*Доклады*

*Доклад на тему: «Преемственность дошкольного и начального образования в свете проблемы развивающего обучения».*

 Идеи развивающего обучения ныне активно распространяются, захватывая самые

 разные возрастные ступени. То, что детские сады в последние десятилетия переименованы в дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), говорит само за себя: это можно считать практической реализацией и свидетельством безоговорочного принятия тезиса, что именно обучение ведет за собой развитие. С учетом этого преемственность дошкольного и школьного звеньев по большей части подразумевается также и в области обучения детей.

К настоящему времени в реализации такой социально и педагогически значимой проблемы, как проблема преемственности, обозначились общие тенденции, многие из которых, к сожалению, неутешительны.

Сегодня можно совершенно определенно говорить, что развивающее обучение на деле все более оборачивается *форсированием обучения и развития ребёнка,* причем этот процесс наблюдается как на дошкольной, так и на школьной ступени работы с детьми. Попытаемся выделить наиболее за­метные причины этого.

1. Всем хорошо известно, что среди ос­новных принципов развивающего обуче­ния, предложенных одним из основополож­ников новой педагогической системы Л.В. 3анковым, значатся «продвижение вперед быстрым темпом» и «обучение на высоком уровне трудности». На практике очень скоро эти принципы приняли бук­вальный вид, а благодаря стараниям наибо­лее «продвинутых» педагогов они иногда входили в противоречие с принципами классической дидактики (в первую очередь с такими, как доступность, прочность, сис­тематичность обучения). Программный ма­териал в школе стали изучать в более сжа­тые сроки, подчас игнорируя необходи­мость его повторения и закрепления. Пос­тепенно такая практика нашла отражение в усложнении содержания образования, а также в увеличении объема изучаемого ма­териала по целому ряду предметов.

2. Форсированию обучения прямо или косвенно во многом способствуют и те на­учные исследования, которые, с одной сто­роны, позволяют выявлять новые возмож­ности детей, а с другой - исследуют осо­бенности специального педагогического воздействия. Наиболее заметно данное обс­тоятельство сказалось сначала на началь­ной школе, а вскоре и на дошкольном обра­зовательном звене.

 Педагогами и психологами за последние десятилетия вскрыты, например, значительные . «ресурсы» развития детей дошкольного возраста. Действительно, под соответствую­щим руководством педагога в условиях эксперимента дошкольники очень часто демон­стрируют поразительные результаты в раз­ных областях, они в состоянии овладеть зна­чительным объемом знаний и сложными умениями. В результате в огромном количе­стве кандидатских и даже докторских дис­сертаций, которые защищаются в разных советах, в качестве «научной новизны» ис­следований и поныне выдвигают именно этот аргумент: возможность снижения воз­растного порога в обучении.

Как локальные научные опыты все это, возможно, и имеет ценность и определен­ный смысл, но это не означает, что подоб­ные достижения должны быть напрямую перенесены в массовую практику. К сожа­лению, не всегда даже сами исследователи понимают это, и иногда полученные подоб­ным экспериментальным путем данные настоятельно рекомендуются к широкому практическому внедрению.

3. Ситуация усугубляется «социальным запросом» и личными амбициями родите­лей малышей: часто они просто требуют по­вышенных нагрузок для своих детей именно в дошкольном возрасте. Спрос, как извест­но, рождает предложение, и в результате се­годня мы часто сталкиваемся с так называе­мыми «особо продвинутыми» образователь­ными учреждениями, предлагающими «­углубленную подготовку» детей.

Родителей, конечно, можно понять: не обладая достаточной компетентностью в области психологии, в том числе в вопро­сах развивающего обучения, они опирают­ся исключительно на бытовые представле­ния об этих сложных проблемах. Во-пер­вых, лестно думать, что именно особые способности ребенка позволяют ему обу­чаться на таком уровне.

 Во-вторых, мно­гие полагают, что «если так пойдет и даль­ше», то из малыша, конечно, выйдет нечто исключительное. Труднее понять педаго­гов, которые поддерживают подобные заб­луждения и выдвигают сомнительные «научные дaнныe» в качестве оснований для непрерывной интенсификации обучения и развития.

 Здесь нас подстерегает большая опас­ность: поразившись, что ребенок *многое* мо­жет, мы торопимся сказать, что он это *дол­жен* делать, и закладываем в программы дошкольной подготовки почти школьное содержание и несвойственные дошкольно­му возрасту приемы познавательной дея­тельности.

Между тем психологи и врачи все нас­тойчивее предупреждают: возможности ре­бенка далеко не безграничны. «Несомнен­ны обучаемость и воспитуемость и столь же несомненна их ограниченность .... В об­разовании и воспитании важно *опережать созревание анатомии на один шаг -*  не больше и не меньше ...»- к этим словам

известного врача академика Н.М. Амосова сегодня следует особенно прислушаться, поскольку они основаны на результатах длительных научны исследований целого коллектива ученых. По инициативе этого человека с весьма широким кругом научных интересов в отделе биокибернетики и Института кибернетики в 70-е годы прош ­- лого столетия была создана специальная научно-экспериментальная группа; в тече­ние почти двух десятков лет специалисты в области медицины, математики, психологи и педагогики изучали детскую психику, создавали модели личности ребенка.

Работа ученых основывалась на фунда­ментальных положениях прогрессивной психологии развивающего обучения, прежде всего на идеях Л.С. Выготского: ведь именно он первый обратил внимание на то, что обучение должно опережать раз­витие лишь «на один шаг». Как теперь вы­ясняется, определение, что можно считать этим «одним шагом», и остается до сих пор весьма трудноразрешимой задачей. Для ее настоящего решения требуются скрупулезные исследования, не ориенти­рованные на внешние эффекты. Но как то раз они-то даются гораздо труднее, чем 'быстрые, эффектные, но обманчивые дос­тижения. Настоящие научные исследова­ния проводятся долго и «тихо», о них под­час и не знают в широких кругах. Можно, например, не сомневаться в том, что о деятельности и результатах упомянутой лаборатории в Институте кибернетики во­обще мало кому известно, а между тем учет полученных в этих исследованиях данных, вероятно, позволил бы избежать многих ошибок в организации развиваю­щего обучения.

