней изображено? Почему рисунок кажется необычным?

Дети (Д.): Так в жизни не бывает. Это фантазии. Такое может быть во сне.

У.: Попробуйте предположить, о чем будет рассказ.

Д.: Непонятно, кто это – Томка. Возможно, это животное, раз Чарушин писал о животных. И на иллюстрации нарисованы животные. Этот рассказ будет о снах не человека, а животного. Может быть, собаки или козы.

У.: Проверим ваши предположения.

2. После чтения.

У.: Одно из ваших предположений подтвердилось. Томка действительно оказался собакой. Каким вы представили себе Томку? Почему решили, что это щенок?

Д.: Он повизгивал. Лапками шевелил.

У.: У меня возник такой вопрос: как мог Никита догадаться, что Томке снится сон?

Д.: Он стал фантазировать. Наверное, он знал повадки щенка.

У.: А что вам стало интересно, когда вы прочитали этот рассказ? Какие вопросы захотелось задать?

Д.: Кто такой Никита? Почему Чарушин писал о животных? Кто учил его наблюдать?

У.: Ответов на ваши вопросы мы в этом тексте не найдем. Но я попросила некоторых ребят прочитать книгу о писателе и художнике Чарушине. Может, они ответят за автора.

Д.: Любить и понимать природу Евгений Чарушин научился благодаря своим родителям. Он не только писал рассказы, но и иллюстрировал их. Никита – его сын, он тоже стал писателем и художником.

У.: Спасибо, ребята. Когда мы беседуем

с текстом, важно понять автора, его мысли и чувства. А для этого нужно побольше узнать о нем самом. Не стесняйтесь задавать такие вопросы, на которые нет ответа в тексте. Будем думать вместе, ведь, как говорят, «с вопроса, с удивления начинается мышление», а это и есть путь к знаниям.

Соболева О.В. Подведем итоги нашего «диалога о диалоге». Диалог с текстом возможен, если удалось создать атмосферу со-дружества, со-мыслия, сотрудничества, со-творчества, когда мнение каждого ребенка замечено и оценено, когда оно важно. Подготовка к обучению диалогу с текстом может проходить в ролевой игре, где осваиваются позиции собеседников. Переход от игры к самостоятельному чтению предполагает подбор текстового материала, содержащего прямые и скрытые вопросы. Следует обратить внимание на вариативность прогнозов в рамках, заданных текстом, и на обязательность самоконтроля. Постепенно диалог с текстом переносится на чтение любого текста, на вычитывание ответов из подтекстовой информации. В итоге диалог подводит к вычитыванию концептуальной информации, сотворчеству с автором в определении текстовых смыслов.

В заключение необходимо сказать несколько слов о значении обучения школьников диалогу с текстом.

Учитель, обдумывая работу по использованию диалога с текстом, может задаться вопросом, а не представляет ли этот прием лишь теоретический интерес. Ведь на беседу с текстом, особенно в начале обучения, тратится много дорогого времени урока, потому что всем детям хочется высказать свои соображения, и не всегда эти соображения совпадают с направлением в понимании текста, по которому расценивается продвигаться учитель.

С точки зрения теории диалог с текстом интересен и важен тем, что он втягивает в активную работу многие психические процессы читателя, что, очевидно, должно положительно влиять не только на понимание текста, но и на общее развитие ребенка.

На языке теории в данном случае можно говорить о развитии познавательных и эмоциональных процессов, формировании учебной мотивации, снятии коммуникативных барьеров и ситуативной тревожности и т.д.

Учителя-практики говорят о том, что диалог с текстом – это всегда положительные эмоции на уроке, удовлетворенность от процесса учения. Если своя версия интереснее авторской – это буря эмоций, желание читать дальше. На уроке, даже не замечая этого, дети вступают в тесный контакт с произведением, и получается живой разговор. После двух-трех месяцев обучения диалогу с текстом первоклассники начинают говорить громко, четко, ясно. Никто не стесняется высказывать свою версию, дети не боятся, что кто-то из них читает медленнее. Каждый ребенок берет с урока столько, сколько может усвоить. Дети полюбили читать.

Хочется поблагодарить всех участников этого разговора и представить их. Это учителя высшей категории:

Бикмаева Елена Равильевна, Воробьева Вера Владимировна – педагоги МОУ «Гимназия № 44» г. Курска;

Руденская Надежда Павловна, Проценко Лариса Петровна – педагоги МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 52» г. Курска;

Дыбленко Светлана Александровна – педагог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Курска;

Жилыева Марина Леонидовна – педагог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. Курска;

Турчанинова Татьяна Владимировна – педагог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 57» г. Курска.

Домашнее задание.

Надеемся, что, читая данную статью, вы тоже мысленно вступили в разговор о диалоге с текстом. Возможно, с какими-то высказываниями вы могли бы поспорить, а какие-то идеи взять на вооружение. В качестве домашнего задания предлагаем следующее.

1. Обучать диалогу с текстом жела-

тельно с самого начала учебной работы ребенка. Предлагаем вам, используя имеющуюся у каждого учителя детскую литературу и учебные книги по чтению для 1-го класса, подобрать методический материал для «разминки» на поиск скрытых в тексте вопросов, прогнозирование на уровне слова, предложения, текста. Это может стать заданием и для ваших учеников, которые постарше.

2. Учителя, принимавшие участие в обсуждении проблемы диалога с текстом, неоднократно упоминали о его использовании на уроках русского языка, математики, окружающего мира, риторики и т.д. А ученые установили факт, что обучение диалогу с текстом на уроке литературного чтения повышает успеваемость и по другим предметам. Предлагаем и вам поразмышлять о возможностях переноса этого приема.

Проверку домашнего задания, предложенного в предыдущей статье, вы можете сделать, прочитав главу «Погружение в текст» из книги Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой «Как учить работать с книгой» (М.,

1995).

Желаем интересных встреч на страницах книг!

Литература

1. Граник Г.Г., Самсонова А.Н. Роль установки в процессе восприятия текста//Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72–79.

2. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982.

3. Тарасова С.А. Роль вопросов в понимании текста младшими школьниками//Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 40–47.

(Продолжение следует)

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

Особенности и этапы естественно-научного познания*

Т.П. Богданец

Недостаточное внимание методистов к самому понятию «понятие» и, как следствие, путаница при трактовке его характеристик имеют печальное продолжение при попытках раскрыть научные основы процесса формирования понятий и выработать рекомендации по методике обучения естествознанию. В частности, разногласия касаются вопроса о роли и

месте эмпирического и теоретического этапов в обучении.

Целью науки является **объяснение** и на его основе **предсказание** явлений и процессов в окружающем мире.

Научное познание, в соответствии со своей сутью, имеет определенную структуру, в которой выделяется несколько этапов:

1) эмпирический. Состоит в накоплении данных, получаемых чувственным путем в ходе эмпирических исследований, их первичной мыслительной обработке и систематизации. Основные эмпирические методы в естествознании – наблюдение и эксперимент;

2) теоретический. Состоит в выработке гипотезы, т.е. объяснении явления, и на ее основе – предсказании

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 9 за 2007 г.

новых данных. Основные методы – мысленный эксперимент, рефлексия;

3) **подтверждение или опровержение гипотезы путем эмпирической проверки.** Основные методы – наблюдение и эксперимент.

Нет сомнений, что возможность научного познания мира и существование науки основываются на способности человека эмпирически и теоретически мыслить. В ходе эмпирического мышления познаваемый объект отражается со стороны его внешних связей и свойств. Теоретическое мышление – мышление человека, оперирующего понятиями, содержащими в себе теоретические знания.

Для методики начального естествознания проблема «расщепления» эмпирического и теоретического мышления имеет не только философское значение, но, будучи методологической, прямо и непосредственно влияет на выбор пути и организацию учебного процесса. Проиллюстрируем сущность эмпирического и теоретического мышления.

1. **Эмпирическое мышление.** Даны фигурки:



Поступающая в мозг зрительная информация, благодаря наличию необходимых когнитивных схем, обрабатывается, при этом осуществляются мыслительные операции анализа, сравнения, абстрагирования, синтеза. В результате сознание находит и вычленяет общие признаки, которые могут служить основанием для классификации объектов и введения термина-понятия. Например, по основанию «размер» мы получим группы «большие» и «маленькие», а по основанию «форма» *тот же* начальный массив фигурок распадется на группы «с углами» и «круглые». Очень важно, что выбор основания производится нами произвольно, без учета «интересов» самих фигурок. Это называется *классификацией по формальному признаку*

науку, а присвоение термина-понятия – *формально-логическим обобщением*.

Как видим, в процессе эмпирического мышления обрабатывается поступающая чувственная информация, но при этом осуществляются высшие психические функции и происходит вербализация чувственной информации: присваивается термин-понятие и познающий субъект, как правило, может рассказать о произведенных им мыслительных действиях и обосновать полученный результат.

На этапе эмпирического познания можно подняться до *эмпирического обобщения*: умозаключения о наличии причинно-следственной связи между объектами, процессами или событиями без объяснения сущности, т.е. без ответа на вопрос «почему?». Поскольку в эмпирическом обобщении фиксируется кажущаяся связь, оно может быть ошибочным, и при выяснении истинной сущности от него приходится отказываться (например, геоцентрическая система мира Птолемея). Подобные ошибки часто встречаются в обыденном сознании, из которого они легко проникают в начальное естествознание. Например, фактором, вызывающим осеннюю окраску листьев, часто называют понижение температуры. На самом деле этот процесс начинается уже в августе, на фоне достаточно высоких среднесуточных температур, в то время как весной, при похолодании, он никогда не наблюдается. Еще пример: многие усматривают причинно-следственную связь между весенним возвратом холодов и цветением черемухи, что является не более чем совпадением во времени независимых процессов.

Учителю начальных классов необходимо внимательно следить за тем, чтобы уберечь своих учеников от *ошибочных* эмпирических обобщений.

Как видим, познание на эмпирическом этапе обогащает разные типы образной и вербальной памяти, развивает высшие психические функции, а значит – когнитивные системы сознания, деятельность наблюдения как

интегративную психическую деятельность, гибкость мышления. Словом, подготавливает сознание и его когнитивные системы к осуществлению собственно теоретического мышления.

2. Теоретическое мышление. Для выработки *обоснованной объяснительной гипотезы* необходимо осмыслить полученные эмпирически и накопленные в памяти данные, подвергнуть их *мысленному эксперименту* с использованием уже знакомых нам мыслительных операций анализа, сравнения, абстрагирования, обобщения.

Основные сложности состоят в теоретическом характере обрабатываемой информации, необходимости оперирования абстрактными понятиями и опасности принять ошибочные умозаключения за истину. Две первые сложности могут быть разрешены при условии и благодаря развитию необходимых когнитивных структур. Для предотвращения же возможных ошибок процесс теоретического мышления должен сопровождаться рефлексией – анализом, осмыслением и осознанием собственных посылок и умозаключений, проверкой их «на прочность» и истинность, для чего субъект, мыслящий, как правило, во внутреннем плане, должен найти как обоснование каждому своему умозаключению, так и аргументированные ответы на возможные вопросы.

Как видим, теоретический этап познания позволяет обнаружить смысл в приобретенном знании (ответить на вопрос «почему?»), требует от человека создания *нового знания* в виде решения познавательной задачи (выработки гипотезы), теоретической экстраполяции его на практику и проектирования эмпирической деятельности (этап предсказания), умения реализовать проект на практике (провести соответствующие наблюдения и эксперименты). Напряженная мыслительная работа не только предполагает определенный уровень умственного развития, но и способствует ему.

Успешно создавая новое знание,

человек испытывает глубокие положительные эмоции и эмоциональный подъем, удовлетворение от интеллектуального труда. У учащихся усиливается когнитивная мотивация, существенно повышается самооценка, уверенность в себе, настойчивость в преодолении трудностей, развивается научное мировоззрение. Вместе с тем следует учитывать, что столкновение, особенно неоднократное, с непосильными по-знавательными задачами вызывает прямо противоположный эффект, вплоть до развития невротических состояний. Индивидуальный подход, дозирование интеллектуальной нагрузки с учетом когнитивных возможностей каждого ученика, использование методических приемов, обеспечивающих визуальные опоры для облегчения мысленных манипуляций с теоретической информацией, актуальность получаемых в результате новых знаний – вот основные условия успешной организации теоретического мышления младших школьников.

Но от чего зависят когнитивные способности человека и что такое «развитие мышления»? Об этом – в следующей статье.

Литература

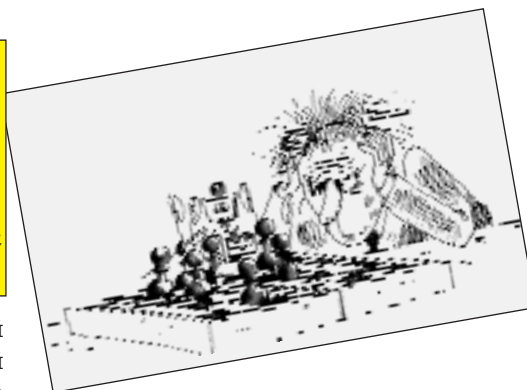
1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
2. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). – М.: АО «Столетие», 1995.
3. www.glossary.ru

(Продолжение следует)

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

Внутришкольный контроль: опыт работы завуча

М.А. Яковлева



Уже 14 лет я работаю в начальной школе по учебникам Образовательной системы «Школа 2100». Сначала это были книги по чтению, позже – учебники по всем предметам начальных классов. Изменения в содержании образования неизменно влекут за собой и перемены в контроле со стороны администрации. Особенно я это почувствовала, когда, став завучем, контролировала работу начальной школы. Благодаря учительскому опыту и его методическому осмыслению были определены ведущие темы курсов и сроки их прохождения по классам. Это помогло мне при составлении плана внутришкольного контроля за учебно-воспитательным процессом, составной частью которого является контроль уровня знаний, умений и навыков учащихся.

При планировании я учитывала актуальность учебной темы, место и время проведения контрольных работ. На совещании знакомя учителей с планом контроля, чтобы не допустить перегрузки учащихся количеством контрольных работ. Анализ проведенных работ помогает выделить типичные ошибки, причины их возникновения и пути устранения.

В следующих номерах журнала будут опубликованы материалы контрольных работ за первое и второе полугодие; рекомендации, как составить справку по анализу контрольных работ, как завучу работать с документацией (классным журналом, дневниками и тетрадями учащихся).

Образовательная система «Школа 2100»

Контроль состояния знаний, умений и навыков у учащихся начальных классов

№ п/п	Сроки	Класс	Предмет	Содержание контроля	Форма контроля
1	09 (1–2-я неделя)	3–4	Русский язык, математика	Диагностика опорных знаний у учащихся	Диктант. Контрольная работа
2	09 (1–2-я неделя)	2–4	Чтение	Техника чтения на начало учебного года	Аудирование
3	09	5	Русский язык, математика, окр. мир, чтение	Уровень прочности знаний, приобретенных в предыдущем учебном году	Контрольные работы
4	10 (2-я неделя)	2	Математика	Сложение и вычитание в пределах 20	Срез
5	10 (3-я неделя)	3	Математика	Взаимосвязь умножения и деления	Диктант
6	10 (3-я неделя)	4	Русский язык	Синтаксический и фонетические разборы	Срез
7	10 (4-я неделя)	4	Математика	Итоги первой четверти	Контрольная работа
8	11 (2-я неделя)	2–4	Русский язык	Безударная гласная в корне, не проверяемая ударением	Словарный диктант

ЗАВУЧУ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЯ

9	11 (2-я неделя)	3–4	Окр. мир	Основные темы курса	Срез
10	12 (2-я неделя)	3	Русский язык	Орфограммы в корне	Срез
11	12 (3-я неделя)	2–4	Русский язык, математика, чтение	Обеспечение базового уровня образования	Итоговые контрольные работы за I полугодие
12	01 (3-я неделя)	2–4	Окр. мир	Основные темы курса	Срез
13	02 (2-я неделя)	1	Чтение	Формирование первоначальных навыков чтения	Аудирование
14	02 (2-я неделя)	1	Письмо	Овладение навыком письма	Списывание
15	02 (3-я неделя)	2–4	Математика	Решение задач	Срез
16	03 (2-я неделя)	2	Русский язык	Гласные после шипящих	Срез
17	03 (2-я неделя)	1	Математика	Нумерация чисел от 1 до 20	Диктант
18	03 (3-я неделя)	3 4	История	События и историческое время. Эпохи. Цивилизации	Тест
19	04 (3-я неделя) 04 (4-я неделя)	1 2	Математика, русский язык, чтение	Проверка наличия базовых знаний, готовность к продолжению образования	Проверочные работы в 1 кл. Контрольные работы во 2 кл.
20	05 (2–3-я неделя)	3–4	Русский язык, математика, чтение	Проверка наличия базовых знаний, готовность к продолжению образования	Контрольные работы

Марина Анатольевна Яковлева – заслуженный учитель РФ, зам. директора по учебной работе школы № 18, г. Химки, Московская обл.

В издательстве «Баласс» выпущен сборник материалов «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы»

В сборник включены

- ◆ тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных заведений (2–3 февраля 2007 г., Российская академия образования, г. Москва)
- ◆ программы учебных дисциплин, специальных курсов и семинаров для студентов педагогических учебных заведений, обеспечивающие подготовку к работе по Образовательной системе «Школа 2100»

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

Особенности уроков развития речи в Образовательной системе «Школа 2100»

И.И. Кремлева

Формирование навыков, необходимых для успешной практической деятельности учащихся (умение изложить содержание прочитанного или услышанного, законспектировать лекцию, статью, написать отчет, четко сформулировать свои мысли, составить план и тезисы доклада и пр.), может быть осуществлено только на основе развития их мышления и речи в процессе обучения. Именно поэтому необходимо систематически развивать у школьников речевые умения.

В программе по русскому языку для начальной школы (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина), рекомендованной Министерством образования РФ, отмечено, что «развитие речи – одно из направлений работы на всех уроках русского языка». Авторы программы ставят перед педагогами следующие цели: «Обогащение словарного запаса учащихся в ходе лексической работы и анализа состава слова, работа с текстом. Обогащение грамматического строя речи конструкциями с однородными членами, сложными предложениями. Развитие письменной речи (написание свободных диктантов, изложений, сочинений по картинкам и опорным словам)...»

Эти требования соответствуют стандарту начального общего образования по русскому языку, который указывает на необходимость формирования умения излагать тексты разных типов, а также создавать небольшие тексты по интересной детям тематике; составлять поздравления, письма (в том числе с использованием компьютера).

При этом в стандарте обозначено,

что сочинения в начальной школе могут быть только обучающими, они не должны использоваться как итоговая форма контроля.

Методистами Образовательной системы «Школа 2100» в течение двух лет были опрошены учителя начальных классов 22 регионов Российской Федерации (всего 1768 человек). На вопрос о том, каковы причины недостаточно развитой речи выпускников начальной школы, были получены следующие ответы: 50% респондентов отмечают, что дети мало читают художественную литературу, что словарный запас учащихся мал, они плохо подготовлены к школе и пассивны в отношении к речевой деятельности; примерно 30% опрошенных указывают на неблагоприятные социально-общественные и семейные условия, влияние средств массовой информации; около 10% преподавателей отмечают отсутствие в учебных планах их школ уроков риторики; 20% ссылаются на несовершенство программ, учебников, системы работы по развитию речи. И только около 12% опрошенных признают отсутствие системы в работе самого учителя.

Таким образом, работа по развитию речи учащихся ведется практически всеми учителями, но в большинстве случаев она сводится к проверке письменных творческих работ и не включает в себя систему упражнений, необходимых для формирования навыков и умений пользоваться своей речью, умения слушать, реагировать на вопросы, рассуждать, высказывать и записывать свои мысли, и поэтому уроки развития речи становятся на практике уроками контроля. Однако это не одно и то же.

Урок контроля знаний, умений и навыков предназначается для оценки результатов учения, уровня усвоения учащимися теоретического материала, системы научных понятий изучаемого курса. Цель уроков развития речи – создание коммуникативной потребности ребенка взять в руки бумагу и ручку и решить для себя, что именно он хочет сказать или получить, помочь ему развернуть свою мысль или «до-

браться» до нее у автора и в конце проанализировать результат своей работы. Решая задачу совершенствования речевого развития младших школьников, следует учитывать существование четырех видов речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) и направлять усилия на обучение каждому из них. Но при этом следует объективно признать, что увидеть результаты обучения в аудировании (восприятии речи на слух, ее понимании) и говорении очень сложно по сравнению с умениями, обеспечивающими навыки чтения, каллиграфии, орфографии.

У учителей и родителей уроки, посвященные изложению и сочинению, вызывают много вопросов, в том числе и такие: «В связи с чем авторы Образовательной системы "Школа 2100" во 2-м, 3-м классах в конце изученных разделов сразу после урока развития речи включают проверочную работу или контрольный диктант, а в 4-м классе уроки развития речи часто следуют друг за другом? А вдруг это вызовет стресс у детей?! А как же принцип комфортности?» На эти вопросы можно ответить следующим образом.

Свободные диктанты, изложения и сочинения – это обычные речевые упражнения, и их включение в программу не может противоречить принципу комфортности, если учитель соблюдает строго выдержанную систему обучения, мотивирует школьников, выступает в роли внимательного и тактичного слушателя, читателя. Авторы как раз и позаботились о создании системы упражнений по развитию связной речи учащихся, подтверждением чего являются речевые упражнения, в содержании которых присутствуют изученные синтаксические конструкции. Важно и то, что сочинения, изложения и свободные диктанты не только развивают связную письменную речь, но и дают возможность повысить грамотность учеников. В зависимости от особенностей изучаемого вида орфограммы и этапа ее включения в соответствующий раздел учебника проводится отбор необходимого комплекса

неспециальных упражнений (сочинений, изложений, свободных диктантов), последовательно формирующих орфографические умения. Следовательно, урок развития речи является подготовительным к последующей проверочной работе, а также выполняет свою основную функцию.

Образовательная система «Школа 2100» предлагает начинать работу по развитию речи с момента изучения «Моей любимой азбуки», когда первоклассники знакомятся с широким полем лексики. Расширение и обогащение словарного запаса – одна из первых ступенек в системе развития речи. Поэтому не стоит отказываться от столбиков слов в Азбуке, считая их сложными, нужно отобрать те из них, которые внесут в словарь детей новый «строительный материал».

Уже во 2-м классе вводятся сочинение по рисунку, творческий диктант с подготовкой, составление предложений с заданными словами на изученную орфограмму. Учитывая трудности, с которыми сталкивается ученик при написании изложения и сочинения, авторы предлагают начинать работу над ними с давно известного, но мало используемого учителями упражнения – свободного диктанта, который подводит школьников к написанию изложений поэтапно и целенаправленно. Задача учителя – постепенно, пошагово развивать память учащихся, умение видеть главное. Иногда учителя используют свободный диктант как один из видов проверочного диктанта. В этом случае на первое место выступает орфография.

Изобрел переходную форму от диктанта к письменному изложению – так называемую «свободную диктовку» и назвал ее «диктовкой не слов, а мыслей» методист В.А. Флеров. Свободный диктант – это когда учитель диктует текст по частям, а ученики не дословно, а свободно воспроизводят прочитанное.

