

СОДЕРЖАНИЕ

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>Г.Г. Мисаренко</i> Формирование мыслительной деятельности в период подготовки к школе	3
<i>И.Е. Буршит</i> Из опыта работы годовичных курсов адаптации к школе детей, не посещающих детский сад	6
<i>И.Н. Евтушенко</i> Подготовка педагогов к развитию и поддержанию одарённости детей дошкольного возраста с учётом гендерного подхода	10
<i>С.А. Шатрова</i> Школа профессионального общения будущих воспитателей	13

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>Е.В. Фролова, К.И. Шишкина</i> Условия формирования здорового образа жизни у дошкольников	17
<i>Л.В. Астахова, М.В. Жукова</i> Из опыта работы с ВИЧ-инфицированными детьми в условиях ДОУ	21
<i>Н.В. Авсеенко</i> Физическое развитие детей 4–6 лет (Кольское Заполярье)	26
<i>А.В. Пелихова</i> Формирование социальной безопасности ребёнка дошкольного возраста	28
<i>М.В. Жукова</i> Увлечение компьютерными играми как фактор формирования зависимого поведения в дошкольном возрасте	32
<i>Е.Ю. Волчегорская, О.Н. Ногина</i> Музыкально-интонационная модель как средство активизации продуктивной деятельности детей	36
<i>Н.Д. Епанчинцева, И.Г. Зоболева</i> Английский язык для детей в лекотеке	40
<i>М.В. Агарева</i> Из опыта воспитания образа телесного Я детей 5–7 лет	43

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>В.В. Перевозчикова</i> Развитие умения формулировать определение понятий на уроках русского языка в начальных классах	48
<i>Е.Е. Ломаева</i> Урок развития речи «Мастерская слова»	51
<i>З.Н. Зангиева</i> Рифмованные тексты как форма обучения иностранным языку	54
<i>Н.А. Лузина</i> Интеграция современных технологий: эффективное средство лично- ориентированного развивающего образования в начальной школе	58
<i>В.Я. Потанина</i> Введение проектной деятельности в начальной школе	62
<i>Е.В. Болотских</i> Проект «Культурное наследие нашего народа»	65

ВОСПИТАНИЕ

<i>О.И. Давыдова</i> Фотографии из мира детства как метод работы с семьёй	68
Артист? Ритор! (К юбилею Н.А. Ипполитовой)	71

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>В.Г. Петрович</i> От ВНИКа «Школа» до кластера ОС «Школа 2100» – издательство «Баласс»	72
<i>А.Н. Кохичко</i> О проблеме развития чувства языка при обучении русскому языку как родному	77
<i>А.А. Аксёнов</i> О деятельностном подходе к обучению школьников логическому поиску решения математических задач	82
<i>Г.Н. Котельникова, Е.В. Одинцова</i> Компьютерные технологии на уроках музыки и во внеучебной деятельности в начальной школе	87
<i>Е.В. Пчелинцева</i> Взгляды на проблему преодоления последствий насилия над ребёнком	91
Summary	95

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

Дорогие коллеги!

«Ребёнок – не сосуд, который нужно наполнить, а огонь, который нужно зажечь». Эту мысль древнегреческого философа Плутарха я вспомнил не случайно, ведь тема сегодняшнего номера – «Дошкольники: развитие и воспитание». Рассматривая её с разных сторон, наши авторы поднимают важные вопросы, касающиеся процесса воспитания дошкольников: и как адаптировать «домашних детей» к школе, и как развить у дошкольников коммуникативные навыки, и какие вообще задачи следует решать в ДОУ, чтобы подготовить малыша к школе.