При более детальном анализе можно за­метить, что все «особые» результаты дости­гаются чаще всего путем серьезных, неоп­равданно больших затрат времени и психи­ческой энергии ребенка и подобные дости­жения весьма и весьма сомнительны.

Нынешние старшие дошкольники в со­ответствии с различными действующими программами довольно много времени уделяют систематическим занятиям, что, однако, в подавляющем большинстве слу­чаев не обеспечивает ни реального разви­тия, ни полноценной готовности к школь­ному обучению. Психологами, педагогами и медиками отмечается опасная тенден­ция снижения физического и психическо­го здоровья дошкольников в силу откро­венного форсирования учебной деятель­ности, организуемой вне соответствия с природой ребенка. В результате фактичес­ки вместо полноценного развития и под­готовки к школьному обучению многие дети на момент поступления в школу не только заметно снижают учебную мотива­цию, но и в значительной степени истра­чивают свои физические и психические ресурсы. Более того, поскольку в сложном человеческом организме все взаимосвяза­но, то несвоевременными тренировками и развитием «выбранных» функций (напри­мер, интеллекта) в детстве можно отрица­тельным образом повлиять на анатоми­ческое развитие и формирование жизнен­но важных органов!.

Возникает вопрос: стоят ли весьма спор­ные и сомнительные результаты подобного .развивающего обучения~ той платы (в ви­де здоровья человека), которую за них се­годня отдают?

Приходится, наконец, признать, что все преждевременные познания неизбеж­но остаются схоластическими и поверхностными, а большинство известных попыток развить у дошкольников абстрактное мышление фактически обеспечивает лишь формирование *вербального* мышления. В подобных случаях дети иногда поражают кажущейся «взрослостью» своих выска­зываний, их речь лексически богата, включает сложные и безупречно правиль­ные грамматические конструкции.

Тем не менее именно это обстоятельство с точки зрения современной психологии может быть одним из первых симптомов наруше­ния гармонии в развитии ребенка, а впос­ледствии к нему неизбежно присоединят­ся и другие.

 Еще в конце 30-х годов прошлого столетия психологами харьковской школы, последователями Л.С. Выготского (А.Н. Ле­онтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, и ПЯ. Гальперин, Л.И. Божович и др.) было показано, что в основе развития обобщений и абстрактного мышления лежит не обще­ние языкового типа, а непосредственная практическая деятельность человека. При с этом для дошкольника действия с предметами окружающего мира обеспечивают и накопление необходимого запаса знаний о нем. В дальнейшем эти идеи нашли свое е подтверждение в более поздних исследова­ниях указанных авторов, а также Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые специаль­но показали зависимость психических про­цессов от характера и строения внешней, предметной деятельности.

 Быть готовым к школьному обучению, по мнению Л.С. Выготского, - это значит обладать прежде всего умением обобщать и дифференцировать предметы и явления ок­ружающего мира. Однако невозможно обобщать и дифференцировать предметы и явления, о которых не обладаешь доста­точными знаниями! Об этом неоднократно писала в своих исследованиях и Н.Ф. Та­лызина, которая также отмечала, что начало развития логического мышления, лежит в накоплении достаточного запаса живых впечатлений и знаний о предметах и явле­ниях реального мира и в определенном уровне развития внешней, предметной деятельности.

Таким образом, в классической теории развивающего обучения достаточно четко определено соотношение конкретных и абстрактных знаний и соответствующих им форм мышления, что (применительно к дошкольному и начальному школьному пе­риодам развития) указывает на особую не­обходимость именно обогащения «живых» знаний и впечатлений о реальной действи­тельности. Беда в том, что многие из важ­нейших положений этой теории все меньше учитываются на практике. В результате у современных дошкольников пытаются раз­вивать мыслительные процессы без доста­точной базы реальных впечатлений, кото­рую с целью ускорения развития заменяют вербальными знаниями.

Однако в данной части возникает еще один важный аргумент против подобного излишне интенсивного «развивающего обу­чения» в дошкольном возрасте. Современ­ное содержание начального образования (в рамках любой из действующих сегодня программ!) не требует от ребенка, поступа­ющего в школу, и половины тех преждевре­менных знаний, которыми его нагружают. Прежде всего, речь идет именно о формаль­ных, вербальных познаниях, усвоенных раньше времени, которые дальнейшему обу­чению только мешают. Они создают иллю­зию знания и потому блокируют продвиже­ние вперед. Ученику кажется, что этот мате­риал ему уже знаком, и поэтому он не вос­принимает его в полной мере: слушает объ­яснения и воспринимает новую информа­цию невнимательно и без интереса. По дан­ному поводу полезно вспомнить классичес­кое предупреждение, которое уже не раз звучало со стороны психологов: поистине иногда лучше полное незнание, чем частич­ное знание!