Предполагается, что ученик, слушая текст, предназначенный для письма, должен усвоить заключенную в нем

мысль и передать ее своими словами. В записи свободного диктанта должна звучать живая речь школьника. С помощью свободных диктантов можно ввести в речевую практику учащихся определенную лексику и разнообразные синтаксические конструкции. В этом отношении свободные диктанты более эффективны, чем изложения, так как при воспроизведении по частям авторский текст больше воздействует на речь учащихся. В то же время свободные диктанты являются средством формирования у школьников навыков правописания.

Подготовку к свободному диктанту О.В. Пронина рекомендует начинать уже в прописях, когда детям предлагается выбрасывать из списываемого текста некоторые предложения, которые не влияют на главную мысль текста. При подготовке к списыванию дети читают текст и анализируют, какие из предложений легко можно убрать. Предложения, выражающие главную мысль текста, списывают, т.е. проводят ту же самую работу, что во время свободного диктанта, только текст находится у них перед глазами, и работать с ним гораздо проще, чем при восприятии на слух.

Систематическое проведение свободных диктантов вырабатывает у школьников важное в жизни умение отбирать в процессе прослушивания основное, отсеивать второстепенное. Умение выделить главное, установить логические связи и передать своими словами содержание прослушанных отрывков (объем которых постепенно увеличивается) – вот фундамент, который закладывается свободными диктантами для изложений. Опыт показывает, что учащиеся, овладевшие умением писать свободные диктанты, значительно лучше пишут и обычные, дословные диктанты. Натренированное внимание и память позволяют школьникам запоминать с первого же чтения диктуемые учителем предложения, что в свою очередь дает возможность направить их усилия на разрешение орфографических задач.

Употребление различных по жанру и стилю текстов свободных диктантов позволяет связать эту работу с обучением написанию сочинения.

Роль учителя заключается в том, чтобы управлять степенью влияния образца, т.е. он следит за употреблением новых для ученика слов или фразеологизмов, за тем, чтобы сохранился стиль и жанр образца. Важно постоянно показывать школьникам, как можно рассчитать время, чтобы успеть все сделать и в то же время не «скомкать» задуманное; как использовать план и придерживаться его; как применять все, что накоплено в содержании и в лексике.

Чтобы совершенствование речевой деятельности младших школьников проходило успешно, параллельно нужно проводить аналогичную целенаправленную работу на других уроках, в том числе на уроках литературного чтения и риторики.

Основной задачей тетрадой по литературному чтению является развитие умений понимания текста, творческих способностей, связной письменной речи. Система работы по обучению составлению плана содержится в тетрадах для 1-го класса. Долгое время школьники работают с готовым планом, переставляют его пункты и только потом приступают к самостоятельному составлению плана. Серия упражнений способствует развитию объема памяти учащихся. В пособие включены уроки написания сочинений разных жанров, описаны все шаги, которые должны сделать дети на уроке.

Уроки риторики – это специальная система обучения коммуникативным умениям, которые составляют основу коммуникативной компетенции. Программа школьной риторики включает в себя: речеведческие понятия, инструментальные знания о способах коммуникативной деятельности (например, предлагается кратко пересказать текст, написать поздравительное или благодарственное письмо), нравственно-риторические идеи. Следует особо отметить наличие в программе речевых жанров, которые служат ос-

новой формирования общеучебных умений (доклад, тезисы, реферат, конспект и т.д.).

Таким образом, средствами русского языка, литературного чтения, риторики «Школа 2100» интегрирует в единую систему все направления по развитию речи учащихся. Конечно, работа по развитию связной речи учащихся – одна из самых сложных для учителя. Именно поэтому авторы направляют педагога, показывают единый путь к обогащению интеллекта, разума, внутреннего мира ребенка.

Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Проница О.В. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы: Метод. рекоменд. для учителя. – Изд. 2-е, доп. – М.: Баласс, 2007. (Образовательная система «Школа 2100». Серия «Свободный ум».)

2. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Григорян Л.Т. и др. Свободные диктанты. – М.: Просвещение, 1977.

3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: АCADEMIA, 2000.

4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004.

5. Флеров В.А. Свободная диктовка. – СПб., 1913.

Ирина Игоревна Кремлева – методист УМЦ «Школа 2100», г. Москва.

Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» и Учебно-методический центр «Школа 2100» объявляют **Всероссийский интеллектуально-личный марафон «Твои возможности – 2008»**. К участию в организации марафона приглашаются руководящие органы, институты повышения квалификации педагогических кадров, региональные отделения, поддерживающие Образовательную систему «Школа 2100», образовательные учреждения, учителя и ученики, работающие по нашей системе в начальной и средней школе.

Интеллектуально-личный марафон проводится силами педагогов и всех заинтересованных лиц при поддержке Учебно-методического центра «Школа 2100» в 3 этапа: **школьный (октябрь–ноябрь), городской (декабрь), региональный (январь)**.

Материалы марафона (условия проведения, задания I тура) будут размещены на сайте УМЦ «Школа 2100» в сентябре.

С опытом проведения интеллектуально-личностного марафона в 2005/06, 2006/07 учебном году вы можете познакомиться на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После» № 4 за 2006 год, № 8–10 за 2007 год.

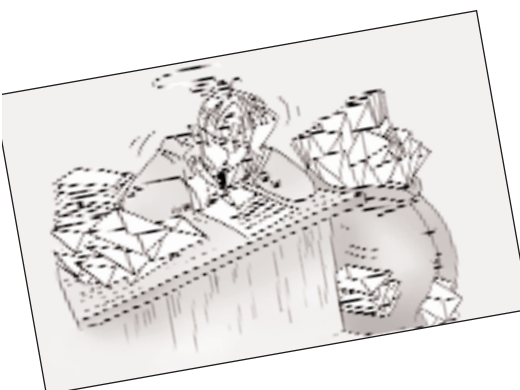
Мы приглашаем к участию всех, кто разделяет идеи Образовательной системы «Школа 2100», и ждем ваши заявки по телефону-факсу в Москве: (495) 368-42-86, по электронной почте balass.izd@mtu-net.ru, где просим указать:


- кто является организатором марафона (учреждение, координатор, контактные телефоны с указанием кода города, электронный адрес);
- состав участников марафона (какие школы, какие классы, сколько их).

Пусть наши дети поверят в свои возможности!

Уважаемые читатели!

Открываем новую рубрику нашего журнала. Вы можете задать любой интересующий вас вопрос, а мы постараемся дать на него исчерпывающий ответ. Сегодня консультацию ведет доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, канд. пед. наук О.В. Чиндилова.




 В программах Образовательной системы «Школа 2100» предлагается очень много самостоятельных и проверочных работ по всем предметам. Обязан ли учитель выставлять отметки за них в журнал?


Ответ на этот вопрос Вы найдете в Методическом письме Министерства образования России от 19.11.1998 г. № 1561/14–15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе».

В данном документе сказано, что «если самостоятельная работа проводится на начальном этапе становления умения и навыка, то она не оценивается отметкой. Если умение находится на стадии закрепления, автоматизации, то самостоятельная работа может оцениваться отметкой». Там же содержится рекомендация при проведении самостоятельных работ в первый период изучения темы «отметкой оценивать лишь удачные, правильно выполненные». Поясним, что самостоятельная работа – это форма письменной проверки знаний и умений школьников, одной из главных целей которой «является проверка усвоения школьниками способов решения учебных задач; осознание понятий; ориентировка в конкретных правилах и закономерностях».

Проверочная работа – форма проверки знаний и умений, близкая самостоятельной работе, но, в отличие от последней, она может проходить и в устном, и в письменном вариантах и применяется в первую очередь при тематическом контроле. Отметки за них выставляются в журнал, но они не носят определяющего характера при выведении итоговой отметки за четверть.

 Раньше двойные отметки за изложение мы ставили в журнале в одну клеточку под датой проведения письменной работы. Сейчас завуч требует, чтобы в одной клеточке стояла только одна отметка, а вторую надо ставить рядом. Но ведь это уже другая дата. Как правильно?

Сошлемся на Методическое письмо «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе». Во-первых, в нем не идет речь о выставлении двойных отметок за письменные работы учащихся начальной школы, кроме случаев, когда ученик получает вторую, дополнительную отметку «за общее впечатление от письменной работы». Но эта отметка не выставляется в журнал, она присутствует только в тетрадях и дневниках учащихся. Во-вторых, если все-таки у учителя возникает необходимость выставить две отметки (например, за диктант и выполнение грамматических заданий), то отметки, безусловно, должны проставляться в графе того дня, когда проводилась письменная работа, например: 4/5; 4/4 и т.д.

 Моей дочери снизили оценку за четверть, потому что за проверочную работу она получила 4, а не 5. Но материал задания, с которым она не справилась, нигде в учебнике не объясняется. Почему такое происходит?

В этом вопросе «прячутся» два разных вопроса – о порядке выставления итоговых отметок и о сути проверочных

работ.

Начнем с первого. К сожалению, Вы и Ваша дочь попали в ситуацию, когда учитель, очевидно, подошел к выставлению итоговых отметок достаточно формально – подсчитал среднее арифметическое с ориентацией на отметку «за контрольную». Такая позиция до сих пор распространена, несмотря на все имеющиеся рекомендации по выставлению итоговых отметок. Прочитав Методическое письмо Министерства образования России от 19.11.1998 г. «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе»: «Итоговая отметка не может быть простым среднеарифметическим данным по текущей проверке. Она выставляется с учетом фактического уровня подготовки, достигнутого учеником к концу определенного периода... При выставлении переводных отметок (в следующую четверть, в следующий класс) отдается предпочтение более высоким».

Второй вопрос связан с целевым назначением проверочных работ. Опять же по давней традиции любую проверочную работу педагога, администраторы нередко воспринимают как обязательную к оцениванию контрольную работу. Само же название работы – проверочная – говорит о том, что это форма тематического (а не итогового!) контроля. Цель такой работы заключается в проверке усвоения программного материала по каждой крупной теме курса, причем не всегда этот материал представлен на страницах учебника как готовое знание, чаще это знание становится результатом наблюдений, анализа и пр. Анализ проверочных работ подскажет учителю, что еще не освоено ребятами, в каком направлении нужно работать дальше. В том же Методическом письме защищаются права ребенка при проведении тематического контроля, когда

«1) ученику предоставляется дополнительное время для подготовки и обеспечивается возможность передать, досдать материал, исправить полученную ранее отметку;

2) при выставлении окончатель-

ной отметки учитель не ориентируется на средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме, которые «отменяют» предыдущие, более низкие, что делает контроль более объективным».

Очевидно, что в ситуации, в которую попала дочь нашей читательницы, налицо нарушение правил проведения тематического контроля.



В «Школе 2100» уроки обучения грамоте рекомендуются проводить как двоянные. Как вести запись в журнале?

Обучение грамоте является частью всего процесса формирования общеучебных базовых навыков (чтения, письма, счета и др.). Отдельного учебного предмета «Обучение грамоте» не существуют. В Базисном учебном плане (далее – БУП) 2004 г. есть парные предметы «Литературное чтение» и «Русский язык», поэтому в период обучения грамоте названия учебных предметов по формированию навыков чтения и письма надо записывать отдельно, независимо от образовательной системы и авторских подходов. Проблема в том, как правильно называть эти учебные предметы. Здравый смысл подсказывает, что на данном этапе обучения речь может идти о таких предметах, как чтение и письмо (но их тоже нет в БУП), а в послебукварном периоде – о литературном чтении и русском языке. В этой ситуации можно лишь дать следующую рекомендацию: в букварный период указывать в журнале названия предметов в соответствии с БУП, а в скобках делать уточнение: русский язык (письмо), литературное чтение (чтение).



Администрация школы требует вести запись об уроках внеклассного чтения на отдельной странице журнала. Справедливо ли это требование?

Нет. Учебный план школ строится в соответствии с «Базисным учебным планом общеобразовательных учреж-

дений Российской Федерации» (1998 или 2004 г.). В соответствии с ними нет отдельного учебного предмета «Внеклассное чтение», оно является составной частью предмета «Литературное чтение» и потому на отдельную страницу журнала не выносятся.



В образовательном стандарте 2004 г. курсивом выделен материал, подлежащий обязательному изучению, но не включенный в итоговый контроль. Означает ли это, что школьники не могут освоить этот материал в начальной школе и потому контроль за его освоением не проводится?

Безусловно, нет! Означает это лишь то, что не все ученики начальной школы смогут освоить данное содержание, поэтому спешить с оценкой результатов деятельности учащихся учитель не должен.

Выносить на контроль содержание обязательного минимума стандарта, выделенного курсивом, возможно на

этапе тематического контроля, при этом желательно выбрать тестовую форму контроля. В качестве образца предлагаем познакомиться с заданием из проверочной работы, разработанной специалистами Центра оценки качества образования ИСМО РАО в 2005 г., направленного на выявление «практического овладения способами определения спряжения глаголов (1, 2 спряжение)» – текст стандарта.

С каким способом действия при определении написания безударного личного окончания глагола ты согласен?

А (ты) *выуч...шь* – глагол 1 спряжения, так как неопределенная форма *выучивать*, поэтому *выучешь*

Б (он) *бре...т* – глагол 2 спряжения, так как неопределенная форма *брить*, поэтому *бреит*

В (мы) *провер...м* – глагол 1 спряжения, так как неопределенная форма *проверять*, поэтому *проверем*

Г (вы) *глад...те* – глагол 2 спряжения, так как неопределенная форма *гладить*,

Вниманию педагогов г. Москвы и Московской области!

Курсы повышения квалификации по комплексу **Образовательной системы «Школа 2100»** для дошкольных педагогов и учителей начальной школы Москвы и Московской области будут проходить **во втором полугодии 2007/2008 уч. г. (январь–май 2008 г.)** в Академии ПК и ППРО по адресу: г. Москва, Головинское шоссе, д. 8а (ст. м. «Водный стадион»).

Формируются две группы:

1. **«Дошкольное и предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100"», 72 ч. для дошкольных педагогов**, занятия каждую среду месяца с 15.00.

2. **«Содержание и технология работы по комплексу Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», 72 ч. для учителей начальной школы**, занятия каждый понедельник месяца с 15.00.

Стоимость обучения – 500 рублей.

По окончании курсов слушателей выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ППРО.

Приглашаем педагогов Москвы и Московской области пройти обучение на полугодовых курсах в январе–мае 2008 г., так как места на летних курсах будут отданы педагогам из регионов.

Справки и запись на курсы по телефону/факсу (495) 368-42-86.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

К проблеме оценки качества образования в начальных классах

М.И. Иванова,
С. Зайцева



Школа по своей функции нацелена на будущее, поэтому развивающему обучению придается столь большое значение в теории и практике современного образования. Сегодня школа работает в условиях модернизации образования, которая не может быть направлена лишь на формирование знаний, умений, навыков. Они служат базой развития личности, а развивающее обучение – это прежде всего обучение, направленное на саморазвитие учащихся, углубление и расширение их интеллектуального и личностного потенциала.

Нами было проведено исследование с целью обоснования психолого-педагогических условий, важных для развития личности в процессе обучения. Длительное время учет возрастных особенностей детей считался приоритетным и неизменным принципом обучения. Развивающее обучение позволяет устранить кажущуюся ограниченность возрастных особенностей учащихся, расширить их возможности.

Особенность технологии развивающего обучения заключается в том, что она выстраивается в совместных действиях учителя и учащихся. Методы работы и приемы могут апробироваться прямо на уроке, ученики имеют возможность выбора определенных форм взаимодействия. Все это делает технологию развивающего обучения многофункциональной.

В данной работе предложен подход в решении вопроса оценки качества урока, применимый, с нашей точки зрения, в разных системах обучения. Мы исходили из того, что на каждом

уроке создаются условия не только для усвоения знаний, умений и навыков, но и для развития личностных качеств учащихся. Нами были позиционированы такие качества, как здоровье, организованность, активность, самостоятельность, интеллектуальность, успешность, способность к рефлексии, эмоциональное благополучие, индивидуальность, креативность и коммуникативность школьника. Параметры каждого качества были оценены по шкале от одного до трех баллов. Одним баллом мы оценивали показатели, которые на данном уроке были в наличии, но выражались слабо. Например, по критерию «здоровье»: гигиенические условия в классе созданы, однако учитель почти не обращает внимания на посадку, осанку детей, своевременно не переключает их внимание с одного вида деятельности на другой. Двумя баллами оценивались показатели, выраженные отчетливо, но с какими-то упущениями. Тремя баллами оценивалась яркая выраженность всех отобранных показателей.

Итак, предлагаемая нами оценочная шкала выглядит следующим образом.

Здоровье

1 балл – созданы более или менее благоприятные внешние условия для развития учащихся.

2 балла – дети работают в гигиенически выдержанном пространстве; учитель следит за посадкой, осанкой, охраной зрения учащихся.

3 балла – дети работают в гигиенически выдержанном пространстве; учитель следит за посадкой и осанкой учащихся, сни-

мают их усталость с учетом возрастной динамики внимания, правильно оформляет доску.

Организованность

1 балл – организованное начало и конец урока.

2 балла – организованное начало и конец урока, плавность перехода с одного этапа урока на другой.

3 балла – организованное начало и конец урока, плавность поэтапных переходов, переключение с одного вида деятельности на другой, своевременное и аргументированное домашнее задание.

Активность

1 балл – включение большинства учащихся в учебный процесс.

2 балла – включение всех учащихся в учебный процесс; использование того вида, формы и метода работы на конкретном этапе урока, который обеспечивает высокую умственную активность.

3 балла – включение всех учащихся в учебный процесс, применение видов, форм, методов, обеспечивающих высокую умственную активность на всех этапах урока, стимулирование учителем активности учащихся.

Самостоятельность

1 балл – частичная самостоятельность учащихся на уроке.

2 балла – принятие учебных задач учащимися, их самостоятельное включение в решение задач, контроль, оценку.

3 балла – принятие учебных задач учащимися, их самостоятельное включение в решение задач, контроль, самоконтроль, оценку, самооценку, самостоятельный выбор заданий, самостоятельное добывание знаний.

Интеллектуальность

1 балл – развитие некоторых познавательных процессов, репродуктивные задания педагога на уроке.

2 балла – развитие всех познавательных процессов, продуктивные задания на уроке; доброжелательная, правильная, четкая, выразительная речь педагога.

3 балла – развитие всех познавательных процессов, продуктивная и творческая деятельность учащихся; добро-

желательная, правильная, четкая, выразительная речь педагога, исправление речевых ошибок учащихся.

Успешность

1 балл – частичное преодоление учащимися трудностей.

2 балла – преодоление учащимися трудностей, частичное достижение результатов деятельности.

3 балла – преодоление учащимися трудностей, достижение результатов деятельности, положительная реакция на оценку учителя и на помощь учителя при допущении ошибки.

Рефлексивность

1 балл – осознание цели.

2 балла – осознание цели и способов деятельности.

3 балла – осознание цели, способов и результатов деятельности.

Эмоциональное благополучие

1 балл – доброжелательная поддержка со стороны педагога.

2 балла – доброжелательная поддержка со стороны педагога, поощрение, уважение личности ребенка.

3 балла – доброжелательная поддержка со стороны педагога, поощрение, уважение личности ребенка, благополучие школьника в среде одноклассников.

Индивидуальность

1 балл – учет детей с ведущей рукой, с проблемами зрения, слуха и моторики. Учет модальностей восприятия.

2 балла – учет темперамента детей, учет детей с ведущей рукой, с проблемами зрения, слуха и моторики. Учет модальностей восприятия, учет ведущей модальности.

3 балла – учет темперамента детей, учет детей с ведущей рукой, с проблемами зрения, слуха и моторики. Учет модальностей восприятия, ведущей модальности, гендерных особенностей учащихся, разного уровня обученности и обучаемости.

Творчество

1 балл – выполнение творческих заданий на уроке.

2 балла – нетрадиционный подход к выполнению заданий.

3 балла – выполнение творческих заданий на уроке, нетрадиционный подход к выполнению заданий, придумывание новых заданий учащимися.

Коммуникабельность

1 балл – организация коллективного обсуждения проблем.

2 балла – организация коллективного обсуждения проблем, взаимопомощь на уроке, взаимоподдержка, взаимоуважение.

3 балла – организация коллективного обсуждения проблем, взаимопомощь на уроке, взаимоподдержка, взаимоуважение, коллективное принятие решений.

Данные параметры в нашей работе служили критериями оценки эффективности урока. На основе изложенного выше мы попытались создать матрицу оценки урока для эксперта (см. табл. 1).

Матрица содержит 11 критериев (в данной таблице для примера приведены первые три), которые могут быть оценены на основе описанных ниже показателей:

1. Организованное начало урока, готовность учащихся к уроку.
2. Гигиенически выдержанное пространство (освещение, проветривание, оформление доски, состояние здоровья отдельных детей).
3. Объявление темы и цели урока. Принятие цели учащимися.
4. Работа с учебным содержанием (методы, приемы, формы работы).
5. Характер деятельности школьников.

6. Активизация познавательной активности детей (учитель дает задания на восприятие, развитие памяти, мышления, воображения, внимания).

7. Правильная культурная речь учащихся.

8. Коррекция качества речи учащихся.

9. Организация самостоятельной учебной деятельности учащихся.

10. Четкая выраженность этапов урока, плавность переходов с одного этапа на другой.

11. Включенность в учебный процесс всех учащихся.

12. Создание условий достижения успеха для каждого учащегося.

13. Внимание к осознанию не только получаемых знаний, но и способов их достижения.

14. Отношение к трудностям учащихся, работа с ошибками детей.

15. Развитие различных модальностей восприятия. Учет ведущей модальности восприятия.

16. Создание благоприятных условий для проявления индивидуальных способностей (темперамент, ведущая рука, зрение, слух).

17. Учет гендерных особенностей учащихся.

18. Организация совместной деятельности учащихся (работа в парах, тройках, группах).

19. Организация творческой деятельности учащихся.

20. Создание условий сохранения и развития здоровья учащихся.

Таблица 1

Дата: _____
Школа: _____
Класс: _____

Урок: _____
Система: _____
Тема: _____

№	Здоровье			Организованность			Активность			Самостоятельность			Интеллектуальность			Успешность		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
1																		
2																		
3 и т.д.																		

Всего баллов:

Таблица 2

№	Показатели	3 балла	3 балла	3 балла	0 баллов
1	Вам удалось организованно начать и завершить урок				
2	Учащиеся работали в гигиенически выдержанном пространстве				
3	Все учащиеся были вовлечены в учебный процесс				
4	Цель урока была сформулирована детьми				
5	Задания способствовали развитию познавательных процессов учащихся				
6	Самостоятельная работа учащихся носила продуктивный характер				
7	На уроке использовались творческие задания				
8	На уроке создавались условия достижения успеха для каждого ученика				
9	Вы следили за правильностью своей речи и обращали внимание на качество речи учащихся				
10	Школьники осознавали не только знания, но и способы их получения				
11	На уроке вовремя снималась утомляемость учащихся				
12	Учащиеся на уроке включались в групповую деятельность				
13	На уроке преобладал положительный эмоциональный настрой				
14	Вы продуктивно работали с трудностями учащихся, их ошибками				
15	На уроке проводилась работа по развитию детской индивидуальности				
16	Вам удавалось учитывать на уроке гендерные особенности учащихся				
17	Вы достигли на уроке полного соответствия содержания, форм и методов обучения заданным целям				
18	Вам удавалось четко и быстро переключать учащихся с одного вида деятельности на другой				
19	Учащиеся усвоили учебное содержание урока и получили ясное домашнее задание				

21. Эмоциональное благополучие учащихся и учителя на уроке.