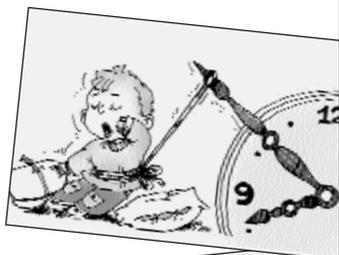
К примеру, уже в ДОУ можно развивать аналитические способности ребёнка, формировать у него умение анализировать информацию и делать выводы, развивать рефлексю. И именно в ДОУ педагог может и должен стремиться открывать и развивать детские таланты. Только для этого он должен знать, например, как по-разному проявляются творческие способности мальчиков и девочек и что следует учитывать педагогу с точки зрения гендерного подхода. Вообще роль воспитателя ДОУ гораздо значительнее, чем иной раз полагают и родители, и сами педагоги. Кстати, поэтому многие наши авторы пишут о важности специальной подготовки воспитателей.

Теме развития детей и предшкольного образования посвящён целый ряд статей, в которых рассматриваются различные формы и методы развития дошкольников. Взять, к примеру, компьютер. С одной стороны, компьютерные технологии могут активно способствовать образовательному процессу, но с другой стороны, воспитатель должен знать, как уберечь малыша от компьютерной зависимости и сохранить его физическое и психическое здоровье.

Все мы, педагоги, занимаясь развитием наших детей, хотим, чтобы они стали хорошими: умными, воспитанными, талантливыми. Впрочем, как точно подметил Оскар Уайльд, «лучший способ сделать детей хорошими – это сделать их счастливыми». И точнее не скажешь. В этом направлении и надо работать!

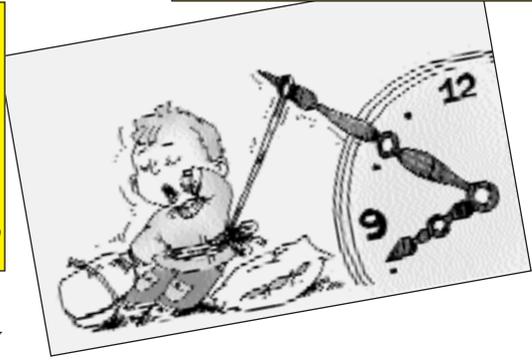
Удачи вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Формирование мыслительной деятельности в период подготовки к школе

Г.Г. Мисаренко



Сегодня дошкольную подготовку необходимо рассматривать как первый этап всеобщего обязательного обучения. Современность дала чётко выраженный социальный заказ на детей дошкольного возраста, имеющих весомый багаж знаний об окружающем мире и в достаточной степени владеющих мыслительными операциями. Он обусловлен не только притязаниями родителей и ожиданиями школы, но и велением времени. В условиях лавинообразного увеличения потока информации и ускорения всех видов интеллектуальной деятельности непозволительной роскошью будет не использовать самый чувствительный период становления мыслительных процессов ребёнка.

Пора признать, что сегодня в диаде «дошкольное воспитание и обучение» роль последнего существенно возросла, а само обучение наполнилось новым содержанием. Я не ратую за то, чтобы создавать на базе ДОУ некий аналог 1-го класса, но считаю, что традиционно существующие виды дошкольного обучения необходимо адаптировать к требованиям времени: в дополнение к целям и задачам, существующим в дошкольной методике, надо добавить цели и задачи современной парадигмы образования. В частности, сместить их в направлении **деятельностного подхода к обучению детей.**

Как отмечал А.А. Леонтьев, «процесс обучения есть всегда обучение деятельности либо предметно-практическим действиям (например, простейшим трудовым действиям, практическому общению на иностранном языке), либо умственным действиям. ...Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребёнка самостоятельно ставить перед собой цель и находить

пути, в том числе средства, её достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать ребёнку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. То, что мы называем *знаниями*, – это ориентировочная основа учебной, а затем и внеучебной деятельности. То, что называется *навыками*, – это способность ученика осуществлять «технологическую» сторону деятельности учения (в психологии мы говорим в этом смысле о психологических операциях)» [1].

Рассмотрим технику формирования мыслительной деятельности дошкольников на примере разгадывания загадки «Бел, как мел, с неба прилетел, зиму пролежал, в землю убежал».