Может быть, все сказанное касается лишь детей с недостаточными способностя­ми и ограниченными природными данны­ми? Увы, и в тех случаях, когда мы имеем дело с особо одаренными детьми, все обсто­ит аналогичным образом. Все известные на сегодня попытки работать с ними по программам повышенного уровня, в сущности, ни к чему не привели, и объясняется это исключительно законами природного раз­вития человека, которые остаются едиными для всех (при всем разбросе способностей и уровней подготовки) и достаточно жестки­ми. Ранними и умелыми тренировками можно добиться развития определенных функций организма и расширения способ­ностей. Однако это не значит, что из любо­го ребенка можно сделать гения. Известные попытки создания школ для одаренных де­тей, а также многочисленные случаи, когда ученики успешно «перескакивали» в школе через классы, лишь подтверждают это. Практически нет никаких данных, что все (или хотя бы многие) бывшие вундеркинды сплошь превратились в гениев. И напротив, традиционно из столетия в столетие повто­ряются случаи, когда выдающихся успехов в науке, искусстве и прочем достигают лю­ди, бывшие когда-то самыми обычными детьми и отнюдь не учившиеся в «продви­нутых» учебных заведениях. Разумеется, эти обычные дети в действительности были более способными и одаренными, и именно данное обстоятельство, в условиях нор­мального обучения, позволило им добиться таких успехов,

а отнюдь не специальное ус­корение их развития!

В качестве дополнительного аргумента приведем еще одно из заключений Н.М. Амо­сова, сделанное им на основе многолетних наблюдений за уникальным опытом разви­тия детей в семье Никитиных и достигну­тыми результатами: « ... дети выросли, по­женились, даже защитили диссертации. Однако добились не слишком выдающихся успехов ... Но в целом предположение о том, что можно у всех получить качественный скачок в достижениях интеллекта - не оп­равдалось. Вышли нормальные советские средние интеллигенты. Но люди, похоже, хорошие».

По данному поводу нелишне также вспомнить известное высказывание Л.С. Вы­готского, который любил повторять, что «будущее вундеркинда - в его ПРОШЛОМ».

Что касается обычных детей и массовой школы, то интенсификация дошкольного образования (и не только дошкольного!) в ее сложившемся на сегодня виде тем более не требуется.

Таким образом, форсированное обуче­ние, «опережающее» возрастные нормы развития, практически вообще ничем не оправданно. Анализ опыта развивающего обу­чения, который на сегодня насчитывает уже несколько десятилетий, подводит к выводу: *необходимо формирование nринциnиально нового общественного сознания в отношении к данной проблеме.* Во-первых, требуются новые концепции и методики, позволяю­щие осуществлять развивающее обучение в более строгом соответствии с научными по­ложениями, психофизиологической приро­дой ребенка и социальными запросами об­щества. Во-вторых, следует вообще отка­заться от чрезмерной фетишизации интел­лекта в развитии личности, поскольку это чаще всего приводит к нарушению естест­венной гармонии развития и полноценной жизни дошкольника.

Есть и еще одна сторона в проблеме дошкольного воспитания, которая, увы, системами развивающего обучения остает­ся практически незатронутой, - это разви­тие духовно-нравственной сферы ребенка, являющейся основой его психического здоровья. В современных условиях дан­ный вопрос имеет глобальное значение, и во многом именно он определяет сохране­ние человека не только как духовного су­щества, но и как вида. Сегодня мы вынуж­дены вспомнить, что психическое здоровье нации зависит от психического здоровья каждого отдельного человека, а последнее, в свою очередь, представляет собой твер­дую систему высших нравственных цен­ностей (идей): совести, долга, чести, жиз­ни. В дошкольный период закладываются основы не только интеллекта, но в первую очередь именно нравственности. И хотя в сознании многих людей вопросы духовно-­нравственного развития абсолютно не свя­заны ни со здоровьем, ни с «успехами в жизни», это не соответствует действитель­ности. Эти вопросы сегодня должны раз­рабатываться именно в свете концепции целостного развития личности, но они представляют собой отдельную большую тему, поэтому подробно в рамках данной статьи не рассматриваются, однако обоз­начить их необходимо.

При рассмотрении современных проб­лем развивающего обучения в дошкольной педагогике нельзя не отметить и тот факт, что *большинство neдaгoв-npaкmикoв не готовы к реализации идей развивающего обучения,* которые заявлены в современ­ныx концепциях. С чем это связано? Нам представляется, что в педагогической нау­ке назрела необходимость дальнейших ша­гов по более обстоятельной практической, методической разработке идей развиваю­щего обучения. В самом деле, мало убе­дить общество и образовательные учреж­дения в необходимости гуманного подхода к организации учебно-воспитательного процесса и т.д. Эти новые идеи разделяют ныне все, однако они обеспечивают пока лишь самое общее (а подчас и преврат­ное!) понимание сложной и важной проб­лемы развития детей в процессе обучения и воспитания. Задача же заключается в том, чтобы перевести общие идеи в более конкретный план и вооружить педагога надежными, научно обоснованными и по­нятными ему материалами, которые поз­воляли бы реально проводить обозначен­ные идеи в жизнь.

Как мы могли убедиться, в дидактике, теории воспитания, в психологии обучения и развития накоплено значительное коли­чество ценнейших идей относительно опти­мизации учебного процесса, развития лич­ности ребенка и пр. Однако любая общая идея может реализоваться только в сугубо конкретном содержании и через конкрет­ные способы и приемы работы, которые в каждом частном виде деятельности свои.

Именно поэтому одна из специальных за­дач состоит сегодня в разработке программ и методик, которые могут убедительно про­демонстрировать, каким образом в системе конкретных занятий могут быть реализова­ны наиболее современные научные концеп­ции развития личности ребенка дошколь­ного возраста.

Подведем итоги. С учетом современного состояния проблемы преемственности дошкольного и начального образования для ее реализации требуется обратить внима­ние на следующее.

 1. Необходимо формирование принци­пиально нового общественного сознания в отношении к проблеме развивающего обу­чения, которое позволило бы перевести научные и практические поиски путей его реализации из плоскости непрерывной ин­тенсификации обучения и развития в плоскость более строгого учета функцио­нальных возможностей и естественных за­конов развития ребенка.