Следующим этапом нашей работы является создание листа проектирования и оценки урока учителем – самоанализ урока. Лист оценки (см. табл. 2) отражает условия, необходимые для развития тех или других качеств школьника, которые учитель мог на уроке активизировать.

Прежде всего нас интересовала эффективность урока, условия для успешного обучения школьников, такие важнейшие личностные

качества, как здоровье, организованность, активность, самостоятельность, интеллектуальность, успешность, рефлексивность, эмоциональное благополучие, индивидуальность, креативность, коммуникабельность. Мы исходили из того, что указанные личностные качества так или иначе формируются при любой системе обучения. Вопрос заключался в том, насколько существенно влияет та или иная система обучения на их формирование. Нами было осуществлено пилотажное исследование, в

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

котором были просмотрены и проанализированы уроки учителей, работающих в разных системах обучения: традиционной, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Параллельно учителям, проводившим уроки, предлагалось оценить свой урок по схеме, заложенной в лист самоанализа.

Полученные результаты были подвергнуты сравнительному анализу, который вскрыл как позитивные, так и негативные стороны образовательного процесса в разных системах обучения, а также общие и различные оценки качества, вынесенные экспертом и учителями. Можем отметить, что все системы являются развивающими. Однако в ходе исследования выяснилось, что наибольшим развивающим эффектом обладает система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Критерии и показатели, сформулированные в ходе исследования, дают характеристику образовательного процесса на уроке.

В данной статье мы представили начальный этап по разработке мониторинга качества образования в начальном обучении.

Мargarита Николаевна Иванова – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Вологодского государственного педагогического университета;

Светлана Зайцева – студентка IV курса факультета начального образования Вологодского государственного педагогического университета.

К вопросу о совершенствовании оценочного инструмента

И.Е. Минеева

Учебная деятельность, кроме ориентировочной и операционной, имеет еще одну, очень важную сторону – контрольно-оценочную. Особое значение проблема оценочной деятельности приобрела в последние годы в ходе модернизации содержания российского образования, поскольку проблема достоверной оценки знаний, умений и навыков учащихся чрезвычайно важна для всей системы образования и для каждой личности в частности.

Выполняя свою основную функцию – определение степени усвоения учащимися знаний, умений, навыков, оценка предстает как один

из компонентов деятельности, показатель ее результативности, потому что она настроена на то, чтобы регулировать процесс получения учащимися знаний, умений и навыков, и без нее невозможно полноценное усвоение знаний.

В процессе обучения основными функциями оценки должны стать стимулирование, регуляция учебной деятельности и здоровьесбережение учащихся.

Общеизвестно, что в последнее время здоровье школьников динамически ухудшается (это подтверждают медицинские, психолого-педагогические и социологические исследования). Так, по данным Минздрава России, здоровых детей лишь 11–12%, а за период обучения в школе их число сокращается в 4–5 раз. Неуклонный рост заболеваемости школьников подчеркивают многие авторы, отмечая, что среди факторов, негативно влияющих на здоровье детей, имеет место и оценоч-

ный. Многочисленные исследования, проведенные по проблеме педагогической оценки, констатируют, что существует прямая зависимость между характером оценочных воздействий педагога и самочувствием ребенка в процессе учения, его настроением, характером и продуктивностью деятельности.

Кроме того, оценка всегда является результатом внешнего и однонаправленного процесса, зачастую силового, подавляющего индивидуализацию ребенка. Она выступает и как мера стимулирования ученика, и как выражение одобрения или неодобрения его действий учителем.

Существуют различные системы оценивания. Для современной системы образования характерна традиционная (5-балльная) система оценивания с соответствующими оценочными суждениями типа «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и т.д.

Фактически 5-балльная шкала является 3-балльной, так как в документах выставляются только «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», иногда дополненные значком «плюс» или «минус».

Учитывая, что традиционная система оценивания имеет ряд ярко выраженных недостатков, таких, как неполнота и ограниченность, малоинформативность, формализованность и скрытость критериев, затрудненность индивидуализации обучения, отсутствие возможности для формирования у учащихся оценочной самостоятельности, оказание давления на ребенка, слабая дифференцированность и др., она не создает достаточных условий для подлинного, творческого становления личности, сохранения и укрепления ее здоровья, зачастую травмирует психику детей и ограничивает возможности для реализации и развития потенциальных способностей ребенка.

Начавшиеся несколько лет назад споры о введении той или иной оценочной системы, позволяющей педагогу более точно оценивать результаты

достижений учащихся, способствовать сохранению и укреплению их здоровья, не утихают.

Как альтернативу 5-балльной системе Ш.А. Амонашвили предлагает безотметочный метод. «Отменив оценки, мы создадим прекрасные условия для гуманного обучения: обучения без страха, без зависти, без угнетенности, без заносчивости и т.д. Мы не уберем в детях радость общения с педагогом и своими одноклассниками», – говорит педагог. Он также отмечает, что оценки должны остаться только для преподавателей и служить им ориентиром, напоминать о том, чего «ученик не знает, а что знает очень хорошо».

В.П. Симонов и Е.Г. Черненко в качестве модели обновления существующей системы оценивания предлагают 10-балльную оценочную шкалу. В соответствии с ней возможно ранжирование в пределах любой положительной оценки: «прекрасно», «великолепно», «отлично», «очень хорошо» и т.д. Выставление отметки в 10-балльной оценочной системе дополняется эмоционально окрашенными словесными суждениями, выраженными в максимально информативной, содержательной форме, в развернутой характеристике результатов, из которых учащиеся видят свои достоинства и недостатки, а также ищут пути устранения последних.

Подобные формы оценочных суждений позволяют раскрыть перед ребенком динамику его результатов обучения, проанализировать его возможности и прилежание. Словесная оценка четко фиксирует причины успехов и неудач, поэтому в качестве краткого заключения по существу работы, раскрывающего как положительные, так и отрицательные ее стороны, а также способы устранения недочетов и ошибок, она должна сопровождать любую отметку. При этом у учащихся усилится положительная мотивация (положительное отношение к учебе), дисциплинированность и организованность, активность и результативность учебной деятельности, уровень разви-

тия учебных умений и навыков в целом, а также степень готовности к занятиям.

Основные задачи при работе с учащимися, которые решаются при реализации 10-балльной шкалы степени обученности:

- выработка четких показателей, характеризующих степень обученности школьников;

- воспитание у детей трудолюбия и прилежания, положительной мотивации к учебно-познавательной деятельности на основании скрупулезного и добросовестного учета всех нюансов их учебного труда;

- стимулирование учебно-познавательной деятельности через использование только положительной шкалы оценивания;

- устранение негативного влияния отрицательных оценок;

- формирование здорового соревнования у детей посредством их ранжирования в пределах любой положительной оценки: «прекрасно», «великолепно», «отлично», «очень хорошо» и т.п.

Ожидаемые результаты от внедрения предлагаемой системы оценивания в образовательный процесс заключаются в следующем:

- повысится достоверность и надежность процедуры определения неформальной (количество хороших оценок), а фактической степени обученности учащихся;

- повысится качество образования в целом на основе более точного определения достигнутых результатов, что позволит успешнее учиться даже отстающим ученикам;

- будут преодолены негативные воздействия отрицательных оценок и оценочных суждений грубой 3-балльной (формально 5-балльной) шкалы;

- устранятся неоднозначные требования (трехуровневый подход) к учащимся разных учебных заведений на основе перехода к единому уровню.

Для педагогов 10-балльная система по сравнению с традиционной даст больше возможностей показать

ученику нюансы обученности или успехов в его учебной деятельности, а промежуточное суждение «недостаточно хорошо» предупредит о возможности скатиться вниз, покажет, что ученик находится в критическом состоянии, подвигнет ученика постараться изменить положение. Такой ранжир станет более сильным мотивационным стимулом, чем 5-балльная система, не говоря уже о большей точности 10-балльной системы оценки знаний, умений и навыков учащихся.

Доминирует убеждение, что важную роль при развитии ребенка играют самооценка и уровень ее сформированности. Оценка – важное средство воспитания у детей способности к самооценке без преувеличения своих заслуг и достоинств, без зависти и недоброжелательности к более «сильным» ученикам, способности к признанию своих недостатков без каких-либо душевных надломов.

Процедура самооценки знаний включает три составляющие. Первая связана с оценочной деятельностью педагога, которая служит основой для формирования самооценки обучающихся. Она успешно формируется и развивается, если учитель демонстрирует положительное отношение к ученику, веру в его возможности, желание всеми способами помочь ему учиться. Вторая составляющая процесса самооценки связана с развитием у детей умения дать себе сначала содержательную характеристику за выполнение того или иного задания, а затем характеристику, выраженную в баллах. Третья составляющая – это работа по воспитанию у учащихся реалистического уровня притязаний, сформированных навыков самоконтроля.

На наш взгляд, какая бы система оценки знаний ни вводилась в современную школу, она должна предполагать, что оценке учителя предшествует самооценка учащегося, а самому ученику, по возможности, предоставляется широкое поле в выборе того или иного балла, по его мнению, соответ-

ствующего его реальным знаниям. Конечный балл выставляется в том случае, если он совпадает с баллом, поставленным учителем, что является важным условием воспитания самостоятельности, критичности, целеустремленности. Таким образом, самооценка должна выступать как неотъемлемый компонент процедуры оценивания выполненных учащимися заданий.

Необходимо также помнить, что правильно организованный контроль и оценка снимают у детей страх перед выполнением заданий, снижают уровень тревожности, формируют верные целевые установки, ориентируют на

самостоятельность, активность и самоконтроль.

Обобщая все вышеизложенное, отметим, что на смену 5-балльной оценочной шкале в современную школу должна прийти другая, более объективная оценочная система, имеющая здоровьесберегающую направленность.

*Ирина Егоровна Минеева – аспирант
Магнитогорского государственного университета.*

Гуманизация процесса оценивания

А.Н. Таранец

В нашей школе накоплен положительный опыт безотметочного обучения. Может быть, он будет интересен читателям журнала. С 2002 г. мы проводили эксперимент на уровне района. Каждый год на районных заседаниях отчитывались о проделанной работе, делились опытом, выслушивали советы, а прошлой осенью состоялся семинар.

Изначально мы понимали, что традиционная система оценивания несовершенна и может оказать негативное влияние на ребенка. Она не устраивала многих учителей нашей школы, поэтому в 2002 г. была образована творческая группа, в которую вошли учителя 1-х и 2-х классов, школьный психолог, заместитель директора по учебной работе. Руководила экспериментом методист Отдела образования района Л.И. Гаева. Нам, учителям,

было очень непросто перейти на новую систему оценивания. Одна часть педагогов отказалась ее принимать, считая ненужной, другая заняла позицию выжидания. Еще труднее оказалось убедить родителей, сделать их нашими партнерами. Система оценивания по 5-балльной шкале казалась неизбежной и родителям, и педагогам – ведь мы сами учились по ней. Между тем было понятно, что существует проблема: несоответствие того, как проходит развивающее личностно ориентированное обучение, тому, как оцениваются и контролируются его результаты.

Сегодня в нашем образовании накоплен колоссальный опыт в преодолении пороков традиционной системы оценивания, а когда мы начинали, было много статей на эту тему, но все они лишь отмечали наличие проблемы и необходимость ее решения. А каким образом построить безотметочное обучение – спросить было некого. Уже вступив в эксперимент, мы познакомились с блестящими исследованиями Г.А. Цукерман «Оценка без отметки» (М.; Рига, 1999). Статьи Ш.А. Амонашвили стали для нас программны-

ми. В течение последних лет мы накапливали и обобщали опыт работы в системе безотметочного обучения. Жаль, что наша работа не продолжилась в среднем звене – мы так и не смогли заинтересовать учителей. Поэтому наши шестиклассники сейчас оценивают себя сами, они этому научены, и очень тоскуют о школе без отметок.

Конечно, не всё проходило гладко. Основные трудности, с которыми мы столкнулись:

- психологически тяжело переключиться с одной модели оценивания на другую;
- сказывается отсутствие научного руководителя;
- трудно изыскать время, чтобы придумывать новые формы самооценки и обсуждать их с детьми.

Нашей творческой группой был разработан специальный курс «Общение», выработаны законы общения с детьми. Формированию умения содержательной оценки учились на опыте Ш.А. Амонашвили. На занятиях мы знакомили учащихся с этапами учебного процесса (конец раздела, темы), определяли уровни успешности: выше программного – сверх школьных требований, программный – требования программы, необходимый – соответствие требованиям государственного стандарта, ниже необходимого – ниже требований стандарта.

Для каждого учебного года были определены критерии оценки, какому уровню обучения соответствуют те или иные знания, умения и навыки. Каждому уровню была дана характеристика в доступной детям форме, чтобы они могли выбрать приемлемый для себя уровень сложности обучения. После проведения проверочной работы (как итога изучения темы) вместе обсуждали ее результаты, соответствие реально достигнутого уровня заявленному, корректировали заявки. Каждой качественной оценке ставилась в соответствие отметка, выбранная детьми (цветовая, пословица, линейка или другой знак). Использование условных сигналов способствовало созда-

нию психологического комфорта, повышению удовлетворенности ученика от деятельности на уроке.

Далее учитель предлагал другим ученикам оценить ответ товарища и только после этого сам оценивал выполнение задания. Таким образом происходило согласование позиций внешнего и внутреннего контроля в устной или письменной форме. Отметка (в баллах успешности) выставлялась в таблицу учителя, или в портфолио ученика, или на стенд. Она обозначалась символом, который выбрали сами дети.

К концу первого полугодия от некоторых знаков оценивания пришлось отказаться и заменить их другими. Такие рисунки, определяющие уровень развития, как самолетик, автомобиль, мотоцикл, велосипед, в трех экспериментальных классах «не прижились», так как на их изображение уходило много времени. Нередко родители усматривали в значке-самолетике отметку «5», а использование отметок-заменителей недопустимо. В 4-х классах вводилась 10-балльная шкала, но и от нее мы отказались. По нашим наблюдениям, для выражения уровня самоконтроля и самооценки достаточно одного знака. Мы видели: привыкнув оценивать свои знания кружком, значком, палочкой, поговоркой, ученик менее болезненно воспринимает числовую оценку и умеет прокомментировать ее.

1-й класс

Приходя в школу, ребенок оказывается в непосредственной зависимости от учителя, который и учит, и оценивает результат учения. В ходе наблюдений мы пришли к выводу, что для ребенка, только пришедшего в школу, не существует действительного объекта оценки.

Таким объектом для него является не внутреннее совершенствование, не качество знаний, умений и навыков, которыми он овладел, а усилия, потраченные на решение учебно-познавательной задачи, полученный формаль-

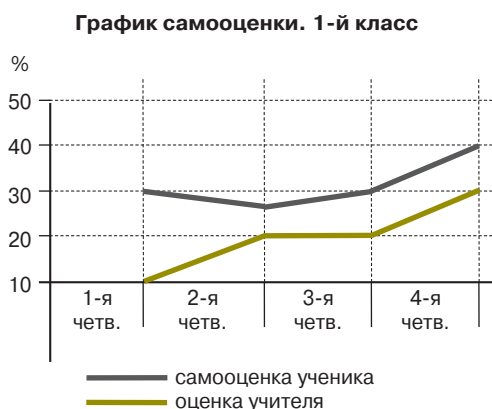


Рис. 1

ный результат. Сложность для учителя 1-го класса заключается в том, что он должен помочь ученику понять действительный смысл задачи, направить усилия ребенка на внутреннее совершенствование. График самооценки в 1-м классе (рис. 1) показывает, что самооценка у учащихся завышена. К концу первого года обучения оценивать свои результаты могут 40% учащихся, а расхождение с учительской оценкой составляет 10%.

С действием контроля и самооценки ученики знакомятся буквально на первых же уроках. Сначала им предлагается определить, с каким настроением они заканчивают урок, день. Для этого они должны выбрать соответствующее лицо (рис. 2).



Рис. 2

Затем предлагается оценить свои знания в цветовой гамме. У каждого ученика на столе кубик, одна его сторона красная, другая желтая, третья зеленая (принцип светофора). Кубик повернут к учителю зеленой стороной – «Я все умею, могу двигаться дальше». Кубик повернут желтой стороной – «Затрудняюсь». Кубик повернут красной стороной – «Прошу помощи». Остальные стороны кубика помечены цифрами 1, 2, 3 и понадобятся позднее. Они будут показывать уровень

сложности задания, который выбрал ученик. Выполнив задание, ученик оценивает себя цветом. Учитель фиксирует результат в своей технологической карте по предмету (напротив фамилии ученика отмечает, на каком уровне сложности он занимается).

При проверке тетрадей учитель не исправляет ошибку, а указывает на нее на полях. Таким образом, ученику предоставляется возможность исправить свою ошибку, и за это не снижается балл. Наоборот, учитель хвалит ребенка за то, что тот исправил работу. На некоторых этапах учитель ставит знак «!» («Молодец») или «?» («Есть проблемы»).

Чтение оценивается индивидуально по лесенке (рис. 3): у каждого она своя.

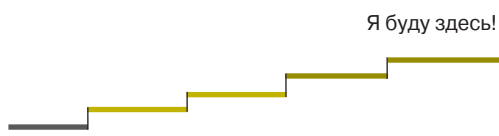


Рис. 3

Если есть успехи, то добавляется ступенька вверх, и на ней ученик рисует радостное лицо. Если продвижения нет, то даже если ученик хорошо читал, лицо должно быть грустным. Так ребенок делает первые шаги к самооценке, которая впоследствии будет формироваться и совершенствоваться на каждом занятии. И нет беды в том, что поначалу дети ставят себя на самую высокую ступеньку. Это объясняется возрастными психологическими особенностями и непониманием смысла такой работы. Дети обучаются ей довольно быстро и выполняют эту работу с удовольствием.

2-й класс

Во 2-м классе у ребят уже есть небольшой опыт оценивания, и свои усилия мы направили на то, чтобы повернуть школьника от внешнего объекта к внутреннему, объяснить ему, что учебно-познавательная деятельность – процесс активного преобразования самого себя, собственных сил и возможностей. Из результатов самооценки на

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

График самооценки. 2-й класс

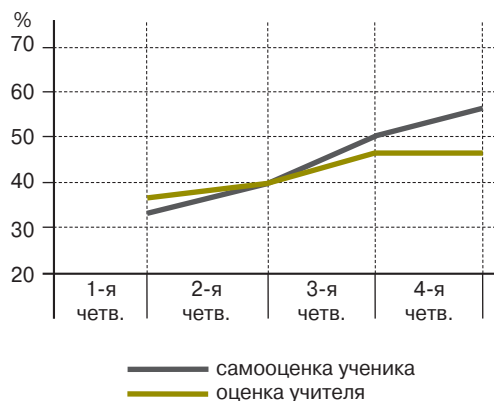


Рис. 4

на графике (рис. 4) видно, что к концу второго года обучения вынести суждение о своей учебной деятельности могут 57% учащихся, расхождение с учительской оценкой составляет 10%, и в течение года это расхождение изменяется.

Во 2-м классе заводится «Тетрадь успехов», и в ней есть лесенка. На лесенку ставится геометрическая фигура. У каждого ученика она своя. Это код. На стену прикрепляется «Гора успехов» со снежной вершиной, на ее склонах обозначены уровни успешности. Каждый ученик помещает свою фигуру на ту высоту, где он находится. Дети, которые пока остановились у подножия, не испытывают психологического дискомфорта, ведь каждый знает только свой код, и в этом заключается интрига. Стремятся к вершине все, и при правильной организации

процесса «восхождения» дети радуются успехам товарищей не меньше, чем собственным.

В тетради теперь начинают оценивать свою работу сами дети. Они, исправив ошибки, которые на полях отмечены учителем, рисуют и закрашивают кружок:

- – «Я справился отлично»,
- ◐ – «Мне еще надо работать»,
- – «Мне нужна помощь».

В случае большого успеха, если удалось выполнить очень трудное задание, ученик рисует солнышко (на любом уровне трудности). Цвет кружка указывает на уровень выполненного задания. Если учитель согласен с оценкой, то он подчеркивает кружок. Результаты работ заносятся в технологическую карту учителя, где можно пронаблюдать за формированием умения учеников оценивать свои знания. Дети очень любят читать приписки учителя (они всегда положительного характера): «Я вижу твои успехи, а ты?»; «Мне приятно с тобой работать»; «Виджу, что ты не забыла мои замечания. Я рада за тебя!».

Во время текущего контроля на уроке «открытия» нового знания уже со 2-го класса ученики понимали, что они пока только учатся, а значит, оценка обязательна, но отметка-значок ставится только по желанию ученика. В ходе контроля по итогам темы оценка обязательна, а отметка-значок ставится только после работы над ошибками.

Уровни успешности

Выше программного	Программный	Необходимый	Ниже необходимого
<ul style="list-style-type: none"> ● Сам поставил задачу (проблему), сам решил, сам оценил. ◐ Сам поставил задачу (проблему), сам решил, но не уверен, сам оценил. ☀ Ура! Успех 	<ul style="list-style-type: none"> ◐ Сам решил поставленную задачу правильно, сам оценил ● Умею «открывать» новые знания (с учителем), сам оцениваю. ☀ Ура! Успех! 	<ul style="list-style-type: none"> ◐ Задание выполнил только по образцу, сам оценил. ● Для выполнения задания нужна помощь учителя (частично) ☀ Успех! 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Мне нужна помощь!

3-й класс

На данном этапе возможно оценивание как устных и письменных работ, так и выполнение заданий в парах или группах. Надо отмечать не только знание учеником программного материала, но и его аккуратность, внимание, умение слышать и слушать, высказывать свое мнение. Оценка учеником уже проверенной, но не оцененной учителем работы должна сменяться оценкой на текущем уроке, т.е. ученик оценивает уже выполненную, но не проверенную учителем работу.

Оценка работы – это шкала, которую дети чертят на полях рядом с работой. Ученик ставит крестик на шкале. Если крестик вверх – работа выполнена в соответствии с критериями. Если крестик вниз – работа не соответствует критериям. Учитель позже ставит свой крестик, а если согласен с оценкой ученика, то обводит крестик кружочком (рис. 5).

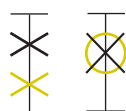


Рис. 5

Ученики предложили оценивать свою работу пословицами, поговорками и изречениями. Выбрали подходящие по смыслу и пронумеровали их.

1. Молодец!	1. Терпение дает умение!
2. Спасибо за труд!	2. Это успех!
3. Делано наспех – сделано на смех!	3. Не будь тороплив, а будь терпелив!
4. Терпение и труд все перетрут!	4. Нерадивый дважды дело делает.
5. К большому терпению придет и умение.	5. Перо пишет, а ум водит.
6. Ума палата.	6. Захотел – сделал!

Пословицы можно было менять, но суть оставалась неизменной. Ученик оценивал себя с помощью пословицы (ставил ее номер); если учитель соглашался, то обводил номер кружком или писал другой номер.

Все работы и творческие задания хранились в портфолио учащихся. Технологические карты по предметам, диагностика и анкеты хранились у учителя. Это позволяло в любое время проанализировать рост знаний, умений, навыков и

График самооценки. 1-й класс

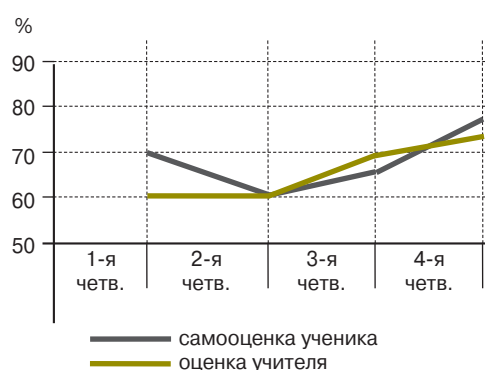


Рис. 6

оценочной деятельности каждого ученика.

К концу 3-го класса мы всё больше опирались на различные группы эталонов, выносили оценочные суждения и одновременно помогали каждому ребенку самому корректировать свою учебно-познавательную деятельность. Данные графика (рис. 6) позволяют сделать вывод: 75% детей уже владеют и эталонами, и способами оперирования ими. Они могут в полной мере включить это умение в учебно-познавательную деятельность, превращая ее в самостоятельную.

4-й класс

Целенаправленная работа по развитию умений самоконтроля и самооценки школьников позволила к 4-му классу сформировать умения адекватно оценивать выполненное задание. Теперь в дневнике подводился итог работы ученика за неделю. Каждый давал себе оценку, сравнивая свои умения с умениями предыдущей недели: «Лучше» (по какому предмету, почему?); «Хуже» (по какому предмету, почему?). Вот некоторые записи из детских дневников: «Лучше! Лучше! Ура! Мою задачу еще никто не решил!»; «Чувствую себя умным, как ученый!»; «Антон молодец, а я не выучил. Может, я устал?». Коллективно выбирался «Ученик недели», его награждали специальным значком, а портрет всю неделю висел на Доске почета в классе.

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

Родителям по почте рассылались благодарственные письма. Со временем эту работу приняли и сопротивлявшиеся родители, так как они воочию увидели динамику развития ребенка и его успешность в школе.

Нас очень интересовали результаты теста мотивации обучения и страха ситуации проверки знаний. Здесь мы наблюдали положительную динамику и уверены, что процент тревожности снизился благодаря безотметочному обучению.

На выходе из начальной школы мы получили цельный, единый учебный коллектив. Ученики четко представляли себе, что их ждет в дальнейшем, знали свои сильные и слабые стороны, умели и хотели учиться в классе и самостоятельно. А главное, у детей была

сформирована устойчивая положительная эмоциональная реакция на учебу. Дети полюбили учиться. Теперь мы убеждены: безотметочное обучение обеспечивает формирование взвешенной самооценки, взаимооценки, прививает навыки коллективной работы, дает стимул и приучает к самообразованию и саморазвитию.

Антонина Николаевна Таранец – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 4», руководитель районного методического объединения учителей начальных классов, г. Светлоград, Ставропольский край.

Рабочая тетрадь как средство формирования оценочной самостоятельности младших школьников

Е.В. Сергеева

Овладение младшими школьниками контрольно-оценочной деятельностью, формирование у них оценочной самостоятельности является важной задачей начального этапа обучения, закладывающей основы дальнейшего успешного обучения ребенка, формирующей способность к самообучению и самосовершенствованию.

Необходимость формирования оценочной самостоятельности учащихся понимается всеми участниками образовательного процесса. В то же время учитель не располагает для этого учебными средствами. В связи с этим мы решили создать для младших

школьников рабочую тетрадь с индивидуализированными заданиями, соответствующими разным уровням усвоения материала и направленными на формирование действий самоконтроля и самооценки. Такая тетрадь была разработана нами в рамках программы «Русский язык» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой по системе «Школа 2100», с опорой на текстовый материал и задания учебников. При использовании тетради с печатной основой задания могут выполняться как в ней самой, так и в отдельной обычной тетради.

Особенность данной тетради – наличие дозированной помощи для учащихся, которая осуществляется путем «подсказок», где представлены пооперационные указания к ходу выполнения задания. При этом достигается та мера самостоятельности, которая в данный момент возможна для ученика. Ученик может выполнять задание полностью самостоятельно, если же он испытывает затруднения, ему предлагается помощь в виде подсказок, причем в некоторых заданиях они носят разноуровневый характер.

Приведем некоторые варианты индивидуализированных заданий из рабочих тетрадей для 1-го и 2-го класса.

1-й класс

Задание к упражнению 12 (с. 13).

Вопросы учебника:

1. Сколько гласных звуков в русском языке?

2. Какими буквами обозначаются на письме гласные звуки?

3. Одинаковое ли количество гласных звуков и гласных букв в русском языке?

4. Какие гласные буквы обозначают мягкость согласных звуков на письме?

5. Чем отличаются гласные звуки от согласных?

6. Как определить количество слогов в слове?

7. Что ты еще знаешь о гласных звуках и буквах? Расскажи алфавит.

Если тебе трудно ответить на вопросы, то обращайся к подсказке № 3.

Подсказка № 3.

1. В русском языке 6 гласных звуков: [а], [о], [у], [ы], [э], [и].

2. Гласные звуки обозначаются на письме буквами а, о, у, ы, э, и, е, ё, ю, я.

3. Нет, не одинаковое. Гласных звуков – 6, а гласных букв – 10.

4. Гласные буквы, обозначающие мягкость предшествующих согласных на письме: и, е, ё, ю, я.

5. Гласные звуки состоят только из голоса, а согласные звуки состоят из шума или из голоса и шума.

6. Сколько в слове гласных, столько и слогов – это знает каждый из учеников.

7. Гласные звуки бывают ударными и безударными. Гласные, которые стоят под ударением, называют ударными, например: в слове *уро́к* – [о]. Гласные звуки, стоящие в безударном положении, называют безударными, например: в слове *вода́* – о – [а]. Гласные буквы е, ё, ю, я в определенных положениях обозначают два звука.

Оцени свой ответ. Если ты самостоятельно ответил на все вопросы, то нарисуй себе солнышко. Если ты не смог ответить на 1–2 вопроса, то нарисуй

солнышко, чуть-чуть прикрытое облаком. Если ты не смог ответить на три вопроса, то нарисуй солнышко, наполовину прикрытое облаком. Если ты не смог ответить более чем на 3 вопроса, то нарисуй облако.

Если ты нарисовал себе облако, не отчаивайся, еще раз внимательно прочитай подсказку № 3 и снова ответь на вопросы. У тебя все обязательно получится! Мы в тебя верим!

* Запиши алфавит, а затем расскажи соседу по парте. Будь внимателен и правильно называй буквы.

Проверь ответ товарища, используя образец:

А, Б (*бэ*), В (*вэ*), Г (*гэ*), Д (*дэ*), Е, Ё, Ж (*жэ*), З (*зэ*), И (*и*), Ы (*и краткое*), К (*ка*), Л (*эль*), М (*эм*), Н (*эн*), О, П (*пэ*), Р (*эр*), С (*эс*), Т (*тэ*), У (*у*), Ф (*эф*), Х (*ха*), Ц (*цэ*), Ч (*че*), Ш (*ша*), Щ (*ща*), Ъ (*твердый знак*), Ы, Ь (*мягкий знак*), Э (*э*), Ю, Я.

Оцени ответ соседа по парте. Если алфавит рассказан правильно, то нарисуй в таблице оценивания солнышко. Если допущены 1–2 ошибки, то нарисуй солнышко, чуть-чуть прикрытое облаком. Если допущены 3–4 ошибки, то нарисуй солнышко, наполовину прикрытое облаком. Если допущены более 4 ошибок, то нарисуй облако.

Твой сосед нарисовал тебе облако? Не стоит переживать. Тебе нужно выучить алфавит, используя образец, и еще раз рассказать алфавит одноклассникам.

И не забудь, пожалуйста, выполнять работу над ошибками. Мы знаем, что ты обязательно справишься!

Таблица 1

Задание	Само-оценка	Оценка товарищей	Оценка учителя, рекомендации
Ответы на вопросы			
Знание алфавита			

2-й класс

Задание к упражнению 14 (с. 11).

Задание учебника:

Прочитай. Выпиши только предложения. Какие правила записи предложений ты знаешь?

*Летний день год кормит.
Дело мастера боится.
Играть работа трудно дружный
У лентяя Егорки всегда отговорки.*

Индивидуализированное задание рабочей тетради.

Выполняя упражнение, действуй по алгоритму:

1. Внимательно прочитай задание к упражнению.
2. Вспомни, что называется предложением, как предложения оформляются на письме.
3. Внимательно прочитай первую строчку.
4. Предложение ли это? Докажи.
5. Если это предложение, то запиши его.
6. Выполняй упражнение до конца.

Если ты испытываешь затруднение при ответе на второй пункт алгоритма, то воспользуйся подсказкой № 1.

Подсказка № 1.

Предложение – это группа слов, связанных по смыслу и грамматически.

Отличительные признаки предложения:

1. Предложение выражает законченную мысль.
2. Первое слово в предложении пишется с большой буквы.
3. В конце предложения ставятся знаки . ? ! ...

Проверь, верно ли ты выполнил задание, используя образец:

*Летний день год кормит.
Дело мастера боится.
У лентяя Егорки всегда отговорки.*

* Составь и запиши еще два предложения.

Если ты испытываешь затруднения в составлении предложений, то обращайся к подсказке № 2.

Подсказка № 2.

Составь предложения из слов *на,*

распустились, ольхе, листочки, клейкие, купаются, лужах, в, воробы.

Оцени свою работу. Если ты правильно выбрал и записал все предложения, не пользуясь подсказками, то поставь себе 5 баллов. Если ты верно выполнил задание, используя подсказки, или допустил 1 ошибку, то поставь себе 4 балла. Если ты допустил 2 ошибки, то поставь себе 3 балла, 3 ошибки – 2 балла, 4 ошибки – 1 балл. Если ты неправильно выполнил это задание, то поставь себе 0 баллов.

Результаты оценивания занеси в таблицу.

Таблица 2

Задание	Самооценка	Оценка товарищей	Оценка учителя, рекомендации
Составление и запись предложений из данных слов			
Составление и запись своих предложений			

Задание к упражнению 39 (с. 27).

Задание учебника.

Прочитай текст.

Серее было 6 лет. Он всего боялся: темноты, грома, собак и кошек. Все звали его трусишкой.

Однажды Сережа решил стать храбрым. Он вышел во двор погулять. Вдруг мальчик увидел ворону и... убежал. «Стану храбрым завтра», – подумал Сережа.

Придумай и запиши заглавие.

Индивидуализированное задание рабочей тетради.

Если ты испытываешь затруднение в подборе заглавия к тексту, то обращайся к подсказке № 3.

Подсказка № 3.

Заглавие – название какого-нибудь произведения (литературного, музыкального) или отдельных его частей. Заглавие должно отражать основную мысль, тему произведения.

Если и после прочтения подсказки № 3 ты все равно затрудняешься с подбором заголовка к тексту, то обрати к подсказке № 4.

Подсказка № 4.

Выбери заглавие, которое больше всего подходит к тексту из упр. 39: «Трусишка», «Что такое храбрость?», «Как Сережа храбрым стал», «Стану храбрым завтра».

Раздели на слоги и для переноса слова: *мальчик, увидел, статья*.

Если ты забыл правила слогораздела и переноса слов, то воспользуйся подсказкой № 5.

Подсказка № 5.

1. Сколько в слове гласных, столько и слогов.

2. Слова переносятся по слогам.

3. Одну букву нельзя переносить на следующую строку и оставлять на предыдущей строке.

4. Буквы *ъ, у, ѣ* не переносятся на следующую строку.

Проверь, правильно ли ты разделил слова на слоги и для переноса, используя образец:

а) деление на слоги: *маль-чик, уви-дел, статья*;

б) деление для переноса: *маль-чик, уви-дел, статья*.

Оцени свою работу (по табл. 3).

Результаты оценивания занеси в таблицу (см. табл. 4).

Если ты поставил себе 3 балла и ниже, то тебе необходимо повторить

Таблица 3

5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Задание выполнено без ошибок	1 ошибка	2 ошибки	3 ошибки	4 ошибки	Все слова разделены неверно

Таблица 4

Задание	Само-оценка	Оценка товарищей	Оценка учителя, рекомендации
Деление слов на слоги			
Деление слов для переноса			

гласные и согласные звуки по учебнику для 1-го класса «Русский язык (первые уроки)»).

Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Проница О.В. Русский язык (первые уроки): Учебник для 1-го класса. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Баласс, 2005.

2. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Проница О.В. Русский язык: Учебник для 2-го класса. – М.: Баласс, 2003.

Елена Владимировна Сергеева – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 59», г. Магнитогорск.



В издательстве «Баласс»

выпущены тетради на печатной основе:

«Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку». 5, 6, 7, 8, 9 классы

(авторы Е.С. Барова, М.Р. Богданова)

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

**плюс ДО
и ПОСЛЕ**

**Опыт использования
диагностических контрольных работ**

О.А. Воскобойникова

Современные образовательные технологии позволяют существенно повысить эффективность учебного процесса. В связи с этим актуальной становится проблема измерения результатов достижений в работе учителей и учащихся.

Наиболее полно оценить результаты обученности школьников, выявляя не только знания и уровни их усвоения, но и познавательные умения, развитие творческих способностей, можно с помощью диагностических контрольных работ (ДКР), составленных по методике В.Н. Максимовой. В основу этой методики положены принципы составления двухмерных заданий (на выявление знаний и умений одновременно) и их распределения по степени восходящей сложности (6 заданий располагаются от простого к сложному):

- 1-е – на узнавание;
- 2-е – на запоминание;

- 3-е – на понимание;
- 4-е – на внутритемное обобщение;
- 5-е – на межтемное обобщение;
- 6-е – на межпредметное обобщение.

В целом такие диагностические контрольные работы позволяют выявить три уровня усвоения знаний учащихся (см. таблицу в низу страницы).

Применяя данную технологию, учитель может проанализировать, насколько результаты усвоения учащимися знаний и умений на каждом уровне соответствуют тем учебным задачам, которые ставятся на уроках, и скорректировать задачи и технологии обучения. Проведение контрольных работ по данной методике как в начальных классах, так и на следующей ступени обучения позволяет сохранить единство требований к системе оценивания образовательных достижений учащихся, а также проследить динамику развития их познавательных умений.

Приведем в качестве примера диагностические контрольные работы по русскому языку за I полугодие в 3-м, 4-м и 5-м классах гимназии. Все задания составляются по базовым образовательным программам.

Уровни усвоения знаний	Требования к действиям учащихся
Первый уровень – репродуктивный . Воспроизведение и запоминание. Связано с непосредственным воспроизведением содержания изученного материала различной сложности	Показывать (опознавать), называть, распознавать, давать определение, пересказывать и т.д.
Второй уровень – прикладной . Применение знаний в знакомой ситуации по образцу. Выполнение действий с четко обозначенными правилами. Применение знаний на основе обобщаемого алгоритма (схемы)	Измерять, объяснять, составлять что-то по готовой схеме, соотносить, характеризовать, сравнивать, соблюдать правила и т.д.
Третий уровень – творческий . Применение знаний в незнакомой ситуации. Предполагает применение в качестве ориентира какой-либо обобщенной идеи, методологических знаний	Составлять устный или письменный ответ на проблемный вопрос, высказывать суждение, выделять существенные признаки, анализировать информацию, писать сочинение, давать отзыв или рецензию, проводить и обосновывать собственные примеры и оценки, искать необходимую информацию и т.д.

3-й класс

1. Напиши, какие части слова ты знаешь.

2. Разбери слова по составу:

Загородная, холодная.

3. Запиши по три слова с указанной орфограммой:

а) проверяемые безударные гласные в корне;

б) проверяемые согласные в корне.

4. Прочитай текст, раздели его на предложения и в конце каждого предложения поставь нужный знак.

Вы видели лебедей они плавают в пруду какие красивые птицы

5. Найди в предложении грамматическую основу. Над словами надпиши части речи.

Легкий ветерок пробежал по верхушкам деревьев.

6. Придумай цепочку слов так, чтобы конец каждого предыдущего слова был началом следующего.

Образец: *слава – ваза – закон.*

4-й класс

1. Выпиши из этих слов:

а) только имена существительные – *мороз, морозная, морозильник, заморозки, заморозил, изморозь, примерз;*

б) только имена прилагательные – *радость, радостный, родной, родня, родненький, родители, близкий.*

в) только глаголы – *прибежать, бег, бегать, задумал, дума, думаю, домовой.*

2. Запиши по три слова с указанной орфограммой:

а) проверяемые безударные гласные в корне;

б) непроизносимые согласные в корне.

3. Образуй от данных слов три однокоренных слова, выдели корень:

Садовник, желтизна.

4. Вставь окончания существительных. Подчеркни существительные 3-го склонения.

На площадк __, у деревн __, из-под кроват __, на скатерт __, по тропинк __, в тетрад __, по дорог __, куст сирен __, в портфел __.

5. Поставь ударение, определи, сколько здесь слов:

Окуни, трусить, стрелки, вилки, чудно.

Ответ: _____ слов.

6. Составь словосочетания, в которых данные слова являлись бы сначала существительными, а затем прилагательными:

Ученый, часовой, столовая.

5-й класс

1. Спиши, вставь пропущенные буквы. Укажи в 1-м и во 2-м предложениях, к каким частям речи принадлежат слова. В 5-м предложении поставь недостающий знак препинания.

1) На опушке м_лодого леса есть пруд. 2) Из него б_ет п_демный ключ. 3) Это в б_лотах и вя_ких трясилах рождае_я Волга. 4) Отсюда она направля_тся в д_лекий путь. 5) Наши п_сатели художники просл_вляют Волгу в уд_вительных ска_ках и к_ртинах.

2. Заполни таблицу примерами словосочетаний из текста задания № 1.

Словосочетания с главным словом – существительным	Словосочетания с главным словом – глаголом
1.	
2.	
3.	

3. Произведи синтаксический разбор 1-го предложения (I вариант), 2-го предложения (II вариант), дай его характеристику.

4. Укажи морфологические признаки слова:

бьет (I вариант);

прославляют (II вариант).

5. Составь 3–4 предложения о любимой реке. Озаглавь получившийся текст.

Выполнение заданий оценивается в баллах.

Задание № 1: 1 балл – без ошибок, 0 баллов – одна и более ошибок.

Задание № 2: 0 – 2 балла.

Задание № 3: 1 – 3 балла.

Список уч-ся	Количество баллов за каждое задание						Итого за работу
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	
1.	1	2	3	4	3	6	19
2.	1	2	3	4	5	6	21
3.	1	2	1	3	4	2	13
...
25.	1	2	3	4	4	0	14
Итого (сумма баллов за каждое задание)	25	48	68	87	96	120	Итого (сумма баллов в целом)
Коэффициент усвоения (КУ)	1	0,96	0,9	0,87	0,77	0,8	0,85

Задание № 4: 1 – 4 балла.

Задание № 5: 1 – 5 баллов.

Задание № 6: по 2 балла за каждый правильный ответ.

Максимальное количество баллов – 21.

Диагностические контрольные работы проверяются учителем, результаты оформляются в таблице (см. вверху).

Далее высчитывается коэффициент усвоения (КУ) по каждому отдельно взятому заданию и по работе в целом. Для этого воспользуемся формулой: $KУ = \text{сумма баллов по столбцу} / \text{деленная на количество учеников (получим средний балл) и деленная на число, соответствующее максимальному баллу за задание (или работу в целом)}$. Например, за задание № 1 (в 1-м столбике получилась сумма 25) $KУ = 1$, так как $25 : 25 : 1 = 1$.

За 2-е задание $KУ = 48 : 25 : 2 = 0,96$.

В целом за работу $KУ = 444 : 25 : 21 = 0,85$.

Диапазон показателей коэффициентов усвоения может колебаться от 0,5 до 1.

Анализ результатов диагностики обученности показал, что наиболее высокие показатели ($KУ = 0,8$ и $KУ = 0,9$) по методике диагностических контрольных работ имеют учащиеся начальной школы.

По результатам данных контрольных работ можно выяснить, какой уровень знаний освоен учащимися хорошо, а какой – недостаточно. Например, если тестирование показало,

что репродуктивный уровень освоен хорошо, а творческий хуже, но потенциальные возможности учащихся довольно высоки (развитие интеллекта, внимания, памяти, мотивации, самостоятельности), то требуется введение новых технологий обучения с преобладанием поисково-творческих заданий.

Опыт работы в этом направлении показал, что диагностика должна носить системно-комплексный характер и включать в себя как педагогическое, так и психологическое исследования.

Литература

1. Акмеология: Уч. пос./ А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003.

2. Аналитическая деятельность руководителя образовательного учреждения/ В.П. Топоровский. – СПб., 2000.

3. Системная диагностика качества общего среднего образования/ Авт.-сост. В.Н. Максимова, А.Е. Марон, Т.И. Дормидонова и др. – СПб., 2002.

Ольга Анатольевна Воскобойникова – учитель начальных классов высшей квалификационной категории, зам. директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Гимназия №1 г. Майского», Кабардино-Балкарская Республика.

Упражнения на развитие логического мышления (На примере изучения темы «Предложение»)*

В.В. Перевозчикова



Многие ученые, педагоги, методисты считают развитие логического мышления одной из основных задач преподавания русского языка, отмечая, что недооценка роли «работы по развитию логического мышления учащихся ведет часто к тому, что школа не справляется со своими задачами и ученики с трудом усваивают навыки пользования родным языком, речевые, правописные навыки связной и устной речи» [3, с. 59].

В этой статье предлагаются варианты упражнений, направленных на развитие логического мышления детей на уроках русского языка в начальной школе. Разрабатывая данные упражнения, автор опирался на работы, появившиеся в этой области в последние годы [1, 2 и др.].

Следует отметить, что поскольку все операции и формы логического мышления находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, то в процессе выполнения упражнений задействуется несколько компонентов логического мышления и соответственно развивается ряд логических умений. Вместе с тем каждое из упражнений делает акцент на развитии определенного логического умения. На примере темы «Предложение» рассмотрим некоторые виды таких упражнений и методику работы с ними.

В рамках темы «Виды предложений по цели высказывания» детям может быть предложено следующее упражнение, в процессе выполнения которого

сопоставляются утвердительные и отрицательные суждения по поводу трех объектов, формулируется ответ на вопрос в виде рассказа-умозаключения.

■ Оля, Маша, Даша придумали предложения, разные по цели высказывания: *Осенние листья медленно падали на сырую землю. Вы любите гулять в зимнем лесу? Берегите леса от пожара!* Предложение Оли по цели высказывания – повествовательное. Маша не составляла вопросительное предложение. Какое предложение придумала каждая из девочек?

Предложения записаны на доске. Учащиеся воспринимают текст упражнения на слух (кроме обозначенных предложений), стараясь его запомнить. После этого повторяют по памяти упражнение и дают вариант решения поставленной в нем задачи.

Пример ответа: «Предложение *Осенние листья медленно падали на сырую землю* по цели высказывания повествовательное. Значит, это предложение придумала Оля. Маша не составляла вопросительное предложение. Значит, предложение Маши – *Берегите леса от пожара!* Оно побудительное. Предложение *Вы любите гулять в зимнем лесу?* по цели высказывания – вопросительное. Это предложение придумала Даша».

Далее может быть выполнена письменная работа. Учащиеся по требованию учителя записывают одно или

* Тема диссертации «Развитие логического мышления младших школьников в процессе изучения темы "Предложение"». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Г.А. Бакулина.

несколько из данных предложений и выполняют определенное грамматическое задание. Например: «Запишите предложение Оли. Разберите его по членам предложения».