2. С учетом того, что любое мышление может возникнуть лишь на базе живых чувственных представлений, приоритет должен отдаваться предметно-практиче­ским видам деятельности и всемерному обо­гащению чувственного опыта детей, станов­ление которого активно происходит именно в дошкольный период и отнюдь не заверша­ется к началу школьного обучения. Приори­тетное значение должны получить также наглядно-действенные и наглядно-образ­ные формы познания. Включение абстракт­ных форм познания должно происходить лишь по мере накопления достаточной базы чувственного опыта. Использование метода моделирования (предметные и графические модели и установление соответствия между ними) может быть достаточно активным, но также должно согласовываться с накопле­нием базового чувственного опыта.

3. Развитие духовно-нравственной сфе­ры личности, эмоционально-оценочного от­ношения дошкольника и младшего школь­ника к окружающему миру должно быть включено в целостную систему развиваю­щего обучения в качестве приоритетного направления по сравнению с интеллекту­альным развитием.

4. Должна быть обеспечена методиче­ская поддержка педагогов дошкольных об­разовательных учреждений, позволяющая им осуществлять полноценное развитие детей с сохранением их физического и психического здоровья, в тесной взаимо­связи с естественными потребностями и законами.

Формирование индивидуального стиля

познавательной деятельности младших

школьников

 Сегодня глобальными образовательными тенденциями являются: учет внутреннего потенциала учащегося, развитие его инди­видуальности и ориентация на активное ос­воение школьником не столько знаний, умений и навыков, сколько *способов позна­вательной деятельности.* О важности осво­ения учащимися приемов познания говори­ли многие педагоги и психологи: В.А Бели­ков, А.К Громцева, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина, АВ. Усова и др. В.А Су­хомлинский, например, писал: « у школь­ника еще нет умений, представляющих инструмент овладения знаниями, а ему учитель преподносит все новые и новые знания: усваивай, не зевай. Такой ученик ­все равно, что человек без зубов: вынужден­ный глотать непережеванные куски, он сна­чала чувствует недомогание, а потом забо­левает ...»[Пунский В.О. Азбука учебного труда. М. 1988. с. 9]. Проявление этой болезни мы видим сегодня в падении инте­реса к учебе, снижении уровня образован­ности выпускников средней школы. Пола­гаем, что решить данную проблему может формирование индивидуального стиля поз­навательной деятельности учащихся.

Под *индивидуальным стилем познава­тельной деятельности* (ИСПД) понимается система индивидуально-своеобразных спо­собов активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценнос­тей, опытом познания и деятельности и т.д.), обусловленных психологическими особенностями индивидуальности субъек­та, его личностными свойствами и системой предпочтений. В структуру ИСПД входят три компонента: а) субъективный (особен­ности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, познавательные интересы, знание своих познавательных возможнос­тей, умения рефлексии и саморегуляции); б) операциональный (система познаватель­ных приемов, к которой личность предрас­положена в силу своих индивидуальных свойств, приобретенные познавательные знания, умения и навыки);

в) результатив­ный (индивидуальное своеобразие продук­тов познавательной деятельности).

Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников, по нашему мнению, возмож­но, если в образовательном процессе будут созданы условия для актуализации инди­видуальных познавательных особенностей учащихся в учебной и внеучебной деятель­ности и осуществления ими полного цикла познавательной деятельности, обучение бу­дет строиться в соответствии с этапами поз­навательной деятельности школьников; бу­дет организована взаимосогласованная дея­тельность педагога, психолога, учащихся и их родителей, способствующая развитию познавательной мотивации, самопознанию школьниками индивидуальных особеннос­тей, обогащению индивидуального опыта познания каждого ребенка и построению индивидуально-своеобразных способов познавательной деятельности.

Особая роль в формировании ИСПД ре­бенка принадлежит начальной школе. По утверждению *В.В.* Давыдова, именно в младшем школьном возрасте закладывают­ся основы осознанной познавательной дея­тельности: развиваются произвольность, внутренний план действий, анализ, рефлек­сия и саморегуляция. Учебно-познаватель­ная деятельность является, как известно, ведущим видом деятельности младшего школьника.

Основным условием, способствующим формированию ИСПД, является гуманис­тический, творческий, позитивный, эмоци­онально комфортный характер образова­тельной среды в школе. К числу других ус­ловий можно отнести:

1. совокупное использование педагогом индивидуального, субъектно-деятель­ностного и интегративного подходов к образовательному процессу;
2. создание развивающей, адаптивной и вариативной среды, предусматриваю­щей выбор учеником индивидуального темпа учебной работы, разнообразных форм и способов познавательной дея­тельности;

• организация активного взаимодей­ствия ученика с объектами познания при отсутствии полной регламентиро­ванности познавательной деятельнос­ти ученика со стороны учителя, нали­чие «зоны неопределенности деятель­ности» (по М.Р. Щукину Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования. Дис. Док. Псих. Наук. Пермь, 1994.[), возмож­ности для самоопределения;

1. гибкость стиля педагогической дея­тельности учителя, демократический стиль педагогического общения с уча­щимися;
2. поддержка и поощрение проявлений ребенком познавательной инициативы и самостоятельности;
3. создание ситуаций успеха в познава­тельной деятельности ребенка.

Деятельность учителя должна носить характер не трансляции информации, а сти­муляции, активизации, поддержки и разви­тия. Ученик становится центральной фигу­рой в образовательном процессе - проис­ходит постепенный переход от установки учителя к самоустановке, от управления к самоуправлению познавательной деятель­ностью, от внешнего контроля и коррекции к взаимо-, а затем к самоконтролю и само­коррекции. Знания и умения в таком случае оказываются не конечной целью обучения, а инструментом, полем для творческой дея­тельности и самореализации каждого уче­ника. Реализация программы формирования ИСПД младших школьников в практике образования предполагает решение следу­ющих задач.