Можно составлять упражнения поискового характера с группами предложений. Например, для закрепления умений определять вид предложения по цели высказывания и интонации может быть выполнено следующее упражнение, в процессе выполнения которого развиваются аналитико-синтетические способности.

■ Предложения какой из двух групп отличаются по цели высказывания и интонации?

I. 1. *Голубенький подснежник пробивается в лесах из-под прошлогоднего снега.* (К. Ушинский) 2. *Не разорь птичьих гнезда!*

II. 1. *Откуда берется тепло на свете?* (Л. Толстой) 2. *По берегам рек появляются большие полыньи.* (К. Ушинский)

Предложения записаны на доске. Дети работают самостоятельно. Затем один из учащихся формулирует полный ответ: «Предложения первой группы отличаются по цели высказывания и интонации. Предложение 1 по цели высказывания повествовательное, по интонации невосклицательное. Предложение 2 по цели высказывания побудительное, по интонации восклицательное. Предложения второй группы отличаются только по цели высказывания. Предложение 1 вопросительное, а предложение 2 повествовательное. По интонации оба предложения невосклицательные».

К одному из предложений найденной группы может быть дано дополнительное задание. Например: «Выпишите предложение, состоящее из большего количества слов. Поставьте вопрос к каждому слову. Начертите схему предложения».

Логическое мышление младших школьников также развивают упражнения, предусматривающие оперирование логическими понятиями (вид, род, причина, следствие, после-

довательность и др.). Например, в процессе работы над темой «Второстепенные члены предложения» может быть выполнено упражнение на установление причины указанного события.

■ Из предложений 1 и 2 выберите то, которое по смыслу является причиной того, о чем говорится в предложении 3.

1. *Шли дожди.* 2. *Наступили прохладные дни.* 3. *Дороги размыло.*

После того как учащиеся выполняют задание, учитель предлагает распространить найденное предложение. Например: *Целую неделю в деревне шли частые и сильные дожди.* Один из наиболее удачных вариантов записывается, подчеркиваются второстепенные члены.

Работу над упражнением можно построить другим образом: на первом этапе выполняется лингвистическое задание по теме урока, на втором этапе предлагается задание на логику. Так, при закреплении умения чертить схемы предложений с второстепенными членами можно использовать следующее упражнение, направленное на установление видо-родовых отношений между понятиями. Термины «видовое понятие», «родовое понятие» детям можно не сообщать, а заменить их более простыми и доступными формулировками, например «общее название», «более общее название», «менее общее название».

■ Найдите и выпишите предложения, имеющие одинаковые схемы.

Пестрый ковер покрыл летнюю поляну. Яркие васильки радовались солнцу. Голубые колокольчики кланялись травке. Чудесные краски радовали всех!

Предложения записаны на карточке. Учащиеся составляют схемы каждого предложения, выписывают предложения с одинаковыми схемами: *Яркие васильки радовались солнцу. Голубые колокольчики кланялись травке.* Далее учитель предлагает найти в выписанных предложениях слова, которые можно назвать общим словом *цветы*. Затем – составить и

записать свои варианты предложений с другими видовыми понятиями к родовому понятию *цветы*. Например: *То здесь, то там белели ромашки. Над душистым клевером кружились пчелы.*

К более сложным видам упражнений относятся такие, в которых требуется найти или составить предложение (группу предложений), учитывая синтаксические особенности предложений и логические отношения. Например, при закреплении умения составлять предложения из слов в начальной форме учащимся может быть предложено упражнение, в котором на практическом уровне отрабатывается структура определения через ближайший род и видовое отличие.

■ Опираясь на образец, составьте из данных слов два предложения. Составленные предложения запишите.

Лисичка, хвост, и, зверь, это, съедобный, ухо, желтый, заяц, короткий, с, гриб, это, цвет, небольшой, длинный.

Образец: *Сосна – это хвойное дерево с длинными иглами и округлыми шишками.*

В образце дается вариант записи предложения-определения. Если дети затрудняются с выполнением задания, можно указать первые слова в предложениях. Ответ: «Лисичка – это съедобный гриб желтого цвета. Заяц – это небольшой зверь с длинными ушами и коротким хвостом». В более простом варианте упражнения предлагается составить одно предложение. В более сложных вариантах используются «лишние» слова или имеются недостающие данные, которые нужно восполнить самостоятельно.

В процессе работы над темой «Сложное предложение» может быть выполнено упражнение, направленное на развитие умения устанавливать последовательность событий, причинно-следственные связи между ними.

■ Из справки выпишите предложение, подходящее к данному тексту по смыслу и соответствующее схеме.

Прибавились значительно дни. Ярче, прямее стали солнечные лучи, и

сильно пригревает в полдень. [— — —], и [— — —]. Вода показалась на улице...

(По С. Аксакову)

Справка: 1. *Кое-где растаял снег, и первые цветы потянулись к солнцу.*

2. *Улетели перелетные птицы, и опустел лес.*

3. *Потемнела белая пелена снега, и почернели дороги.*

Упражнение записано на карточке. Дети выясняют, какие предложения подходят по смыслу, составляют схемы данных предложений, выбирают предложение, удовлетворяющее требованию. Один из учащихся формулирует полный ответ: «Нужно выписать предложение 3. Оно подходит по смыслу и соответствует схеме. Предложение 1 также подходит по смыслу, но не соответствует схеме. Предложение 2 соответствует схеме, но не подходит по смыслу». К выписанному предложению можно дать письменное задание, например: «Выполните синтаксический разбор предложения».

Более высокой степенью сложности отличаются упражнения на самостоятельное составление предложений, удовлетворяющих требованиям. Так, в рамках темы «Однородные второстепенные члены» можно предложить учащимся упражнение, направленное на развитие умения устанавливать возможные следствия указанной причины.

■ Заполните пропуски в данной записи, составив свои варианты предложений-следствий, соответствующих схемам.

П. Наступили теплые весенние деньки.

С. В лесу появились проталины.

С. [~~~~,~~~~].

С. [~~~~и~~~~].

Необходимо объяснить детям условные обозначения: *П.* – предложение-причина, *С.* – предложение-следствие. При этом поясняется, что предложение-следствие по смыслу следует из того, о чем говорится в предложении-причине. Составленные варианты предложений записываются. Например: *По оврагам, склонам весело побе-*

жали первые ручейки. На деревьях и кустах набухли почки.

Систематическое выполнение подобных упражнений предупреждает появление типичных логических ошибок, положительно сказывается на культуре речи младших школьников, в частности на развитии умения излагать мысли точно, последовательно, непротиворечиво, обоснованно.

Литература

1. Бакулина Г.А. Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе. – Киров, 2000.

2. Зак А.З. Интеллектика: Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1–4 классов. Кн. для учителя. – М.: 2005.

3. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – Изд. 3-е, перераб. – М., 1980.

Валентина Валерьевна Перевозчикова – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

Активизация интеллектуально-эмоционального потенциала младших школьников*

Д.В. Макарова

Воспитание функционально грамотной личности, выдвинувшееся сегодня на первый план, делает, на наш взгляд, особо значимым вопрос о формировании эмоциональной культуры как одного из слагаемых культуры общения, которая, в свою очередь, является компонентом культуры личности.

П.П. Блонский отмечает, что интенсивное развитие мышления в детском возрасте оказывает значительное влияние на эмоционально-волевую сферу: «Чем младше ребенок, тем охотнее мы называем его эмоциональным существом. Это верно, если иметь в виду большую эмоциональную несдержанность маленького ребенка. Но это

неверно, если иметь в виду богатство эмоций. Становясь мыслящим, человек становится в то же время эмоционально развитым... и действительно эмоциональным (в таком понимании) человек является не в начале своего детства, а когда приближается к зрелости» [1, с. 283].

Возможность развития эмоциональной культуры младшего школьника мы видим в поле учебного пространства, поскольку познавательная деятельность стоит на «трех китах»: активности, потребности в самом процессе умственной деятельности и удовольствии от умственного труда.

К сожалению, гедонистическому аспекту в развитии личности в настоящее время уделяется недостаточно внимания. О дефиците фактора эмоциональности в обучении говорят результаты исследований ученых (Н.П. Фетискина, И.А. Шурыгиной, А.Я. Чебыкина и др.).

В «Стратегии модернизации содержания общего образования», в частности, обозначены следующие проблемы нынешней начальной школы:

«...– неудовлетворительный уро-

* Тема докторского исследования «Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.А. Ипполитова, зав. кафедрой риторики и культуры речи МПГУ.

вень здоровья и эмоционального благополучия детей (от шести к десяти годам он существенно падает);

– **средствами начального образования снижается здоровое детское любопытство и творческий потенциал дошкольников** (здесь и далее выделено нами. – Д.М.);

– **на уроках преобладает отчужденный стиль общения педагога с детьми, "безличный" подход к учащимся...** [3, с. 35].

Рассмотрение вопроса о возможности активизации интеллектуально-эмоционального потенциала младших школьников в познавательной деятельности, естественным образом приводит к **необходимости создания индивидуального стиля в речевом поведении педагога.**

В речевой деятельности учителя – творческой по сути – нет жесткой регламентации, поэтому свой личностно-речевой потенциал он может проявить в любой учебной ситуации: приветствие класса, объяснение нового материала и др. Через отбор речевых средств учитель реализует себя как творческую личность, передает учащимся свое миропонимание, выражает свою профессионально-личностную позицию, создает положительную установку при передаче знаний.

Поясним, как вербальные средства обеспечения эмоционального контакта участников учебного процесса, функционируя на различных языковых уровнях, активизируют интеллектуально-эмоциональный потенциал школьников на конкретном примере объяснительной речи.

Тема «Из каких звуков "сделаны" слова?»

– *Ребята, а вы заметили, что все, что нас окружает, из чего-то сделано: стол – из дерева, дом – из кирпича и бетона, тетради и книги – из бумаги? Куда ни бросишь взгляд – везде вещи и предметы, которые сделаны из какого-нибудь материала. А вам никогда не приходил в голову вопрос: из какого материала «сделаны» слова, которые мы произносим?*

Большинство учеников отвечают, что слова «сделаны» из букв.

– Нет, нет! Из букв «сделаны» написанные слова, а те, которые человек произносит, «сделаны» из чего-то другого. *Ну-ка, раскиньте умом, подумайте, из чего «сделаны» слова, которые мы произносим.*

Некоторые ученики отвечают, что такие слова состоят из звуков.

– *Это верно, слова состоят из звуков, только не из каких попало. Послушайте (стучит карандашом по столу). Услышали звуки? Из этих звуков можно сделать слово? (Ответы учеников.)*

– Конечно, нет. Машины шумят, щебечут птицы, раздаются шаги – это тоже звуки. Но слова «делаются» не из них. *На самом деле слова рождаются из звуков человеческой речи. Эти звуки возникают тогда, когда «работают» органы речи: язык, губы, голосовые связки. (Учащиеся вместе с учителем проводят практические наблюдения, как при произнесении разных звуков по-разному движутся губы и язык.)*

Из данного примера видно, как реализуется замысел учителя – донести до учеников различие в происхождении звуков.

Композиционно речь оформлена достаточно четко: введение в тему начато с вопроса, побуждающего учеников к совместной познавательной деятельности: «...а вы заметили...?» При этом учитель опирается на жизненный опыт детей, готовя их к следующему этапу объяснения: «...все, что нас окружает, сделано из какого-нибудь материала».

Переход к следующему этапу – к переформулировке проблемы – также обозначен вопросом «А вам никогда не приходил в голову вопрос...?» для стимуляции интереса и внимания при переходе к более сложной мыслительной операции – дифференциации звуков различного происхождения.

Вопрос-обращение «Ну-ка, раскиньте умом, подумайте, из чего "сделаны" слова, которые мы произносим» приводит учащихся к кульминационному моменту объяснения – догадке, что такие слова состоят из звуков.

Учитель вместе с учениками нашел решение проблемы благодаря поэтапному ее изложению, умению «понять ученика, еще не выдающего решения, встать на его точку зрения, проникнуться его сомнениями. Педагог должен отрешиться от позиции человека, которому давно все ясно» [2, с. 23].

Заключительный этап объяснения, по сути, совпадает с выводом по теме, который делает учитель: «Слова рождаются из звуков человеческой речи».

Итак, мы показали, как учитель использует в своей речи вербальные сигналы, стимулирующие аффективный аспект ее восприятия учениками.

Рассмотрим, какую нагрузку несут фразеологические единицы, включенные учителем в контекст объяснения как средства образности, способствующие гармонизации учебного диалога.

При введении в тему фразеологический оборот *бросить взгляд* создает у детей представление быстроты обзора пространства, которое заполнено различными вещами и предметами. Ученики с самого начала вовлекаются учителем в динамичный процесс общения.

В формулировке проблемы, в вопросе, содержащем призыв к активной познавательной деятельности, фразеологизм *приходить в голову* мобилизует внимание учеников, является образным сигналом при переходе к более сложному этапу решения интеллектуальной задачи.

Фразеологизм *раскинуть умом* при прямом обращении к ученикам выступает как дополнительный сигнал, рассчитанный на повышение мыслительной активности. Однако учитель, предполагая, что значение данного оборота может быть не всем понятно, употребляет вслед за образным выражением нейтральный, а следовательно, менее действенный глагол *подумайте*.

Догадка, которую высказывают ученики, подтверждается учителем на этапе собственно объяснения, совпадающего с выводом. Здесь фразеологический оборот *какие попали* не только создает у детей образное представление о количестве звуков разного

происхождения, но и эмоционально характеризует качественное отличие звуков, из которых рождается слово, от всех остальных.

В конце объяснения фразеологическая единица *на самом деле* в принципе не несет особой образной нагрузки. Она скорее маркирует итог всего учебно-научного высказывания учителя, а также эмоционально настраивает детей на восприятие итога по теме и предъявленной учителем учебной информации в целом.

Отметим, что все вышеназванные средства, в том числе и фразеологические обороты, уместно использованы учителем в приведенном объяснительном тексте практически на всех его этапах и, с одной стороны, служат сигналами логического развертывания объяснения, а с другой – демонстрируют личностное начало в речевом поведении педагога, цель которого очевидна – достижение интеллектуально-эмоциональной активности своих воспитанников, раскрытие их творческого потенциала.

Литература

1. *Блонский П.П.* Избранные психологические произведения. – М: Просвещение, 1964.
2. *Срезневский И.И.* Об изучении родного языка. – СПб., 1889.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: «Мир книги», 2001.
4. Управление образовательными системами: Учеб. пос. для студ. пед. учеб. вузов/ Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.

Дина Владимировна Макарова – канд. пед. наук, доцент, докторант кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета.

Организация самостоятельной творческой деятельности младших школьников на уроках математики

Д.Г. Ямалтдинова

В последние годы значительное место в преподавании математики в начальной школе занимает самостоятельная деятельность учащихся. Многие педагоги и методисты отмечают, что для большей своей эффективности самостоятельная деятельность в учебном процессе должна носить творческий характер. Тогда она способствует сознательному усвоению и переносу знаний, умений и навыков в новые ситуации, что ведет к развитию познавательной самостоятельности и активности.

В связи с этим нами были разработаны задания для самостоятельной деятельности творческого характера, которые нацелены на формирование у младших школьников вычислительных навыков внетабличного умножения и деления.

Такого рода задания требуют выполнения различных преобразований и обобщений с опорой на ранее приобретенные знания и умения. Учащиеся должны воспроизвести не только отдельные функциональные характеристики знаний, но и структуру этих знаний в целом, т.е. научиться применять эти знания в новых ситуациях. Тем самым знания углубляются, становятся более совершенными, а мышление учащихся достигает уровня продуктивной деятельности.

Предлагаемые нами задания рекомендуются использовать для организации самостоятельной деятельности младших школьников на этапе закрепления знания приема и выработки вычислительного навыка внетабличного умножения и деления.

Задания были разработаны для всех вычислительных приемов, которые изучаются в следующем порядке:

- 1) умножение и деление чисел, оканчивающихся нулем;
- 2) деление круглых двузначных чисел на круглые двузначные числа;
- 3) умножение двузначного числа на однозначное и умножение однозначного числа на двузначное;
- 4) деление двузначного числа на однозначное;
- 5) деление двузначного числа на двузначное.

Приведем примеры заданий.

1. Умножение и деление чисел, оканчивающихся нулем ($20 \cdot 3$, $80 : 4$).

Измени примеры, используя переместительное свойство умножения:

$$40 \cdot 2 \quad 3 \cdot 30 \quad 2 \cdot 50$$

$$20 \cdot 5 \quad 30 \cdot 2 \quad 3 \cdot 20$$

Реши получившиеся примеры.

2. Деление круглых двузначных чисел на круглые двузначные числа ($60 : 20$).

Переделай примеры так, чтобы на месте делителя было круглое число:

$$60 : 3 \quad 40 : 2 \quad 80 : 4$$

Найди значения получившихся выражений.

3. Умножение двузначного числа на однозначное и умножение однозначного числа на двузначное ($24 \cdot 3$, $3 \cdot 24$).

1) Запиши нужные числа в пустых клетках и продолжи вычисления:

$$16 \cdot 4 = 10 \cdot 4 + \square \cdot \square =$$

$$14 \cdot 3 = \square \cdot 3 + \square \cdot 3 =$$

$$15 \cdot 2 = 10 \cdot \square + 5 \cdot \square =$$

$$21 \cdot \square = \square \cdot 3 + \square \cdot 3 =$$

$$24 \cdot \square = \square \cdot \square + 4 \cdot \square =$$

2) Установи соответствие между выражениями:

$$28 \cdot 3 \quad 10 \cdot 4 + 7 \cdot 4$$

$$4 \cdot 17 \quad (40 + 3) \cdot 2$$

$$18 \cdot 4 \quad (20 + 8) \cdot 3$$

$$3 \cdot 32 \quad 17 \cdot 4$$

$$43 \cdot 2 \quad 30 \cdot 3 + 2 \cdot 3$$

Все ли выражения нашли свою пару? Допиши недостающие выражения.

3) Расставь знаки действий так, чтобы равенства были верными, и продолжи вычисления:

$$16 \cdot 6 = 10 \cdot 6 \cdot 6 =$$

$$24 : 2 = (20 + 4) : 2 =$$

4. Деление двузначного числа на однозначное (46 : 2, 50 : 2, 72 : 2).

1) Запиши нужные числа в пустых клетках и продолжи вычисления:

$$46 : 2 = (\square + \square) : 2 =$$

$$90 : 5 = (\square + \square) : 5 =$$

$$84 : 6 = (\square + \square) : 6 =$$

$$74 : 2 = (\square + \square) : 2 =$$

$$96 : 4 = (\square + \square) : 4 =$$

$$96 : 3 = (\square + \square) : \square =$$

Какое правило используется при решении данных примеров?

Составь свои примеры, которые решались бы по этому же правилу.

2) Установи соответствие между выражениями:

$$70 : 5 \quad (80 + 12) : 4$$

$$57 : 3 \quad 50 : 5 + 20 : 5$$

$$92 : 4 \quad 40 : 4 + 24 : 4$$

$$90 : 6 \quad (30 + 27) : 3$$

$$64 : 4 \quad (60 + 30) : 6$$

3) Подчеркни примеры, для решения которых нужно представить делимое в виде суммы «удобных» слагаемых. Найди результат:

$$84 : 2 = \quad 42 : 3 = \quad 42 : 2 =$$

$$84 : 4 = \quad 84 : 7 = \quad 52 : 4 =$$

5. Деление двузначного числа на двузначное (81 : 27).

Самостоятельно распредели все выражения в группы по какому-либо признаку:

$$66 : 33 \quad 76 : 19 \quad 60 : 20$$

$$56 : 28 \quad 80 : 40 \quad 90 : 15$$

$$90 : 30 \quad 36 : 12 \quad 64 : 16$$

Найди значения всех выражений. Под каждой группой подпиши, по какому признаку объединены выражения.

На этапе обобщения знаний предлагаем использовать следующие задания:

1) Вставь нужные числа в «окошки», чтобы получились верные равенства, и продолжи вычисления:

$$(30 + \square) : 3 = 30 : 3 + \square : 3$$

$$(\square + \square) : 5 = \square : 5 + \square : 5$$

$$(\square + \square) : 6 = \square : 6 + \square : \square$$

$$(32 + 16) : \square = 32 : \square + 16 : \square$$

2) Выпиши примеры, для решения которых можно применить правило: «Чтобы разделить двузначное число на однозначное, нужно делимое заменить суммой "удобных" или разрядных слагаемых

и разделить каждое слагаемое суммы на это число»:

$$36 : 6 = \quad 48 : 8 = \quad 81 : 9 = \quad 56 : 8 =$$

$$36 : 3 = \quad 48 : 4 = \quad 81 : 3 = \quad 56 : 4 =$$

Реши эти примеры.

3) Самостоятельно распредели все выражения в группы по какому-либо признаку:

$$64 : 8 \quad 36 : 2 \quad 48 : 8$$

$$48 : 4 \quad 48 : 3 \quad 36 : 9$$

$$36 : 3 \quad 64 : 2 \quad 64 : 4$$

Найди значения всех выражений. Под каждой группой подпиши, по какому признаку объединены выражения.

4) Вычисли двумя различными способами:

$$(12 + 36) : 3 \quad (28 + 56) : 7 \quad 84 : 6$$

5) Найди ошибки в вычислениях и запиши правильное решение:

$$57 : 3 = 19 \quad 44 : 22 = 22 \quad 87 : 3 = 23$$

$$75 : 25 = 5 \quad 87 : 29 = 4 \quad 51 : 17 = 3$$

6) Запиши примеры так, чтобы результат первого примера был первым компонентом следующего и так далее, а результат последнего примера будет первым компонентом первого примера:

$$48 : 6 \quad 6 \cdot 7 \quad 7 \cdot 9 \quad 72 : 12$$

$$42 : 6 \quad 8 \cdot 9 \quad 63 - 51 \quad 12 \cdot 4$$

$$85 : 17 \quad 54 : 2 \quad 14 + 71 \quad 90 - 87$$

$$3 \cdot 18 \quad 72 \cdot 35 \quad 5 \cdot 18 \quad 70 : 5$$

$$28 \cdot 3 \quad 9 + 19 \quad 12 \cdot 5 \quad 3 \cdot 9$$

$$81 : 9 \quad 84 - 72 \quad 27 \cdot 3 \quad 60 - 57$$

Использование этих заданий способствует эффективной организации самостоятельной деятельности младших школьников, а также повышает эффективность процесса формирования соответствующего вычислительного навыка.

Диля Гумаровна Ямалтдинова – аспирант Магнитогорского государственного университета.

Общий подход в обучении решению текстовых задач

Н.В. Буренкова

Одной из приоритетных целей обучения детей математике является формирование у них осознанного умения решать текстовые задачи. Можно сказать, что это умение определяет степень обученности и общей подготовленности учащихся.

Обучение решению задач в любой предметной области считается наиболее трудным разделом, и эти трудности, как правило, связаны не с вычислениями, которые необходимо произвести, т.е. не с исполнительской стороной задачи, а с ориентировочной – с тем анализом, который предшествует нахождению пути решения.

Анализ и поиск решения любой задачи – сложная деятельность, в которую включаются следующие действия:

- 1) восстановление предметной ситуации, описанной в задаче;
- 2) выделение основных единиц сообщения;
- 3) перевод текста задачи на язык (математический, физический и др.), который требуется для ее решения;
- 4) установление связи между данными для определения хода решения.

Отработка данных действий и последовательность их выполнения тесно связаны между собой, но, несмотря на это, требуется организация работы с каждым из них в отдельности, а также подбор соответствующих заданий. Другими словами, обучение умению решать задачи должно быть нацелено прежде всего не на техническую сторону решения, а на его подготовительную часть. При этом следует учить детей принципам подхода к задаче, которые предлагаются в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В соответствии с этой теорией с самого начала обучения решению задач предполагается формировать у учащихся общее умение анализировать задачи независимо от их типа или предметной отнесенности.

Рассматривая процесс решения задачи как умственное действие, необходимо выделить операции, его составляющие:

- 1) ориентировочные (анализ задачи и поиск решения);
- 2) исполнительские (осуществление плана решения);
- 3) контрольно-корректировочные (проверка и анализ решения).

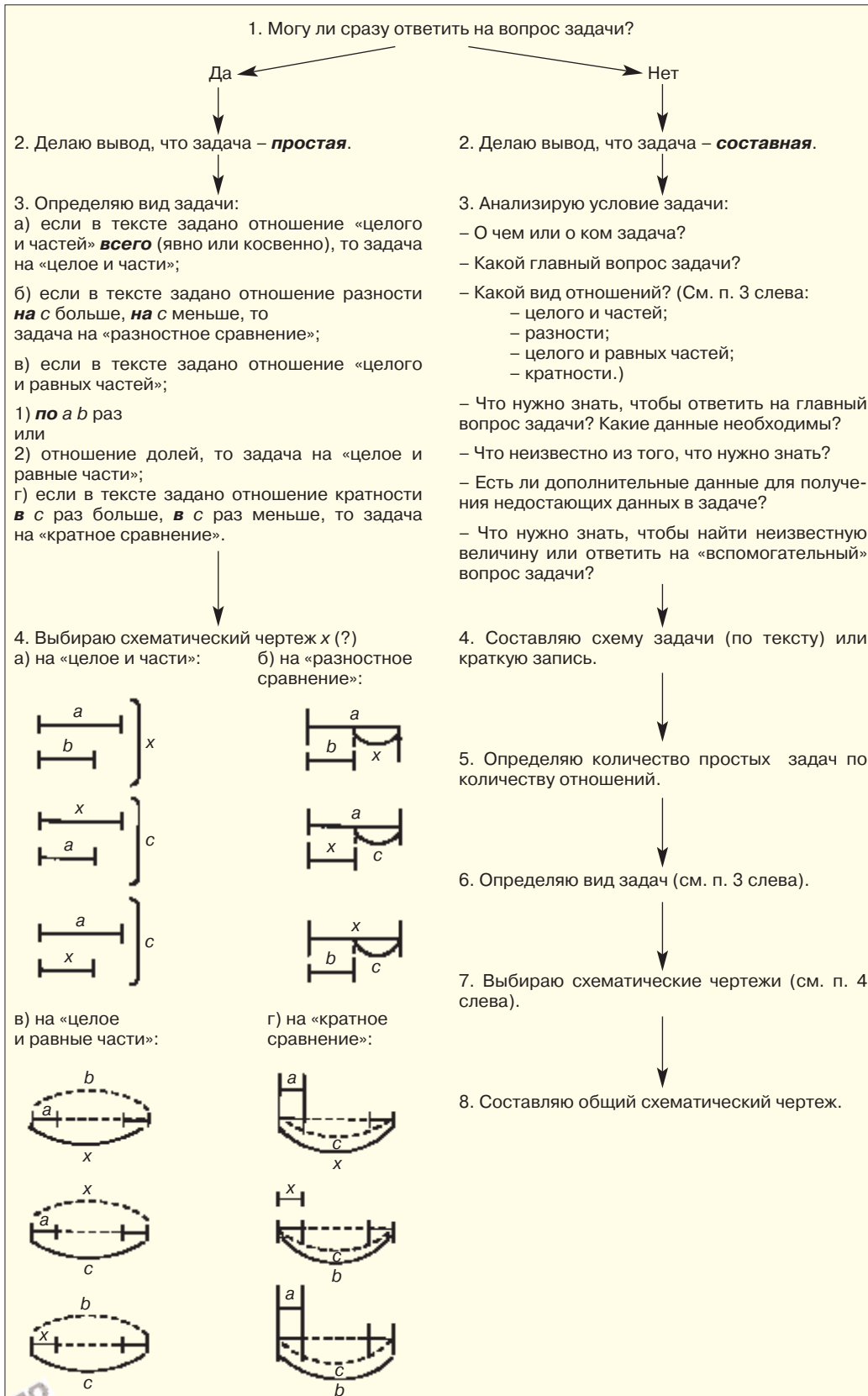
При этом главной, несомненно, является ориентировочная часть. Ориентировочная основа умственного действия (ООУД) – это совокупность указаний и ориентиров, пользуясь которыми можно безошибочно выполнить то или иное действие. Эта система ориентиров и указаний может предлагаться ученику в готовом виде или же составляться им самим на основе данных ему учителем общих указаний – без ООУД эффективно овладеть умственным действием невозможно.

В нашем случае ООУД выступает в качестве некой схемы по отысканию плана решения задачи. Содержание схемы ООУД отражается в учебных картах, где показан поиск решения. Наличие подобной опоры является условием того, что новая система знания используется для решения задач без предварительного заучивания, причем новое действие выполняется правильно.

Далее происходит поиск способа решения задачи на основе построения модели поиска. На этом ориентировочная основа деятельности учащихся заканчивается, и осуществляется найденный план решения, т.е. исполнительная часть деятельности.

Контрольно-корректировочная часть предполагает проверку и анализ найденного решения задачи, т.е. выделение главной идеи решения и обобщения решения задач данного типа. Выясняются недостатки найденного

Учебная карта по составлению вспомогательной модели задачи



и осуществляется поиск другого, более рационального решения.

В качестве примера приведем учебную карту по составлению вспомогательной модели определенного класса задач для учащихся начальной школы (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) и покажем последовательность рассуждений и их реализацию на конкретном материале (см. схему на с. 73).

Задача. Чтобы связать шапку, понадобится 150 г шерсти, а на шарф – на 50 г больше. Сколько граммов шерсти пошло на весь комплект?

Восстановив предметно ситуацию и выделив основные единицы сообщения путем переработки текста, учащиеся, используя учебную карту, предложенную выше, составляют вспомогательную модель задачи, устанавливая отношения и связи между данными для определения хода решения, т.е. анализируют содержание задачи и находят план ее решения.

Учебная карта

1. Могу ли сразу ответить на вопрос задачи?

Да

Нет

2. Делаю вывод, что задача – составная.

3. Анализирую условие задачи:

– О чем или о ком задача?

О шапке, о шарфе, о массе шерсти.

– Какой главный вопрос задачи?

Сколько граммов шерсти пошло на весь комплект?

– Какой вид отношений?

«Целого и части».

– Что нужно знать, чтобы ответить на главный вопрос?

Сколько граммов шерсти пошло на шапку и на шарф.

– Что неизвестно из того, что нужно знать?

Сколько граммов шерсти пошло на шарф.

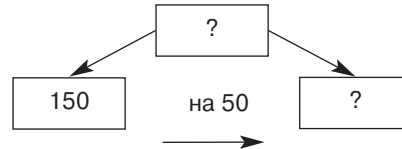
– Есть ли дополнительные данные для получения недостающих данных в задаче?

Есть.

– На какой вид отношений они указывают?

Связаны «отношением разности» (на 50 г больше).

4. Составляю схему:



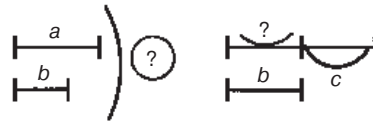
5. Сколько отношений выделили в задаче?

Два отношения.

6. Какие это отношения?

Отношения «целого и частей» – главный вопрос, «разностное сравнение» – вспомогательный вопрос.

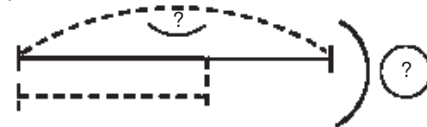
7. Выбираю схематические чертежи:



⤴ ? – вспомогательный вопрос

⊙ ? – главный вопрос

8. Составляю общий схематический чертеж:



Чтобы подобный анализ не вызывал затруднений, общий принцип работы должен быть сформирован на простых задачах. Однако сформированное у учащихся представление о том, как нужно решать задачу, еще не означает, что они способны решить ее самостоятельно. Характер сформированного знания определяется не только содержанием ориентиров, даваемых учащимся, подбором заданий, на которых ведется отработка, но и системой отработки формируемых действий.

Теория поэтапного формирования умственных действий исходит из положения, что процесс обучения – это процесс овладения системой умственных действий.

При этом овладение умственным действием происходит в процессе интериоризации (т.е. перехода вовнутрь) соответствующего внешнего практического действия. Процесс интериоризации состоит из ряда этапов: этап предметного (материального) действия → последующий этап материализованного действия → этап внешнеречевых действий → этап выполнения действия по внешней речи про себя → этап умственных действий.

Если учитель строит процесс усвоения именно в такой последовательности, то результативность умения решать задачи существенно повышается. Развернутый внешний план действий

и последовательная поэтапная их отработка снимают необходимость специального, так называемого произвольного запоминания учеником материала: в процессе действия происходит прочное непроизвольное запоминание.

Наталья Владимировна Буренкова – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 2», ассистент социально-педагогического факультета Брянского государственного университета.

Самоактуализация младших школьников в творческой деятельности

Н.В. Уварина

В Концепции модернизации российского образования до 2010 г. одной из первостепенных выдвинута задача достижения нового, современного качества образования, выражающегося в необходимости развития творческих созидательных способностей личности. Соответственно **знания и умения являются не конечной целью обучения, а инструментом, средством, полем для творческой деятельности, для самореализации каждого человека.** Особого внимания требует обращение к данной проблеме в начальной школе, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы учебной и осознанно управляемой творческой деятельности, субъектной активности и рефлексии, являющихся фундаментом для самоактуализации учащихся.

Решение этих задач возможно только через развивающее обучение. Школе, опирающуюся на развивающую парадигму, обозначающую как вариативную, гуманистическую или личностно ориентированную. Данная парадигма успешно реализуется, на наш взгляд, в Образовательной системе «Школа 2100».

Разрабатываемая нами концепция самоактуализации младшего школьника в творческой деятельности базируется на нескольких методологических подходах, одним из которых является личностно ориентированный.

Не имея цели давать полную характеристику компонентам личностно ориентированного подхода, остановимся на принципе креативности и его реализации в процессе самоактуализации младших школьников в творческой деятельности.

Сущность принципа креативности. В школе необходимо учить творчеству, т.е. развивать у учащихся способность и потребность самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач. Принимая положения системы «Школа 2100», считаем, что отношение к миру младшего школьника, выраженное в схемах «знаю – не знаю»,

«умею – не умею», «владею – не владею», должно смениться параметрами «ищу – и нахожу», «думаю – и узнаю», «пробую – и делаю».

Разработанная с опорой на исследования В.П. Беспалько, А.Б. Воронцова, М.В. Кларина, А.А. Леонтьева, Г.С. Селевко и др. педагогическая технология самоактуализации младшего школьника в творческой деятельности включает в себя четыре блока.

I. В блоке педагогической задачи самоактуализации представлены: а) «предмет» – развитие самоактуализации как наивысшей потребности в творчестве; б) «процесс» – особая специфическая деятельность, направленная на активное и сознательное проявление творческих способностей (механизм самоактуализации отражает переход потенциальных возможностей в актуальные); в) «продукт» – неповторимое своеобразное сочетание творческих способностей младшего школьника.

II. В блоке способа самоактуализации представлены: а) «средства развития» – содержание программ, методические и учебные пособия, информационные мультимедийные средства обеспечения образовательного процесса; «средства построения» – педагогическая диагностика, педагогическое проектирование, педагогический эксперимент; б) «методы самоактуализации» – организация и использование в процессе обучения различных форм сотрудничества между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы обучения и т.п.); применение активных методов, методов развития творческой деятельности.

III. Блок условий включает: а) внутренние условия – индивидуальные особенности, сензитивность, физическое и психическое состояние ребенка; б) внешние условия – направленность учителя на проектирование индивидуальной творческой траектории развития учащегося; обеспечение психологической безопасности образовательной среды; в) информационные

условия – официальные документы, концепции и программы развития учреждений образования и т.п.

IV. В блоке оценки и коррекции представлены методы диагностики и коррекции результатов, что обеспечивает управляемость процессом самоактуализации.

Приведем примеры реализации блока способа данной технологии.

В дидактике и методике при переходе от простой типологии к понятию развертывающейся системы упражнений мы определили систему задач, направленную на развитие самоактуализации младшего школьника в творческой деятельности.

1. Полнота, наличие задач на все способы деятельности, включая мотивационные.

2. Наличие ключевых задач. Группировка задач в узлы вокруг объединяющих центров – задач, в которых рассматриваются способы деятельности, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение.

3. Связность. Вся совокупность задач представляется связным графом, в узлах которого – ключевые задачи, выше них – подготовительные и вспомогательные.

4. Возрастание трудности на каждом уровне. Трудность задач постепенно нарастает, повышаются требования к скорости, качеству вариативности решений, к их доказательности и обоснованности.

5. Целевая ориентация. Для каждой задачи определено ее место и назначение в блоке уроков.

6. Психологическая комфортность. Система задач учитывает наличие разных темпераментов, доминирующих видов памяти и восприятия учащихся. Например, есть задачи для устного и письменного выполнения, для чертежа и др.

Следует отметить, что большинство предложенных заданий – «открытого типа». Они не имеют заранее определенного правильного решения, кроме того, они всегда имеют множество

решений. Благодаря этой особенности развивается воображение, дивергентное мышление учащихся, самостоятельность при выполнении заданий.

Все предлагаемые нами задания мы систематизировали на основе использования специфических методов, направленных на формирование опыта творческой деятельности. Рассмотрим конкретные примеры.

1. Метод «синектики» предполагает расположенность к импровизации и направлен на активизацию базовых операций подсознания. Чтобы ускорить процесс порождения идей, при синектике задача прежде всего освобождается от контекста, привычных ассоциаций. В синектике широко используются аналогии, способствующие реализации базовых операций подсознания, – прямые, субъективные, символические и фантастические. Аналогии облегчают преодоление субъективных ограничений, связанных с восприятием основных закономерностей, представлений о мироздании.

По этой методике барьеры преодолеваются с помощью создания условий, при которых одновременно с поиском решения протекает другой процесс, непосредственно с первым не связанный (аналогия, ассоциация, метафора и т.д.). Наложение этих процессов и помогает найти ответ на интересующий вопрос. Ключевое звено при этом – пересечение во времени.

А. Субъективная аналогия – отождествление себя с каким-либо элементом проблемной ситуации, например с подвижной частью, деталью механизма и т.д. Например, детям предлагается такое задание: «Представьте себе, что каждый из вас на какое-то время может стать домашним животным. В какое именно животное вы хотели бы превратиться? Смогли бы вы быть умным и добрым животным? Что бы вы ели? Что бы вы делали? Как бы ваш хозяин к вам относился? Где бы вы спали? Попробуйте составить рассказ на тему "День и ночь в жизни домашнего любимца"».

Б. Прямая аналогия, или поиски сходных процессов в других областях знаний. Например, задание «Поиск соединительных звеньев»: необходимо найти предметы, которые могут служить соединительным мостиком от одного к другому; найти новые, максимально разнообразные применения данному предмету; дорисовать, закончить предложенный рисунок несколькими способами наиболее неожиданным образом; дописать предложение, придумав как можно больше разных окончаний к данному началу.

В. Символическая аналогия, или использование поэтических образов и метафор для формулирования задач. Например, упражнение «Ассоциации». Водящий выходит за дверь. Оставшиеся договариваются, о ком из них пойдет речь. Вернувшись, водящий должен определить, кто из присутствующих загадан, задавая вопросы такого типа: «Если бы это была мебель?», «Если бы это была посуда?», «Если бы это была книга?» и т.д. Отвечая, дети называют только изящные предметы с соответствующими эпитетами, которые якобы отражают изящность того человека, которого должен угадать водящий. Например: «Элегантный стул на гнутых ножках», «Изящная ваза для цветов» и т.д.

Г. Фантастическая аналогия, при которой проблема мысленно решается «как в волшебной сказке»: игнорируются фундаментальные законы природы. Можно произвольно выключить земное тяготение, менять скорость света и т.д.

Например, учитель рассказывает детям следующую историю: «Однажды мальчик шел из школы домой. Ступая по тротуару, он внимательно смотрел себе под ноги, чтобы не наступить ни на одну букашку. Это был очень добрый мальчик. Он не хотел никому причинять вреда. Неожиданно он остановился. Прямо у его ног лежала, сверкая под лучами солнца, абсолютно новая монета. Мальчик наклонился и поднял ее. Монета была очень красивой: на одной ее стороне было изобра-

жено дерево, а на другой – диковинная птица. На самом деле это была волшебная монета, но мальчик, конечно же, об этом не знал. Как только он опустил монету к себе в карман, он почувствовал что-то весьма странное. Ему показалось, что он становится все меньше и меньше, пока он не сделался совсем крошечным человечком – ростом не более 5 см».

Учитель задает детям вопросы, о чем бы они подумали, оказавшись на месте этого мальчика, какими могут быть последствия для человека такого роста. Педагог старается заинтересовать детей и получить от них максимальное количество ответов на вопросы:

– Что произойдет, когда мальчик попадет домой? Что подумают его родители? Что подумают его братья и сестры, а также его собака и кошка?

– Что изменится, когда он будет есть?

– Какую разницу он почувствует в ночное время и когда проснется утром?

Возможно такое задание: попросите детей представить себе, что коровы потеряли голос и не могут мычать. Спросите, каким образом в этом случае коровы будут общаться друг с другом.

2. Мозговой штурм. Используется как групповой метод решения проблем, активизирующий творческую мысль, стимулирующий творческую активность. По мнению А. Осборна, эффективность этого метода достигается благодаря соблюдению следующих правил: 1) исключается критика, можно высказать любую мысль без боязни, что ее признают плохой; 2) поощряется самое необузданное ассоциирование: чем более «дикой» покажется идея – тем лучше; 3) количество предлагаемых идей должно быть как можно большим; 4) высказанные идеи разрешается как угодно комбинировать, а также видоизменять, т.е. «улучшать» идеи, выдвинутые другими членами группы.

Заданиями для мозгового штурма могут быть следующие: усовершенствовать предложенную игрушку или назвать все способы, которыми можно усовершенствовать каран-

даш, чтобы сделать его удобнее для использования.

Например, задание «Волшебные очки»: «Эти круглые очки я называю волшебными потому, что когда я их надеваю, то могу видеть через них только круглые вещи». Вручите детям очки, попросите их надеть и обнаружить предметы круглой формы, находящиеся в комнате. «Помните, что, когда на вас надеты волшебные круглые очки, вы можете видеть только то, что имеет круглую форму!»

Пусть дети закроют глаза и представят, что они вышли в этих очках на улицу. Предложите им перечислить все круглые предметы, которые можно там увидеть: колеса машин и велосипедов, округлые облака, мячи и т.д.

Попросите детей разбиться на пары, внимательно посмотреть друг на друга и найти что-нибудь круглое. Типичные ответы: рот, ноздри, радужные оболочки глаз, пуговицы, дырки для шнурков в ботинках и т.д.

Если позволяет время, предложите детям надеть очки и вспомнить, какие круглые предметы есть у них дома.

Теперь изготовьте очки с треугольными или прямоугольными «линзами». Придерживаясь той же методики, поставьте перед детьми задачу разглядеть сквозь соответствующие очки сначала треугольные, а затем прямоугольные и квадратные предметы, которые могут находиться в классной комнате, на картинках, дома или на игровых площадках.

Система подсказок, даваемых взрослым, должна быть предварительно продумана и одинакова для всех детей. В число подсказок не следует включать указания на то, как решать предложенную задачу. Процедура ведения наблюдения за действиями ребенка должна быть заранее определена.

3. Установление принудительных взаимоотношений. Суть данного метода – попытаться установить смысловую связь между данным объектом и любым другим, взятым наугад (между одной проблемой и несколькими сло-

вами или между одним словом и несколькими проблемами).

Приведем несколько примеров заданий такого типа.

А. «Составление предложений». Из 3–5 взятых наугад слов требуется составить как можно больше различных предложений.

Б. «Поиск общего». В 2–3 наугад взятых словах предлагается отыскать как можно больше общих признаков. «Есть ли какие-нибудь общие свойства у лошади и канарейки?»

4. Постановка вопросов. Сущность этого метода состоит в том, чтобы сформулировать как можно больше вопросов, относящихся к данному объекту, и постараться найти ответы на них.

А. «Причина». «Я опишу ситуацию (что случилось), а вам надо объяснить (догадаться), по какой причине это произошло, и сформулировать в виде вопроса:

- чашка разбилась;
- мальчик весело смеется;
- дерево оказалось без единого листочка;
- из кастрюли выскочила кошка;
- мама взглянула на грядку и пришла в ужас.

Б. «Необычные вопросы» – вариант первого задания, но с более сильным акцентом на необычности вопросов.

5. Перенос функций. В основе этого метода лежит искусственное наделение объекта, который нужно усовершенствовать, признаками других, случайных объектов. При этом обычные признаки придают усовершенствованному объекту новые свойства, что обеспечивает ему возможность выполнять новые функции. Например, в задании «Нарисуй картинку» необходимо использовать определенный элемент в качестве отправной точки для создания картинку. Этот элемент представляет собой цветное пятно, форма которого напоминает обычные предметы. Художественный уровень рисунков в тестах не оценивается, самое важное – идея.

Резюмируем вышеизложенное. Педагогическая технология самоак-

туализации младшего школьника в творческой деятельности, безусловно, относится к личностно ориентированным, но синтезирует в себе особенности гуманно-личностных технологий, технологий сотрудничества и свободного воспитания.

Таким образом, реализация технологии самоактуализации младших школьников в творческой деятельности позволит воплотить идеи гуманизма, а также обеспечить, с одной стороны, обязательное усвоение опыта творческой деятельности, а с другой – предоставить возможность самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: ЦРПРО «Развитие личности», 1998.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. – М: Знание, 1986.
4. Леонтьев А.А. Непрерывность и преемственность образования//Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 4.
5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сб. материалов. – М.: Изд. дом РАО, 2003.
6. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.

Наталья Викторовна Уварина – канд. пед. наук, докторант кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета.

Интеллектуально-личностный марафон по «Школе 2100»*

И.В. Кузнецова

II тур марафона

6-й класс

Оля Знайкина и ее родители переезжают в другой город. Им предстоит проехать через всю нашу страну: из самого западного областного центра России в город, который находится на берегу залива Золотой Рог на востоке. Оля очень волновалась, как примут ее ребята в новом классе, не хотела выглядеть недоучкой. Папа и мама всю дорогу придумывали разные интересные задания, чтобы Оля могла повторить то, что знала по всем предметам, и проверить свою сообразительность.

1. В понедельник утром началось увлекательное путешествие. Из окна вагона папа и Оля увидели на лугу стадо коз. Папа спросил Олю:

– В чем смысл фразы «Козы съели Грецию»?

10 баллов

2. Вечером собрались пить чай. Папа пошел в вагон-ресторан за булочками, а принес не только булочки, но и вопрос:

– Когда в Древней Руси одну гривну рубили пополам, что получалось?