*1. Создание условий для актуализации индивидуальных познавательных возмож­ностей каждою ребенка.*

На основании диагностики индивиду­альных познавательных особенностей (критерии и методики оценки сформиро­ванности ИСПД - см. [Рожина В.А Формирование инд. Стиля познав. деятельности школьников.]) необходимо применять индивидуальный подход к уча­щимся на всех этапах изучения и закрепле­ния учебного материала. Материал подает­ся учителями в разных каналах восприятия для правополушарных и левополушарных учащихся, для визуалов, аудиалов и кине­стетиков. Актуализация индивидуальных познавательных возможностей осущес­твлялась с помощью адаптации заданий и форм деятельности к индивидуальным поз­навательным стилям учащихся, предостав­ления свободы выбора, творческого ис­пользования на уроках возможностей диф­ференцированной групповой работы.

Экспериментально проверенный опыт работы по проекту индивидуально-направ­ленного обучения [1, Вайнцвейг П. Десять заповедей творческой личности. М.., 1990 с.126] убеждает, что до 80 % учебного времени стоит отводить са­мостоятельной познавательной деятель­ности учащихся и индивидуальной работе с детьми, перестроенной на принципах педа­гогической поддержки. Только так можно перейти к индивидуальным доминантам учения, к индивидуально-направленному обучению.

*2****. Формupoвaнue cy6ъективного компонента*** *ИСПД,* то есть развитие у учащихся позна­вательных мотивов, эмоциональной и воле­вой сфер индивидуальности школьника, реф­лексивных умений. для этого на уроках ис­пользуются методы активного обучения, диалогические формы обучения, эмоциональ­ное насыщение учебного материала, задания, требующие применять знания в нестандарт­ных ситуациях и творчески реконструировать способы познавательной деятельности, поощ­рение инициативности и индивидуального своеобразия в познавательной деятельности учащихся, введение рефлексивного этапа урока и заданий, требующих самоанализа, напри­мер, .Самоанализ по ладошке •.

Учащимся даются пять подсказок ­направлений рефлексивного анализа по­знавательной деятельности: *большой па­лец* - *Бодрость духа, мое настроение; ука­зательный* - *я сеzoдня Узнал .. , наУчился .. , .мне Удалось .. , .мои Успехи; средний* - *.мои оСобенности, Способы познания; безымян­ный* - *.мои Большие планы на Будущее: я хо­чу узнать .. , хочу достичь .. , хочу научиться .. ; .мизинец* - *MИHУCbl, Мои нeдocтaткu, над чем Мне НУЖно работать?*

При отборе содержания обучения необ­ходимо предусмотреть индивидуальный и личностный смысл изучаемого материала для каждого ученика.

*3. Формирование оnepацuонального компонента ИСПД,* создание условий для обога­щения способов познавательной деятельнос­ти и опыта познания школьников в макси­мально возможном диапазоне. Для решения этой задачи интеллектуальную активность школьника надо направлять, прежде всего, на овладение познавательными приемами и оказывать ему помощь в поиске и построе­нии индивидуально-своеобразных способов познания. При формировании предметных умений и навыков нельзя забывать о первос­тепенном значении общих логических (та­ких, как анализ, синтез, классификация, обобщение и др.) и межпредметных инфор­мационных приемов (наблюдение, кодирова­ние информации, приемы работы с текстом и др.). Наиболее сложным для этого возраста, но необходимым для формирования ИСПД является обучение общедеятельностным умениям целеполагания, планирования и контроля.

Формирование ИСПД осуществляется не только на каждом уроке, но и на факуль­тативных занятиях и во внеучебной дея­тельности. Важны дополнительные развивающие занятия как в стенах самой школы, так и за их пределами - в библиотеке, в му­зеях и Т.п. На таких занятиях не только рас­ширяется кругозор ребят, развиваются поз­навательные процессы, осваиваются новые мыслительные приемы, но и идет психоло­гическое просвещение учащихся, предпола­гающее организацию их самопознания.

Решение задач формирования ИСПД на основе сотрудничества и поддержки позво­ляет выходить за рамки программы на уро­вень самостоятельной творческой познава­тельной деятельности, создавать разные об­разовательные продукты не просто в виде выученного параграфа или выполненного упражнения, но и в форме сказки, самосто­ятельно или под руководством взрослого проведенного исследования, доклада с презентацией. Как следствие, закономерно участие школьников со своими докладами, исследованиями и т.п. в научно-практичес­ких конференциях. Учащийся становится подлинным субъектом учебно-познаватель­ной деятельности, исследователем и откры­вателем индивидуально значимых знаний.

Немаловажную роль в решении задач формирования ИСПД играет Интеллекту­альный марафон младших школьников, ко­торый проводится в г. Кирове ежегодно, в ходе подготовки и проведения которого происходит развитие познавательных инте­ресов и воли, накопление и применение учащимися субъективного ментального опыта, дети ощущают интеллектуальный азарт и радость познания, создаются усло­вия для раскрытия индивидуальных спо­собностей и проверки познавательных сил. .

Проиллюстрируем процесс формирования ИСПД на конкретных примерах.