5 баллов

3. Когда за окном стемнело и на небе появились яркие звезды, мама спросила Олю:

– Как медведица смогла дать свое имя двум областям земного шара?

_____ медведица – _____

_____ медведица – _____

По 5 баллов за каждый ответ

4. Через два дня поезд подъехал к большой реке, и папа, увидев ее, спросил у Оли:

– Какой «Камень» стоит на границе бассейна великой реки Идель?

10 баллов

5. Подъехав к переезду, поезд остановился. На пороге домика объездчика сидела кошка. Сосед по купе прочитал отрывок из стихотворения Михаила Левитина:

Однажды англичане
Заметили в тумане –
Известно, что у англичан
На островах всегда туман, –
Но, несмотря на это,
Заметили, что летом
Растет пшеница гуще там,
Где проживает больше дам,
Почтенных старых леди,
Что больше всех на свете
Забоятся о кошках.

Подумай и объясни, почему так бывает.

10 баллов

6. На следующий день Оля разгадывала математические головоломки.

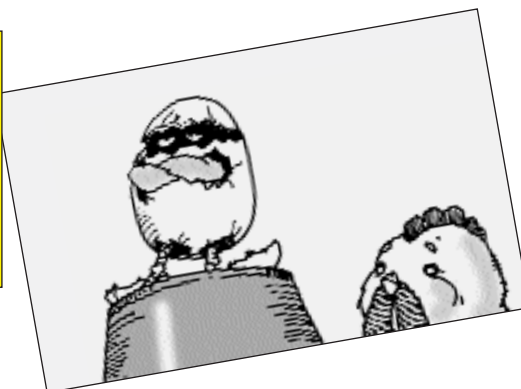
Как из 36 одинаковых квадратов со стороной 1 см сложить прямоугольник:

- а) с наибольшим периметром;
- б) с наименьшей площадью?

По 5 баллов за каждый ответ

7. Оля все думала о том, какой будет ее новая школа, новый класс, сколько в нем будет учеников. Мама сказала: «Ты сможешь это узнать, если решишь задачу».

Известно, что если прибавить к числу учеников класса еще столько, да еще полстолько, да четверть столько, да еще



одного ученика, то получится 100 учеников. Так сколько же учеников в классе?

10 баллов

8. По вечерам Оля читала сказки, и однажды сама загадала папе загадку:

– В сказке «Редьярда Киплинга этот герой спас одну семью ценой жизни другой семьи. За это его назвали маленьким героем. Как его зовут?

5 баллов

9. Тут разговор зашел о характерах людей, об их хороших и плохих поступках. Что бы ты мог сказать об этом?

Поставь знак «+» рядом со словами, называющими положительные черты человека, «-» рядом с теми, которые отрицательно характеризуют людей:

аккуратность	заботливость
беспечность	завистливость
вспыльчивость	искренность
вдумчивость	легковерие
гордость	настойчивость
грубость	обидчивость
жизнерадостность	сдержанность

10 баллов

10. На следующий день мама с Олей играли в слова, и мама попросила Олю, чтобы она нашла признак, по которому слова *духи*, *орган*, *хлопок*, *звонок* объединяются в одну группу.

5 баллов

11. Мама спросила Олю: «Почему дни недели называются в русском языке именно так?»

Объясни название дней недели в русском языке.

По 2 балла за каждое название

12. Когда путешественники увидели за окном цветущий луг, папа тут же придумал для Оли вопрос:

– В средней полосе повсеместно растет цветок, название которого в переводе означает «царский». Как этот скромный цветок связан с Константинополем?

5 баллов

13. В воскресенье путешествие подошло к концу: поезд прибыл на конечную станцию. Папа сказал, что к югу от этой местности простирается громадная страна с древней культурой – Китай. И сразу появилась загадка:

– Каким образом жители Китая собирали с одного поля два урожая?

10 баллов

14. Из какого города выехала семья Знайкиных и в какой город они ехали?

4 балла

Сколько дней продолжалось их путешествие?

3 балла

Ответы.

1. В Древней Греции в домашнем хозяйстве разводили коз. Они давали мясо, молоко и тонкую шерсть для тканей. Козы поедают траву до самой почвы, в результате чего происходит разрушение почвенного слоя, который на территории Древней Греции на Пелопоннесе и так был тонкий.

2. Рубль.

3. Греческое слово *арктос* (медведица) дало название двум созвездиям: Большая Медведица и Малая Медведица. Северную область земного шара, лежащую под этими созвездиями, стали называть Арктикой. Южная полярная область *анти* – т.е. *против* Арктики – Антарктика.

4. *Идель* – старое название Волги. Границей бассейна реки Волги являются Уральские горы, их старое русское название – Камень.

5. а) Подумай-ка немножко,
И вот загадка решена.

Ответ – у ловкого кота:
Мышей переловил давно,
А мыши что едят? Зерно.
Цепочку разглядишь не сразу,
На то наука есть и разум.

б) Цепочка: зерно – мышь – кошка; больше кошек – меньше мышей – больше зерна.

6. Возможны варианты: 1x36, 2x18, 3x12, 4x9, 6x6:

а) с наибольшим периметром 74 см (прямоугольник 1x36);

б) любой прямоугольник, сложенный из 36 квадратов, будет иметь площадь 36 см².

7. Пусть x – количество детей в классе, тогда

$$x + x + 0,5x + 0,25x + 1 = 100$$

$$2,75x + 1 = 100$$

$$x = 99 : 2, 75$$

$$x = 36$$

8. Рикки-Тикки-Тави.

10. Ударение, поставленное на другой слог, меняет смысл слова.

11. ПОНЕДЕЛЬНИК – идет сразу после окончания недели, так называлось в Древней Руси воскресенье.

ВТОРНИК – второй день недели (а она в старину называлась седмицей).

СРЕДА – середина недели.

ЧЕТВЕРГ – четвертый день недели.

ПЯТНИЦА – пятый день недели.

СУББОТА – название пришло из древнееврейского языка: день отдыха у иудеев называется «шаббат» и приходится на предпоследний день недели; в русском языке это слово превратилось в субботу.

ВОСКРЕСЕНЬЕ – после принятия христианства на Руси этот день стали называть так в память воскресения Иисуса Христа.

12. а) Василек – *царский* в переводе с греческого. В Константинополе «басилевс» – царь.

б) Василек – форма цветка в виде короны.

13. Сажая рис, китайцы в воду, покрывающую поле, запускали карпов. Спуская воду, сначала собирали рыбу, а потом – рис.

14. Из города Калининграда во Владивосток. 7 дней.

Максимальное количество баллов – 130.

Заключительный этап

Проводится в один день и требует около четырех часов.

Наша система оценивания используется при проведении всех четырех командных конкурсов, которые и представляют собой **третий тур марафона**.

Первым на заключительном этапе мы предлагали провести конкурс – самопрезентацию под названием «Мы из Образовательной системы "Школа 2100"». Это домашнее задание, о котором команда должна знать заранее и подготовить свое выступление (не более 5–7 минут).

Второй конкурс по форме организации назван «Вертушкой». Он состоит из 4 этапов, на каждом из которых команде в течение 10 минут нужно выполнить задание, предложенное автором учебника. В четырех кабинетах (или большом зале, где стоят 4 стола) работает «станция», придя на которую ребята выполняют одно задание. Его проводит организатор марафона. Из кабинета в кабинет (от стола к столу) команда передвигается по заранее подготовленному маршрутному листу. Работа на каждой «станции» оценивается ведущим по тем критериям, которые мы обозначили выше (см. № 8 журнала).

Е.В. Бунеева подготовила командам задание № 1 на вычитывание смыслов из одного предложения;

А.А. Вахрушев – задание № 2: написать тексты плакатов (слоганы) для автомобилистов и других жителей города, которые можно разместить на оживленных улицах;

Д.Д. Данилов – задание № 3: «описание» современной квартиры, которая должна превратиться в дом нашего предка, жившего 1000 лет назад;

С.А. Козлова предложила задание № 4: решить компетентностную задачу по математике.

Конкурс «Вертушка»

Задание № 1. «Вычитывание смыслов». Команда получает листок с текстом задания.

Сидит Васька у окна и вдруг видит, что идет по дороге Петька, как-то по-необыкновенному важно, а под мышкой какой-то сверток тащит.

Прочитайте предложение. Отметьте, о чем в нем **не** говорится.

1. Петька и Васька – друзья.
2. Васька смотрит из окна на улицу.
3. Ваське скучно дома одному.
4. Обычно Петька важным не выглядел.
5. Васька удивился.
6. Ваське интересно, что за сверток у Петьки под мышкой.
7. Васька и Петька живут в деревне.

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

8. Герои – мальчики.
 9. Васька у окна сидит уже давно.
 10. Сверток у Петьки довольно тяжелый.

Продолжите: *Сидит Васька у окна и вдруг видит, что идет по дороге Петька, как-то по-необыкновенному важно, а под мышкой какой-то сверток тащит. Ну, настоящий ...*

Справка для учителя. О чем не говорится: предложения № 1, 3, 6, 7, 9.

Задание № 2. Команда получает листок с текстом задания по окружающему миру (естествознанию).

Ситуация: превращение Москвы (вашего города) в город будущего.

Твоя роль: мэр города.

Описание ситуации: в крупных городах из-за большого количества автомобилей постоянно возникают пробки. Медленно двигающиеся в пробках автомобили загрязняют воздух. Увеличивается число заболеваний среди жителей городов.

Результат: придумайте план действий, который позволит сделать воздух в городе чище и устроит большинство его жителей. Напишите тексты плакатов (слоганы) для автомобилистов и других жителей города, которые можно было бы разместить на оживленных улицах.

Задание № 3 по истории.

Детям предлагается описание (распечатано и дается в руки) современной квартиры (кухня и комната через стенку):

Кухня	Комната
Газовая плита	Диван
Электрочайник	Батарея центрального отопления
Холодильник	Горит люстра
Кран с водой	Перед работающим телевизором сидят дети
Деревянный стол	Стул со спинкой
Лавка у стола	Палас (ковер) на полу
Табуретка	Бабушка сидит в кресле и вяжет
Стекланный стакан, а в нем деревянная ложка	
Сковородка на плите (чугунная)	

Кастрюля современная	спицами (клубок на полу) На тумбочке стоит телефон
----------------------	---

Задание: измените описание квартиры так, чтобы появился дом вашего предка, жившего 1000 лет назад:

а) найдите более трех предметов, которых не было у наших предков 1000 лет назад, и зачеркните их;

б) рядом с зачеркнутыми предметами напишите, чем заменяли их наши предки 1000 лет назад.

Справка для учителя.

Кухня	Комната
Газовая плита = печка	Диван = лавка
Электрочайник = что дети придумают сами (варианты могут быть необычные)	Батарея центрального отопления = печка
Холодильник = погреб	Горит люстра = свеча или лучина
Кран с водой = ведра	Перед работающим телевизором сидят дети = бабушка рассказывает сказки
Деревянный стол	Стул со спинкой = лавка
Лавка у стола	Палас (ковер) = циновка-половичок на полу
Табуретка	Бабушка сидит в кресле и вяжет спицами (клубок на полу) = бабушка сидит на лавке
Стекланный стакан, а в нем деревянная ложка = глиняный горшок (плошка)	На тумбочке стоит телефон = что дети придумают сами (варианты могут быть самые необычные)
Сковородка на плите (чугунная)	
Кастрюля современная = глиняный горшок	

Задание № 4. Компетентностная задача (распечатана и выдается каждой команде для работы).

Ребята! Вы уже знакомы с десятичной системой счисления и десятичной системой мер. Известное вам отношение величин между собой выражается в речи, например, так: 1 метр = 100 сантиметрам.

Представьте себе, что разработаны новые названия для единиц измерения величин. Во всех этих названиях есть уже известные вам приставки, указыва-

ющие на отношение между величинами. Ответьте на вопросы:

а) Какую часть литра составляет **децилитр**?

б) Какую часть килограмма составляет **сантиграмм**?

в) Сколько метров в одном **декаметре**?

г) Если единица информации 1 байт, то сколько байтов содержится в 1 **килобайте**?

Выразите в заданных единицах измерения:

2 **сантиара** = ... м²

30 **декаграммов** = ... г

4 **килолитра** = ... л

5 **децицентнеров** = ... кг

Справка для учителя.

Децилитр – десятая часть литра, сантиграмм – сотая часть килограмма, декаметр – 10 метров, килобайт – 1024 байт;

2 сантиара = 2 м²,

30 декаграммов = 300 г,

4 килолитра = 4000 л,

5 децицентнеров = 50 кг.

Третий творческий конкурс – «Проект газеты для детей».

Издательство объявило конкурс на лучший проект газеты для детей. Жюри предлагает командам за 1 час придумать название газеты, определить ее целевое направление, адресат, на которого будет рассчитано издание, периодичность, рубрикации газеты, выбрать жанры публикаций, распределить роли участников команды при создании и выпуске номера, начертить макет газеты на ватманском листе, составить смету расходов на издание и убедить издателей в лице жюри выбрать именно этот проект, а также выделить деньги на его реализацию.

Для проведения третьего этапа марафона была предложена инструкция:

Как организовать подготовку к заключительному этапу марафона

1. Критерии оценки конкурсов объявляются детям в самом начале.

2. Для проведения конкурса «Вертушка» организаторам необходимо:

а) распечатать заранее задание № 1 по количеству команд, участвующих в этом туре;

б) распечатать задание и приготовить по одному ватманскому листу, карандаши и фломастеры для выполнения задания № 2;

в) сделать рисунок или оставить в форме таблицы задание № 3 и распечатать по одному для каждой команды;

г) распечатать задание № 4 и приготовить чистый лист форматом А4 (для черновика) по одному для каждой команды;

д) после двух первых конкурсов целесообразно сделать перерыв, если возможно – покормить детей;

е) после перерыва команды собираются вместе, и жюри озвучивает для них задание-проект, на выполнение которого дается 1 час. Команды расходятся по классам и выполняют работу по «подсказке», которую получили от жюри. «Подсказка» может быть следующего содержания: «Название. Целевое направление. Адресат. Периодичность. Рубрикация. Жанры публикаций. Роли участников. Смета. Аргументы в пользу вашего проекта».

3. По тому направлению (из предложенных номинаций), в котором команда показала себя наиболее успешно (а это подтвердится и суммой баллов за три конкурса), команда получает награду: фотографию авторского коллектива «Школы 2100» и грамоту. Индивидуальные успехи детей также отмечаются грамотами за подписью авторов учебников Образовательной системы «Школа 2100».

Новая форма проведения интеллектуально-личностного марафона «Твои возможности-2007», по полученным отзывам, вызвала заинтересованность детей и организаторов. Нам сообщили: «Задания интересные, носят познавательный характер, выполнение требует знаний. Мы рады участвовать в марафоне» (методкабинет Департамента образования г. Нягань); «Учителя и ученики увидели альтернативную форму проведения мероприятий данного вида, результаты каждого конкурса

были "прозрачны" для учителей, родителей, присутствующих на марафоне, и самих учеников. Дети могли сравнивать свое выступление с другими и сами принимали участие в оценке; работа в команде, где были ученики разных школ и классов, сдружила ребят, многие жалели, что приходится расставаться: интеллектуальный марафон стал настоящим праздником для всех» (Т.О. Автайкина, ст. преподаватель ИПК, г. Новокузнецк); «Очень понравились ребятам задания второго конкурса "Вертушка". Команды работали слаженно, организованно. Интересно было наблюдать за командами, где оказывались лидеры из разных классов, которым труднее было договориться друг с другом. Вот здесь-то и проявился материал для дальнейшей работы учителя. Удовольствие от проведения третьего тура получили все: и дети, и члены жюри, и преподаватели» (Л.У. Садомова, г. Шарыпово, Красноярский край).

Марафон выявил и проблемы, которые стали очевидны в процессе организации. В первую очередь нужно отметить неумение детей работать в группе (по отзывам учителей г. Москвы, г. Шарыпова Красноярского края, г. Новокузнецка и др.). Хотя работа в малых группах практикуется на всех предметах в Образовательной системе «Школа 2100» и авторы учебников предлагают задания, требующие групповой работы, но похоже, что эта форма работы пока не слишком активно используется учителями.

Недостаточно внимания уделяется формированию общеучебных умений, организации проектной деятельности на уроках и на внеклассных занятиях, работе с периодическими изданиями. Ученики не всегда знают газеты, журналы, издаваемые специально для них, не используют их для подготовки к уроку, для расширения кругозора.

В отзывах организаторов марафона отмечены и трудности при выполнении задания на «вычитывание» смыслов, а это значит, что учителя не всегда умело владеют технологией формирова-

ния типа правильной читательской деятельности.

Возникли непредвиденные трудности и у нас. В первую очередь технические: связь через электронную почту оказалась не очень надежной (материалы не доходили до адресата, не расшифровывались, файлы открывались частично), что вызывало массу проблем как у нас, так и на местах, а наградной материал очень долго шел по почте к адресатам. В новом учебном году мы раньше подготовим весь материал и разошлем задания всех трех туров по заявкам уже в октябре.

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» и Учебно-методический центр благодарят учителей, принимавших участие в составлении заданий интеллектуально-личностного марафона: учителей школы № 932 Южного округа г. Москвы И.И. Курапову, И.Н. Федорову, О.И. Симеонову, Н.А. Халилуллину, Л.П. Трубачеву, учителей школы № 1279 Юго-Западного округа г. Москвы Н.Х. Джеканович, И.Г. Теретьеву, Е.В. Иванову, учителей и методистов из регионов, организовавших на своих территориях интеллектуально-личностный марафон «Твои возможности-2007».

Надеемся, что в следующем учебном году в марафоне примут участие еще больше детей, обучающихся по Образовательной системе «Школа 2100».

Ирина Владимировна Кузнецова – методист УМЦ «Школа 2100», Почетный работник общего образования, г. Москва.

**Ученый совет Образовательной системы «Школа 2100»
и Учебно-методический центр «Школа 2100» объявляют**

конкурс

научно-исследовательских, курсовых и дипломных работ студентов педагогических учебных заведений по проблемам педагогики и методики вариативного лично ориентированного развивающего образования (дошкольного, начального, основного общего)

Участники конкурса – студенты старших курсов педагогических вузов и колледжей.

Конкурс проводится в 2 этапа.

I. Внутривузовский (внутри колледжа) – с 1 февраля по 15 июня 2008 г.

По результатам конкурса две лучшие работы от вуза (педколледжа), получившие рекомендации соответствующих кафедр, направляются на рассмотрение конкурсной комиссии.

II. Конкурсная комиссия рассматривает поступившие работы с 15 июля по 1 октября 2008 г. и называет победителей (отдельно среди студентов педколледжей и педвузов).

Результаты будут опубликованы в № 11 журнала «Начальная школа плюс До и После» за 2008 г. и на сайте Образовательной системы «Школа 2100» www.school2100.ru, где будут названы имена студентов-победителей и их научных руководителей.

Студенты-победители получают денежную премию в размере:

I место – 20 000 рублей,

II место – 15 000 рублей,

III место – 10 000 рублей,

а также возможность опубликовать статью по материалам своего исследования на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После».

Преподаватели вузов и педколледжей, подготовившие победителей, получают право внеочередной публикации своей статьи и статей своих аспирантов в нашем журнале (журнал включен в перечень изданий ВАК).

Предусмотрены также поощрительные премии студентам и преподавателям – бесплатная годовая подписка на журнал «Начальная школа плюс До и После».

Примерный перечень тем научно-исследовательских, курсовых и дипломных работ помещен в приложении.

Критерии оценки работ:

- знание и использование основных концептуальных положений Образовательной системы «Школа 2100»;
- практическая значимость и методическая ценность работы;
- самостоятельность, оригинальность;
- креативность.

Особое внимание будет обращено на методический потенциал авторов – будущих учителей (способность представить оригинальные методические подходы, реализующие технологии Образовательной системы «Школа 2100»; дидактические материалы, результаты апробации предлагаемых разработок и т.д.).

В конкурсную комиссию необходимо представить следующие материалы:

1. Текст работы объемом не более 40 страниц (распечатка и электронная версия).
2. Рекомендация соответствующей кафедры (выписка из протокола заседания кафедры).
3. Заявка в конкурсную комиссию, подписанная научным руководителем.
4. Сведения об авторе работы (фамилия, имя, отчество, год рождения, место учебы, курс, почтовый адрес с индексом, электронный адрес, контактный телефон).

Состав конкурсной комиссии:

1. *Д.И. Фельдштейн*, академик РАО, доктор психологических наук (председатель).
2. *Т.А. Ладыженская*, доктор педагогических наук, профессор, автор учебников.
3. *Р.Н. Бунеев*, член-корр. АПСН, профессор, автор учебников.
4. *И.В. Душина*, доктор педагогических наук, профессор, автор учебников.
5. *Е.В. Бунеева*, кандидат педагогических наук, доцент, автор учебников.
6. *А.А. Вахрушев*, кандидат биологических наук, доцент, член-корр. АПСН, автор учебников.
7. *А.В. Горячев*, кандидат педагогических наук, автор учебников.
8. *Д.Д. Данилов*, кандидат исторических наук, автор учебников.
9. *И.А. Дядюнова*, методист кафедры дошкольного и начального образования АПК и ППРО.
10. *С.А. Козлова*, методист УМЦ «Школа 2100», автор учебников.
11. *Л.Ю. Комиссарова*, кандидат педагогических наук, доцент МГПУ, автор учебников.
12. *А.А. Кузнецов*, кандидат исторических наук, сотрудник Института всеобщей истории РАН, автор учебников.
13. *О.А. Куревина*, кандидат философских наук, доцент МГПУ, автор учебников.
14. *З.И. Курцева*, кандидат педагогических наук, доцент МГПУ, автор учебников.
15. *Е.Л. Мельникова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО.
16. *А.Г. Рубин*, кандидат физико-математических наук, доцент.
17. *О.В. Чиндилова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дополнительного образования АПК и ППРО, автор учебников.

Работы принимаются **с 15 июня 2008 г. по 15 июля 2008 г.** по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс» (с пометкой «Конкурс»). Контактный телефон: (495) 672-00-60, ответственный сотрудник *Людмила Ивановна Елховская*.

Приложение

Примерная тематика работ

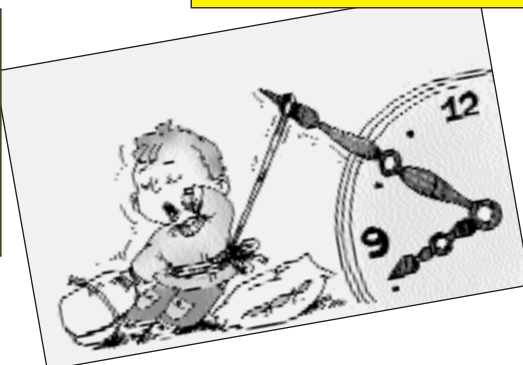
(по желанию участников могут быть выбраны другие темы)

1. Наследие академика А.А. Леонтьева в концептуальных материалах Образовательной системы «Школа 2100».
2. Видение школьных учебников нового поколения в работах академика А.А. Леонтьева.
3. «Школа 2100» как современная модель лично ориентированного развивающего образования для массовой школы.
4. Понятие функциональной грамотности в науке и школьной практике.
5. Практическая реализация лично ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).