Александр Б. (левополушарных аудиал; со словесно-знаковым стилем кодирования инфор­мации; меланхолик; аналитичный', рефлектив­ный', поленезависимыйЗ, абстрактный' когнитивные стили; исполнительный интеллектуальный стиль) в начале экспериментальной работы обнаружил интерес к содержанию познания, пассивное положительное отношение к познава­тельной деятельности, средний уровень владе­ния основными общими и специальными прие­мами познания, высокий уровень развития во­ли, средний уровень развития рефлексивных умений, недостаточное развитие саморегуля­ции, среднюю продуктивность познания, сла­бую проявленность индивидуального своеобра­зия продуктов познавательной деятельности (средний уровень сформированности индивиду­ального стиля познавательной деятельности). Успеваемость Саши была выше средней, но учи­тель была обеспокоена его пассивностью и тем, что результаты обучения у него были не всегда стабильные. Ребенок послушно выполнял все задания и требования, но сам проявлял инициа­тиву редко. После выявления индивидуальных особенностей внимание учителя было обращено на рефлективный стиль, медлительность, ме­ланхолический темперамент и ранимость Саши. В ходе работы были применены приемы инди­видуализации обучения, ИСПОЛЪ30валась диф­ференцированная групповая и парная работа, поощрялось проявление индивидуального свое­образия способов познания. На уроках учитель оказывала Саше помощь в ситуации цейтнота, стимулировала к проявлению большей самосто­ятельности в решении познавательных задач, осторожнее стала подходить к оценке его дея­тельности, учитывая чувствительность ребенка ­меланхолика к поощрению или порицанию, ста­ралась заострять внимание на положительных деталях, а в случае ошибок полагаться на само­контроль мальчика, показать свое доверие и соз­дать ситуацию безопасности. Возможность ра­ботать на уроке и дома в своем стиле и темпе, поддержка учителя позволили Саше достичь больших успехов в Формировании учебно-поз­навательной деятельности. Лучше всего мальчик работает индивидуально за счет развитого самоконтроля и выраженных аналитических способностей, поэтому ученика чаще спрашива­ли отвечать с места (где он чувствует себя более защищенным), а к доске Саша выходил после самостоятельной работы и одобрения результа­тов учителем, уверенный в правильности ответа. Постоянная похвала своеобразных решений познавательных задач стимулировала Сашу на проявление активности, самостоятельности. Мальчик научился опираться на преимущества знаково-словесного стиля и хорошо развитую речь, умения выявить все детали изучаемого объекта, логично построить рассуждения, нахо­дить ошибки в работе, доходчиво объяснять ма­териал при групповой работе. Постепенно уменьшилась его скованность, появилась уве­ренность в себе, успеваемость стала стабильно высокой. На следующий год мальчик не побоял­ся выступИ'IЪ на школьной и городской конфе­ренциях с устным докладом по результатам сво­его исследования Загадки мироздания. и был награжден в номинациях .Ораторское искус­ство. и .блестящий научный дебют •. Алек­сандр показал устойчивые и осознаваемые поз­навательные интересы, активное положитель­ное отношение к познавательной деятельности, высокий уровень владения основными общими и специальными приемами познания и умения­ми рефлексии, средний уровень развития уме­ний саморегуляции, индивидуальное своеобра­зие продуктов познавательной деятельности (ученик перешел на высокий уровень сформи­рованности индивидуального стиля познава­тельной деятельности).

Анастасия г. (правополушарный кинесте­тик, сангвиник, с чувственно-сенсорным стилем кодирования информации, с синтетическим', импульсивным', полезависимым3, конкретным когнитивными стилями', исполнительным ин­теллектуальным стилем) в начале работы пока­зала социальные мотивы учения, нейтральное отношение к познавательной деятельности, вла­дение малым количеством общих и специаль­ных приемов познания, недостаточное развитие рефлексии, отсутствие навыков самореryляции, низкую продуктивность познания, отсутствие проявления индивидуального своеобразия про­дуктов познавательной деятельности (индиви­дуальный стиль познавательной деятельности не сформирован). Низкие результаты успевае­мости Насти объяснялись тем, что, обладая чувственно-сенсорным и синтетическим стиля­ми, с ведущим правым полушарием головного мозга, девочка оказалась в .группе риска. в ле­вополушарном классе среди визуалов, аудиалов и аналитиков, при аудиальном стиле обучения, не владении учителем информацией об индиви­дуальных познавательных особенностях ребен­ка и методами оказания индивидуализирован­ной помощи в познании. Настя считалась проблемной ученицей., невнимательной, без желания учиться, умеющей лишь хорошо петь и танцевать. После освоения приемов формиро­вания ИСПД школьников учитель существенно изменила подход к преподаванию. Знание инди­видуальных особенностей позволило ей обра­тить на Настю особое внимание, включить ре­бенка в учебный процесс, дать возможность ра­ботать в индивидуальном режиме. Развитие способности .перевода. зрительной и знаковой информации в чувственно-сенсорную форму и обратно, обучение анализу и отделению сущест­венного от несущественных деталей, формиро­вание умений аргyментированно защищать свою точку зрения, стимулирование стремле­ния к открытию новых способов деятельности, постоянный контроль и обучение индивидуали­зированным приемам самоконтроля - вот стра­тегия, разработанная учителем для формирова­ния стиля познавательной деятельности Насти. Наблюдение за поведением девочки в коллекти­ве одноклассников выявило важное преимуще­ство, свойственное большинству детей с полеза­висимым когнитивным стилем, - доброжела­тельность, умение находить компромисс в спо­рах. Тактикой учителя стало частое включение Насти в работу в группах, предоставление воз­можности осваивать учебный материал в форме движений, с использованием тактильной и мо­торной памяти, обращение к ней на уроках .за помощью. при выразительном чтении, обсужде­нии чувств автора, героев, поощрение любых (даже самых незначительных) успехов в познании И своеобразия результатов (в виде сценки, ритма, песни, танца и т.п.). Привлечение Насти к участию в активных видах деятельности на уроке, предложение заданий, требующих перед­вигаться по классу, принимать на себя роль контролера неожиданно позволили девочке отк­рыть возможность реализовать себя в учебно­познавательной деятельности, обнаружить ин­терес к содержанию и процессу познания. Настя почувствовала, что улучшилось отношение к ней не только со стороны учителя, но и со сторо­ны ребят, она стала уважать себя, серьезнее от­носиться к учебе, что сказал ось на повышении успеваемости. В результате проведенной учите­лем и психологом работы Анастасия Г. обнару­жила интерес к содержанию познания, положи­тельное отношение к познавательной деятель­ности (однако без устойчивой активности), средний уровень владения основными специ­альными приемами познания, но низкий уро­вень общедеятельностным приемов; интерес к самопознанию; пока недостаточное развитие рефлексии, низкий уровень самореryляции, ин­дивидуальное своеобразие продуктов познава­тельной деятельности (низкий уровень сформи­рованности ИСПД, близкий к среднему). Таким образом, прогресс в стилеобразовании налицо, однако предстоит еще большая работа по разви­тию у Насти устойчивого интереса к способам познания, самоконтроля, умений рефлексии и самореryляции.

В ходе целенаправленной работы по формированию ИСПД у большинства уча­щихся *был* отмечен рост познавательной активности, расширение и углубление поз­навательных интересов, желания и способ­ности учиться, выбирая индивидуальные способы познания, развитие субъектности. Появилось внимание школьников к своим особенностям, стремление к самоанализу и самореализации. Повысилась успеваемость учащихся, улучшилось их эмоциональное состояние.

Наша работа показала, что индивиду­альный подход к учащимся на основе диаг­ностики, поощрение самостоятельности и оригинальности в познании, повышенное внимание к способам познавательной дея­тельности на уроках помогают решить многие проблемы в интеллектуальном, эмоционально-волевом и деятельностном ~ развитии детей и сформировать индивидуальный стиль познавательной деятельнос­ти. Формирование ИСПД, должно, по на­шему мнению, стать неотъемлемой чертой обучения младших школьников. Это поз­волит повысить эффективность познава­тельной деятельности учащихся, сделать им выбор индивидуального образователь­ного маршрута при переходе в основную школу.

 1 Ученики с *аналитичным стилем* склонны выявлять различия, детали объектов.

 2.Для детей с *рефлективным стилем* характерен более замедленный тип реагирования, они допус­кают мало ошибок в силу тшательного предварительного анализа объектов.

 3. *Поленезависимые* дети легко освобождаются от давления объединяющих взаимосвязей и могут быстро и надежно изолировать фигуру от фона.

 4. Ученики *с абстрактным стилем* интерпретируют информацию в соответствии с широкими иерархизированными правилами связывания, включают ее в более общие понятийные системы (по / М.А. Холодной) [4].

 1 Ученики с *cuнтетuческим стилем* склонны ориентироваться на сходство объектов, легче вычленяют единый сюжет, умеют систематизировать имеющиеся данные.

2 Дети с *u.мnульcu61tы.м стилем* быстро выдвигают гипотезы и быстро принимают решения, но при этом допускают много ошибок.

3 *Полезавucu.мы.е* ученики не могут полностью отделить элемент от окружаюшего поля, часты которого он является.

4 Ученики с *конкретным стилем* воспринимают информацию в жесткой пространственно-времен-

~

ной привязке к источнику и встраивают ее в наглядные, относительно неподвижные схемы (п М.А. Холодной) [4].

 Формирование основ здорового образа жизни средствами здоровьесберегающих технологии

Каждое образовательное учреждение призвано обеспечить не только учебный процесс, но равно содействовать развитию учащихся и охране их здоровья. Это четко оговорено в пункте 51 Федерального зако­на «Об образовании».

Ухудшение здоровья детей связано, прежде всего, с экологическим и социально-экономическим кризисами в стране. Так, например, Дорогобужский район - это зона действующих заводов. Из-за сложной эколо­rической обстановки, сложившейся в районе, количество детей с отклонениями в здоровье увеличивается с каждым годом. На протяже­нии последних лет работы заметно снижение познавательной активности и учебной моти­вации учащихся, ухудшение их здоровья. Поэтому одной из целей педагогической дея­тельности стало *формирование основ здоро­вого* *образа жизни младших школьников сред­ствами здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания.*

*Задача педагога* - *найти* *формы и мето­*ды *paботы, которые позволят сохранить и сберечь здоровье детей, сформировать у них основы валеологической грамотности, ценностного отношения к здоровью .*

Для достижения поставленной цели ра­бота может строиться следующим образом.

**Диагностическая работа.**

 1.Оказание необходимой психолого-пе­дагической помощи на этапе поступле­ния детей в школу и их родителям.

 2. Ежегодный медицинский осмотр, ре­зультаты которого учитываются при орга­низации учебно-воспитательной работы в классе (готовятся карточки с заданиями для детей с ослабленным здоровьем, при рассадке детей в классе учитывается остро­та зрения каждого, для профилактики мио­пии каждую четверть меняется расположе­ние детей по рядам, детей с ослабленным слухом необходимо рассаживать на перед­ние парты).

З. Регулярное проведение экспресс­-диагностики состояния здоровья уча­щихся в конце учебного года. Для этого проводится анкетирование родителей, изучаются медицинские карты будущих первоклассников. На основании результа­тов обследования и результатов диагнос­тики составляется на каждого ученика «паспорт здоровья», где фиксируются из­менения, происходящие в его развитии в течение учебного года и последующих лет обучения.

4. Ведение «Дневника наблюдений» класс­ного руководителя., в котором фиксируют­ся результаты изучения условий жизни каждого ученика, осо6енно из неблагопо­лучной семьи, отслeживaeтcя поведение, ус­певаемость, фиксируется взаимодействие с родителями.

Изучается состав и материальное состояние семьи с целью оказаиия необходимой психологической и материальной помощи.

***Лечебно-оздоровительная работа.***

1. Организация всеобуча родителей о необходимости проведения прививок с целью предупреждения инфекций - вакци­нопрофилактика, необходимости витаминизации пищевого рациона, о санитарных нормах при просмотре телевизора и работе за компьютером.

2. С целью оздоровления детей можно организовать посещение санатория!.