6. Практическая реализация деятельностно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).
7. Практическая реализация культурно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).
8. Практическая реализация принципов воспитания в Образовательной системе «Школа 2100».
9. Воспитание патриотизма и гражданской позиции как результат обучения по Образовательной системе «Школа 2100».
10. Реализация компетентного подхода в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере отдельных учебников)
11. Реализация деятельностного подхода в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере отдельных учебников).
12. Современная социокультурная среда и Образовательная система «Школа 2100».
13. Подходы к развитию общеучебных умений школьников в Образовательной системе «Школа 2100».
14. Реализация принципа преемственности образования в «Школе 2100» (на примере разных этапов обучения).
15. Формирование целостной системы знаний (целостной картины мира) в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере...).
16. Реализация принципа минимакса в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере...).
17. Развитие информационных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
18. Единство преподавания и учения как отличительная концептуальная особенность учебников Образовательной системы «Школа 2100».
19. Единство содержательной и процессуальной (образовательные технологии) сторон обучения в учебниках Образовательной системы «Школа 2100».
20. Развитие организационных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
21. Развитие коммуникативных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
22. Развитие оценочных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
23. Развитие умений самооценки в Образовательной системе «Школа 2100».
24. Разработка системы уроков по ... в ... классе с использованием проблемно-диалогической технологии и проверка ее эффективности.
25. Обучение младших школьников пониманию текста (на материале учебников и тетрадей по литературному чтению).
26. Обучение учащихся основной школы пониманию текста (на примере учебников и тетрадей по литературе и русскому языку).
27. Обучение пониманию учебно-научного текста (на примере учебников по русскому языку и окружающему миру).
28. Развитие умений гибкого чтения на уроках русского языка в 3–4 (5–6) классах (на материале учебников).
29. Опыт прочтения текстов школьных учебников (по выбору) в режиме «диалога с автором» и выявление значимости данного приема чтения.
30. Технология оценивания образовательных достижений школьников в Образовательной системе «Школа 2100».
31. Реализация интегративного подхода в программах, учебниках и пособиях Образовательной системы «Школа 2100».
32. Развитие коммуникативных умений как результат обучения по Образовательной системе «Школа 2100».

К вопросу о социализации детей дошкольного возраста

И.А. Дядюнова



Вопрос о роли семьи в процессе социализации ребенка в условиях меняющегося мира требует особого внимания, поскольку специфика отношений в современной семье сказывается на самом ходе данного процесса.

Исследователи отмечают девальвацию значимости брака, доминирование женщины в системе внутрисемейных отношений. В российской семье наряду со светскими традициями воспитания существуют национальные, религиозные традиции, но они, как правило, сглажены на уровне отношения к ребенку младшего возраста, поскольку главным механизмом воспитания выступает родительская любовь и забота.

Междисциплинарный подход позволяет рассматривать семью как наиболее древнюю форму социальной общности людей, малую группу, особую социальную структуру. Среди различных функций семьи – таких, как воспитательная, экономическая, эмоционально-нравственная, терапевтическая, репродуктивная – для нас особо важна **социализирующая функция**: «Семья – ячейка первичной социализации, новое поколение, приходящее на смену старому, способно научиться социальным ролям в процессе социализации» (В.И. Добренков).

В семье существуют различия в ролевой структуре: традиционная семья характеризуется закреплением за супругами ролей в соответствии с их полом; эгалитарная семья характеризуется равноправным распределением ролей между мужем и женой. В настоящее время в российской семье большую ответственность за детей несет мать (она часто главенствует в семье, имеет более близкие эмоциональные контакты с детьми). Вместе с тем

наблюдается тенденция изменения структуры, «в которой доминирующая роль остается за матерью, следующая по значимости принадлежит отцу. За благополучие, социальную защиту семьи отвечает отец» (В.Н. Дружинин).

Интересны, на наш взгляд, исторические социокультурные модели воспитания И. Лангмейера и Э. Матейчика, исследующих процессы семейной депривации [6]:

- для *средневековья* характерны короткий период детства, сложная расширенная семья патриархального типа, зависимость воспитания от семьи; модель социализированного детства «ребенок – маленький взрослый»;

- *XVII–XIX вв.* – удлинённый период детства, простые формы патриархальной семьи, дисциплина вне семьи; модель социализированного детства: идеал «пристойного ребенка»;

- *вторая половина XIX в.* – дисциплина внутри семьи, иерархия авторитета в семье, подчеркивание личной морали; модель социализированного детства: на первое место выходят моральные качества ребенка;

- *начало XX в.* – семья ориентируется на умеренную дисциплину, общезначимые моральные ценности; модель социализированного детства: формирование идеала образованного ребенка;

- *вторая четверть XX в.* – понижение авторитарности, рост рациональности, либерализация отношений; модель социализированного детства: формирование идеала ребенка, добивающегося успеха;

- *послевоенный период XX в.*: возрастающая аффективность в малой

нуклеарной семье; модель социализированного детства: эмоционально приспособленный ребенок;

– *вторая половина XX в.* – все та же нуклеарная семья как основная, но коррективы в типологию семьи уже внесены; модель социализированного детства: ребенок, развивающийся сензитивно;

– *современный период* истории можно охарактеризовать как время детоцентристской социокультурной модели воспитания, в которой семья предоставляет ребенку свободу в действиях и поступках; модель социализированного детства: идеал самоактуализующегося ребенка.

Современные типы традиционного воспитания базируются на исторически сформировавшихся ценностях, влияющих на процессы становления личности в семье через механизмы детско-родительских отношений, а традиции рассматриваются нами прежде всего с позиции их воспитывающего потенциала.

Обратимся к истории семейного воспитания в России. Церковь всегда выступала как особая социальная структура, обеспечивающая единение общества вокруг христианской идеи. Памятники средневековой культуры содержат педагогические воззрения, важные для уяснения проблем традиционного воспитания. Иоанн Златоуст (IV в.) пишет: «Если рождаемые тобой дети получают надлежащее воспитание и твоим попечением наставлены будут в добродетели, то это будет началом и основанием твоему спасению, и, кроме награды за собственные добрые дела, ты получишь великую награду и за их воспитание» («К верующему отцу»).

«Домострой» – памятник древнерусской культуры – содержит ряд наставлений об обязанностях отца и матери, призванных осуществлять попечение о ребенке, его воспитание и подготовку к проживанию в мире взрослых, которые актуальны и сегодня. Однако строгое отношение к ребенку на этапе средневековья сочеталось с мягкостью, о которой свидетельствуют такие

источники, как народная сказка, колыбельная песня. Мягкий тип воспитания угадывается даже в иконах, изображающих деву Марию с младенцем Иисусом на руках.

Православная педагогика не меняла своих главных постулатов от эпохи к эпохе, сосредоточивая внимание на воспитании духа ребенка. Сильными сторонами этого педагогического направления выступают социальная ориентация на формирование с раннего детства духовности, милосердной мотивации, стремление научить ребенка не только жить, но и мыслить по-христиански.

Во второй половине XIX в. православная идея воспитания интегрировалась с принципом народности. Народная жизнь, народное творчество, родной язык стали рассматриваться как источники, обеспечивающие процессы полноценной социализации.

В XX в. религиозные традиции воспитания претерпели множество изменений, связанных с распространением атеистических воззрений, но сегодня, с возрождением церкви, они получают новое рождение и выступают как важное направление в развитии общей теории воспитания ребенка.

Светские инновации воспитания в российской семье получили свое развитие в конце XVIII–начале XIX вв., когда в России широко распространились идеи французских материалистов, критиковавших семью как социальный институт и рассматривавших ребенка как существо прекрасное от рождения, природой одаренное разумом и свободой. Смирение, послушание перестали рассматриваться как добродетели, стали поощряться критичность ума, независимость суждений, самостоятельность в принятии решений.

Последователь французских материалистов Л.Н. Толстой обогатил просветительскую концепцию воспитания новыми представлениями. Согласно его теории, воспитание ребенка должна осуществлять семья, доказавшая, что она умеет мудро руководить ребенком и формировать его нравственность. Назначение школы – дать ре-

бенку образование и обеспечить условия, при которых он имеет возможность самостоятельно формулировать цели своей жизни. Теория Л.Н. Толстого оказала значительное влияние на становление общей теории воспитания. Она укоренила в общественном сознании мысль о необходимости построения такого воспитательного процесса, который позволяет ребенку свободно развиваться, идти в мир социальных отношений собственным путем. Идея увеличения степеней свободы ребенка оказалась жизнеспособной и во многом определяет направление воспитания современного ребенка.

Детоцентризм – характерный признак современного семейного воспитания. Если в религиозной концепции это понятие включало в себя любовь к ребенку, заботу о нем, то в современном понимании оно выступает как освобождение ребенка от страха перед родителями, воспитателем, предоставление ему возможностей для раскрытия своего личностного потенциала, поощрения инициативы в исследовании окружающего мира. Детоцентристская тенденция в XXI в. набирает силу и находит свое выражение в так называемой ранней биографизации жизненного пути ребенка. Эта тенденция, создавая новые условия социализации ребенка, вместе с тем несет с собой комплекс новых воспитательных проблем, возникающих в связи с изменением соотношения свободы и ответственности родителей и ребенка. Для современной семьи характерен новый подход к воспитанию ребенка, основанный на его индивидуальных интересах, склонностях, способностях. Можно сделать вывод, что современные родители видят цель воспитания в том, чтобы «не сделать новое поколение таким же, как мы сами, но сделать его самими собою» (С.И. Гессен). Постепенно детско-родительские отношения уходят от авторитаризма к демократическому посредничеству.

В настоящее время в науке нет полной ясности в разграничении понятий социализации и воспитания. Понятия эти либо предельно разводятся, ли-

бо тесно сливаются. Термин «социализация» появился в научной литературе в начале XX в. и использовался в основном в социологии и социальной психологии. В конце XX в. понятие социализации стало приобретать междисциплинарный характер. Сегодня им активно пользуются практически все науки.

Наибольший интерес вызывает концепция Д.И. Фельдштейна, которая рассматривает социализацию с двух позиций: «во-первых, социализация только как процесс освоения (присвоения) и реализации растущим человеком социального (норм, отношений, различных проявлений духовности и пр.), которая одновременно и противостоит и взаимосвязана с индивидуализацией; во-вторых, как реальное содержание взросления ребенка, реализуемое в двуедином процессе социализации-индивидуализации, где происходит формирование собственного социального "я" как главного результата социального созревания, в котором и осуществляется становление значимого в своей индивидуальности субъекта активного творческого действия» [4].

Содержание и направленность процесса социализации можно определить двумя основными тенденциями: типизацией, которая определяется как способ усвоения личностью проявляющихся в реальном мире объективных ценностей, норм, идей на уровне субъективного мира, и индивидуализацией, которую можно представить как процесс преобразования субъективного мира личности в объективные формы внешнего социального мира.

Воспитание в традиционной педагогике рассматривается как процесс целенаправленного воздействия на человека. Цели и методы воспитания при таком подходе predeterminedены взрослым, его действия и поступки обеспечивают условия, побуждающие ребенка принять эти цели как свои собственные и действовать в этом мире, ориентируясь на пример и авторитет взрослого человека.

В современной литературе дискутируется вопрос о степени совпадения

процессов социализации и воспитания. По мнению ряда ученых, социализация выступает как широкий процесс, осуществляемый под воздействием объективных обстоятельств жизни общества. Среди этих обстоятельств особую роль играют целенаправленные процессы воспитания, ориентированные на формирование отношений ребенка со средой, т.е. на процессы социализации.

Положения, высказанные Э. Дюркгеймом в начале XX в. о связи процессов социализации и воспитания, можно считать основополагающими при анализе семейного воспитания, рассматривая его как процесс методически организованной социализации. Семья рассматривается как важный фактор социализации ребенка. Воздействие происходит посредством нормативного влияния, которое осуществляется через образцы поведения и семейные ритуалы. Поступая в соответствии с нормами, ребенок получает одобрение со стороны взрослого, принимает картину семьи как истинную. По сути, идет подготовка ребенка к будущим ролям, поэтому ослабление сплоченности семьи уменьшает силу ее воздействия, надежность, устойчивость в качестве источника информации.

Процессы социализации ребенка в современной семье происходят на перекрестке традиций и инноваций. Большинство родителей уважительно относятся к традициям семейного воспитания, считая, что отказ от них не может принести положительного результата. Однако растет процент родителей, полагающих, что не все традиции должны быть взяты на вооружение, поскольку некоторые из них препятствуют вхождению ребенка в общественную жизнь, что меняющаяся ситуация побуждает вносить коррективы в воспитание ребенка.

Наиболее важен процесс социализации ребенка в системе взаимосвязи «семья – образовательное учреждение». В историческом процессе семья часто брала на себя функции обучения детей ремеслу и искусству как профессии. В этом смысле семья высту-

пала как образовательное учреждение, где главным учителем был родитель, передающий ребенку свои знания и трудовые умения и тем самым задающий традиционный путь социализации своим потомкам.

Ситуация изменилась, когда жизнь потребовала от взрослеющего человека знаний и умений, которыми не владели родители, – так сформировались возможности для разных путей социализации. Однако и здесь еще семья долго оставалась главным образовательным учреждением. Дальнейшее расширение сферы научных знаний изменило образовательные функции семьи. Она оставила за собой функцию подготовки детей к образованию, передав учреждению функцию осуществления самого образования. Изменилось со стороны современной семьи и отношение к образовательному учреждению. Это выражается в праве выбора дошкольного образовательного учреждения, в повышении требований к педагогу, который формирует особую среду социализации, обеспечивает сферу образовательных услуг. Современная семья находится в тесном взаимодействии с образовательным учреждением, которое берет на себя часть функций социализации ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Гессен С.Н. Основы педагогики. – М., 1995.
2. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социология. Социальные институты и процессы. – М., 2000.
6. Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
8. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.

Ирина Александровна Дядюнова – ст. преподаватель кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.

Оптимизация умственного развития дошкольников в условиях физического воспитания*

И.В. Стародубцева

Дошкольное детство – наиболее благоприятный период для формирования умственной сферы. К пяти годам вес мозга ребенка составляет 90% от веса мозга взрослого человека, а его биоэнергетическая активность превосходит активность мозга человека средних лет в 100 раз. Благодаря этому за короткое время формируются разные типы мышления, развиваются механизмы речи, контроля произвольных движений, памяти, социальных эмоций [2].

Стремясь не упустить сензитивный период развития, педагоги и родители нередко забывают о высокой чувствительности организма ребенка к воздействию неблагоприятных факторов среды. Увеличение объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности снижает двигательную активность дошкольников, повышает риск нарушений здоровья. В этой ситуации значительно возрастает роль физического воспитания, которое содержит огромный потенциал для всестороннего развития и оздоровления ребенка, однако чаще рассматривается как средство оптимизации физического статуса человека.

Целью нашей работы стало **обоснование средств и методов умственного развития старших дошкольников в условиях двигательной деятельности на физкультурном занятии.**

За основу были взяты упражнения с включением ходьбы, бега, прыжков, метаний, лазанья, выполнение которых сочеталось с разными видами познавательных ориентировочных действий, прежде всего перцептивных, отражающих уровень развития восприятия дошкольников, и мыслительных [1]. Дополнительно были использованы задания и упражнения для совершенствования сенсорных координат, развития речи, воображения, процессов памяти и внимания.

Например, ходьба и бег, включенные в подготовительную часть занятия, превращались в игру «Слушай-действуй!», в ходе которой дети выполняли действия, соответствующие темпу и характеру отрывка музыкального произведения: под польку – подскоки, под вальс – кружение и т.д. Это способствовало не только решению специфических задач подготовительной части, но и развитию внимания, слухового восприятия, слухомоторной координации.

Развитие мыслительных способностей происходило за счет расширения круга понятий, включения таких мыслительных операций, как сравнение, анализ, синтез и др., в процесс двигательной активности и манипуляций со спортивно-игровым оборудованием. Так, прежде чем преодолеть полосу препятствий, нужно было подобрать спортивный инвентарь, соответствующий заданному признаку (форме, цвету, назначению), или расставить его в соответствии со схематическим изображением, предложенным педагогом.

Уборка спортивных модулей и оборудования проходила с дополнительным заданием «Сложи похожее с похожим». При делении детей на команды каждый капитан выстраивал свою

* Тема диссертации «Концептуальные основы гармонизации умственного и физического воспитания детей 5–7 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Е.А. Короткова, зав. кафедрой теоретических основ физического воспитания Института физической культуры Тюменского государственного университета.

команду по росту или степени физической подготовленности.

Умение выделять существенные признаки предметов совершенствовалось в игре «Покажи отгадку», когда дети не только отгадывали загадку, но и показывали ответ с помощью пантомимики.

При выполнении основных видов движений отрабатывалось умение понимать количественные и качественные соотношения предметов: Лена прыгнула выше, а Катя ниже; стенка находится справа, а скамейка слева и т.д. Обучение сложным движениям сопровождалось анализом двигательного действия (совместно детьми и педагогом), показом и проговариванием его составных элементов, сравнением выполняемого ребенком действия с эталонным, поиском ошибок, неточностей и путей их исправления.

Подобные задания с большим интересом воспринимались всеми дошкольниками. При этом, помимо улучшения показателей умственного развития и физической подготовленности, были отмечены повышение познавательной активности детей, улучшение дисциплины и эмоциональный подъем на занятии.

План-конспект физкультурного занятия (старшая группа)

Задачи: закрепить умение выполнять прыжки через набивные мячи; совершенствовать навык ползания по гимнастической скамейке на животе, подтягиваясь двумя руками; развивать силу верхних и нижних конечностей, общие координационные способности; развивать память, внимание, зрительное восприятие; дать знания по теме «Рабочие инструменты человека».

Ход занятия.

I. Предварительная часть.

Организованный вход в зал, построение у стенда с изображением спортивного оборудования для этого занятия (мячей, скамейки) и детей, выполняющих разные виды движений: ходьбу, бег, прыжки, лазание по гимнастической скамейке, ловлю мяча. Дети рассматривают и комментируют с помощью педагога изображения, выясняют, чем задачи этого занятия отличаются от задач предыдущего занятия.

II. Подготовительная часть.

1. Построение в шеренгу. Повороты направо, налево, кругом. Перестроение в колонну по одному.

2. Игровое задание «Покажи отгадку» (см. таблицу ниже).

<p>Как на зорьке поутру Ходит барин по двору. Бородка двойная, Шапочка набекрень. <i>(Петух)</i></p>	<p><i>Ходьба с высоким подниманием бедра, руки за спиной.</i></p>
<p>Кто в лесу глухом живет – Неуклюжий, косолапый, Летом ест клубнику, мед, А зимой сосет он лапу? <i>(Медведь)</i></p>	<p><i>Ходьба на внешней стороне стопы, руки на поясе.</i></p>
<p>Неуклюжая птица Холодов не боится, Проплывает меж льдин, А зовется ... <i>(Пингвин)</i></p>	<p><i>Ходьба, носки развернуты наружу, руки в стороны-книзу.</i></p>
<p>По лужку он важно бродит, Из воды сухим выходит, <i>(Пингвин)</i></p>	<p><i>Ходьба в приседе, руки на поясе.</i></p>

Носит красные ботинки, Дарит мягкие перинки. <i>(Гусь)</i>	
Мордочка усатая, Шубка полосатая, Часто умывается, А с водой не знается. <i>(Кошка)</i>	<i>Ходьба на четвереньках, прогнув спину.</i>
Живет в норке, Грызет корки, Короткие ножки, Боится кошки. <i>(Мышка)</i>	<i>Бег по кругу с дополнительным заданием (по сигналу «Кошка!» – бег с ускорением).</i>

3. Упражнения для восстановления дыхания, перестроение в две шеренги.

III. Основная часть.

1. **Упражнения с мячом.** Пока дети берут мячи и встают на место, можно уточнить, какую геометрическую фигуру напоминает мяч. (*Шар.*) Какими свойствами он обладает? (*Круглый, упругий, легкий, гладкий.*) Какого цвета мячи есть в зале?

Все упражнения выполняются по 10 раз (каждый считает самостоятельно).

- Подбросить мяч вверх и поймать его.
- Подбросить мяч вверх, развернуться на 360 и поймать мяч.
- Подбросить мяч вверх, сделать два хлопка, поймать мяч.
- Подбросить мяч вверх, ударить его о пол и поймать двумя руками.
- Бросить мяч из-за спины вперед и поймать его.
- Лежа на животе, подбросить мяч вверх и поймать его.
- Подбросить мяч вверх, присесть и поймать мяч.
- Прыжки на двух ногах вокруг мяча, лежащего на полу.

2. **Упражнения на растягивание и расслабление мышц верхних и нижних конечностей** в сочетании с беседой на тему «**Рабочие инструменты человека**»:

– Почему руки и ноги можно назвать рабочими инструментами человека?

– Что мы делаем с помощью рук и ног?

– Что нужно делать, чтобы они не уставали, были сильными, быстрыми, ловкими в движении?

– Как можно их тренировать?

3. **Основные виды движений** (работа в двух подгруппах; очередность выполнения задания определяет капитан команды, выстраивая детей по росту; после выполнения задания подгруппы меняются местами):

- Прыжки через 8–10 набивных мячей, последовательно через каждый (мальчикам – в плотной группировке). 3 подхода. Между подходами рассмотреть карточки с картинками (ласточка, журавль, чайка, дятел, сова, пеликан).

- Ползание по гимнастической скамейке на животе, подтягиваясь двумя руками (мальчикам – с чередующимся перехватом рук). 3 подхода. Между подходами рассмотреть карточки с картинками (воробей, сорока, ворона, голубь, синица, снегирь).

4. **Подвижная игра «Ловишки»** с двумя водящими. Игра проводится 2–3 раза. В перерывах водящие подсчитывают количество пойманных игроков и отмечают это число, выставляя соответствующее число кеглей.

По окончании игры подсчитывают, сколько поймал каждый водящий в итоге. Совместно с другими детьми определяют, кто победил и почему (у кого больше пойманных, на сколько больше).

IV. Заключительная часть.

1. Игра «Кто больше?». Сидя в кругу, дети вспоминают, что было изображено на тех карточках, которые они рассматривали во время выполнения основных видов движений (птицы), и стараются назвать как можно больше изображенных птиц. Одновременно нужно ответить на вопросы: «Какие это птицы: дикие или домашние?», «Можно ли к этим птицам отнести курицу или индюка? Почему?».

2. Пальчиковая игра «Утята». Следует поочередно сгибать все пальцы правой (затем левой) руки, начиная с большого, а со звуков «Пи-пи-пи...» – ритмично сгибать и разгибать пальцы обеих рук:

Раз-два – шли утята.
Три-четыре – за водой.
А за ними плелся пятый.
Позади бежал шестой.
А седьмой от них отстал.
А восьмой уже устал.
А девятый всех догнал.

А десятый испугался –
Громко-громко запищал:
– Пи-пи-пи!
– Не пищи!
Мы тут рядом, поищи!

3. Подведение итогов занятия.

Литература

1. Диагностика умственного развития дошкольников (Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР). – М.: Педагогика, 1978.

2. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.

Ирина Викторовна Стародубцева – доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры Тюменского государственного университета.



Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» вышел сборник методических материалов

«Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста)»

В новом сборнике:

- ◆ Концепция предшкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100»;
- ◆ формы организации и общие подходы к содержанию предшкольного образования;
- ◆ карты программных требований;
- ◆ диагностика речевого и познавательного развития детей;
- ◆ методические рекомендации к проведению занятий:
 - по развитию речи;
 - по ознакомлению с художественной литературой;
 - по введению в математику;
 - по ознакомлению с окружающим миром.

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