***Профилактическая работа. Общеоздоровительные мероприятия.*** Наиболее важные из них:

1. горячее двухразовое бесплатное пита­ние;
2. участие в массовых оздоровительных мероприятиях («Веселые старты», «Папа, мама, я - спортивная семья»; походы, экскурсии);
3. двигательные действия, направленные на реализацию задач здоровьесберега­ющих образовательных технологий обучения: выход к доске, выполнение задания с чередованием позы; подвиж­ные перемены;
4. эмоциональные разрядки и «минутки покоя»;
5. гимнастика оздоровительная, пальчи­ковая;
6. проведение физкультминуток на 8, 12, 20-й минутах урока с учетом состояния детей;
7. специальные упражнения для мышц шеи, позвоночника, рук, ног, глаз по ме­тоду Г.А. Шичко: «пальминг», «круг», «квaдpaт»; упражнения на релаксацию: расслабление мышц плечевого пояса, расслабление и напряжение мышц кор­пуса; на формирование правильной осанки;
8. упражнения для профилактики плос­костопия: «медвежонок», «пружинки», «балерина»;
9. массаж: поглаживание, растирание, раз­минание учащиеся делают друг другу;
10. самомассаж по методике И.В. Чупа­хи - гимнастика маленьких волшеб­ников: массаж живота, «лебединая шея», «чебурашка»;
11. тренинги по темам «Болезнь», «Прогулка в лес» проводятся с целью при­нятия спектра эмоциональных пережи­ваний, формирования положительных эмоций, осознания себя и своих воз­можностей;
12. гимнастика до уроков.

Желательно проведение занятий на све­жем воздухе, что способствует повышению работоспособности организма и замедляет процесс утомления.

*Большое значение для детей играет их психологический настрой и внутреннее состояние. Для определения психологиче­ского настроя можно использовать «Гусеничку настроения». Суть этой методики в том, что*

каждый ученик, придя утром в школу, показывает свое настроение в цвето­вом изображении. Таким образом, вырисо­вывается общая картина настроения класса, в зависимости от которой и строится рабо­та педагога (намеченные учителем накану­не виды работы на уроке могут усложнять­ся или упрощаться).

Важно поддерживать здоровьесберега­ющую среду в классном коллективе: учи­тель должен стараться, чтобы дети слыша­ли его спокойный, ласковый тон, обраще­ние к себе по имени, видели его улыбку. Важно, чтобы они ощущали уважение к любому мнению, ответу каждого ученика, даже если ответ не совсем верный. Каж­дый учебный день желательно начинать с «минутки вхождения в дeнь» или привет­ствия в парах, группах, кругу или какой-то другой форме. Такое приветствие выпол­няет функцию положительного эмоцио­нального настроя, снимает напряжение, является своеобразным организационным моментом и установкой на урок. Также можно организовать ситуацию прощания и взаимоблагодарения по типу привет­ствия, таким образом воспитывается при­вычка благодарить окружающих их людей за каждую малость.

Так как важным условием комфортного существования человека в социуме являет­ся его способность к общению, то хорошо зарекомендовал себя на практике принцип взаимообозрения при расположении детей в классе (они сидят за партами, поставлен­ными полукругом), это заметно снижает аг­рессивность и повышает эффективность общения, развивает умение невербального общения, создает ситуацию обмена поло­жительными эмоциями посредством взгля­да «глаза в глаза».

Для создания определенного настроения и лучшего восприятия материала на уроках следует использовать функциональ­ную музыку.

Ведется информационно-профилакти­ческая работа.

Хороший эффект дает проведение класс­ных часов на темы «Моя семья», «Почемуч­ка - это хорошо или плохо?!», «3ачем нуж­ны витамины весной?!», «Bpeдныe привыч­ки и как отучить себя от них?!», «Лесные доктора».

Для проведения уроков здоровья мож­но рекомендовать программу Л.А. Обухо­вой, Н.А. Лемяскиной«Школа докторов Природы, или 135 уроков здоровья» для 1 - IV классов: «Как закаляться. Обтира­ние и обливание», «Что мы знаем о курении» и др.

Организовать факультативный курс «Разговор о правильном питании» поможет программа, разработанная М.М. Безруких, Т.А. Филипповой, А.Г. Макеевой«Две неде­ли в лагере здоровья. Разговор о правиль­ном питании». Цели этого курса: формиро­вание основ культуры питания детей как составляющей здорового образа жизни, формирование основ рационального пита­ния, воспитание культуры здоровья.

В школе необходимо создать целостную воспитательно-образовательную систему, которая включала бы систематические за­нятия и мероприятия по воспитанию здоро­вого образа жизни; разнообразное, хорошо сбалансированное, учитывающее возраст детей, их здоровье и физические нагрузки питание; сеть разнообразных спортивных секций, позволяющих сделать выбор в соответствии с интересами и возможностями; организацию труда (включая уч отдыха в соответствии с биоритмами работу со школьным психологом (формирование умения управлять эмоциями*)* профилактику вредных привычек на внеклассных мероприятиях с привлечением специалистов; совместные мероприятия с родителями, выходы на природу, регулярные однодневные походы; обучение методикам точечного массажа.

Без этого индивидуальная работа ля по формированию основ здорового за жизни принесет мало пользы.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА**

Безруких М.М., Филиппова ТА., Макеева А.Г. Разговор о правильном питании. М., 2003.

Безруких М.М., Филиппова Т А., Макеева А.Г. Две недели в лагере здоровья. М., 2003.

Дереклеева ни. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. 1-5 классы. М., 2004.

Дереклеева Н.И. Новые родительские собрания. 1-4 классы. М., 2006.

Ковалько В.И. Здоровьесберегающие т логии в начальной школе. 1-4 классы. М., 2

Ковалько В.И. Школа физкультминуток ( классы): Практ. разработки физкультминуток, гимнастических комплексов, подвижных игр младших школьников. М., 2005.

Ковалько В.И. Игровой модульный курс ПДД, или Школьник вышел на улицу. 1-4 сы. М., 2006.

Обухова ЛА., Лемяскина НА. Школа докторов Природы, или 135 уроков здоровья **(1** классы). М., 2005.