Но прежде несколько слов об условиях обучения детей. Известно, что ребёнок по-разному ведёт себя в окружении близких людей и незнакомых (как детей, так и взрослых), в привычной обстановке и непривычной; он испытывает разные эмоции, находится в разной степени нервно-психического напряжения, пребывая в той или иной ситуации общения или даже будучи одетым в ту или иную одежду.

А теперь давайте посмотрим на условия проведения занятий в группе ДОУ. Нет смысла возражать против того, что игровая и учебная зоны разделены, поскольку они предназначены для разной деятельности. Но в учебной зоне столы, как правило, стоят друг за другом и, следовательно, ребёнок видит перед собой спину впереди сидящего малыша и профиль тех, кто рядом. Его личностное пространство словно делится на отдельные капсулы, внутри каждой из которых находится по ребёнку.

Попробуйте пообщаться с человеком, который от вас отвернулся, и вы почувствуете внутренний дискомфорт и эмоциональное напряжение. Получается, что дети психологически изолированы друг от друга, так как их внимание распределено только между собственной персоной и воспитателем.

С воспитателем у ребёнка возникают новые ситуативно-личностные отношения «учитель–ученик», при которых педагог не руководит привычными обиходно-бытовыми или межличностными действиями, а направляет более трудные произвольные мыслительные действия, пока ещё представляющие для ребёнка «terra incognita».

Для того чтобы создать некую общность, дабы каждый ребёнок мог почувствовать себя её равноправным членом, понимающим, что в случае затруднений он сможет получить необходимую помощь, все участники образовательного процесса должны располагаться лицом друг к другу. Ребёнок, выполняя любую интенсивную или трудную для себя работу, каковой, несомненно, является и разгадывание загадок, должен видеть глаза и лица других детей, ощущать ту психическую сущность, которая называется коллективным разумом. И лучше всего этому способствует расположение столов или стульчиков, на которых сидят дети, в виде полукруга или буквы П.

Но вернёмся к загадке и технике связанной с ней педагогической работы. Метод отгадывания загадки может использоваться для решения нескольких задач.

Первая задача – способствовать развитию индивидуальных аналитических способностей ребёнка.

Техника решения этой задачи широко известна. Воспитатель предлагает детям текст загадки, а дети, поразмыслив, говорят отгадку. После вновь вступает педагог и, в зависимости от ответа, либо хвалит ребёнка, либо различными способами пытается помочь ему найти верный ответ, обращая его внимание на существенные признаки предмета, указанные в тексте загадки.

Это традиционный и самый распространённый способ работы.

Он активизирует мыслительный потенциал ребёнка, использует имеющиеся у малыша знания, но не обогащает его новыми умениями анализа и сравнения.

Вторая задача – сформировать у детей умение анализировать полученную информацию и делать обоснованные выводы.

Решая её, воспитатель не столько руководит действиями детей, сколько органично входит в общую беседу, становится её равноправным участником и вместе с детьми размышляет, высказывает предположения, очень тактично и ненавязчиво подводя малышей к требуемому выводу.

Учебные действия, как известно, состоят из мотивационного, операционного и контрольного блоков. В этой логике мы и будем их рассматривать.

• **Мотивационный блок** (что будем делать?).

Воспитатель произносит текст загадки и принимает ответы детей, не оценивая и не комментируя их. Выслушав все предложенные варианты, педагог обращает внимание детей на то, что прозвучало несколько разных отгадок. В заключение ставится учебная задача, которая должна послужить мотивацией к действию, – определить единственно правильный ответ и доказать его истинность.

• **Операционный блок** (как будем это делать?).

1) Определение рода слова-отгадки.

Воспитатель помогает детям выделить слова, называющие действие: *прилетел, пролежал, убежал*. В ходе беседы выясняется, что это не может делать она или оно, а только – он.

Делается вывод: слово-отгадка должно быть мужского рода, следовательно, каждый ребёнок уже может отчасти проверить свою догадку, соотнеся её со словами *он, мой; она, моя; оно, моё*.

2) Определение мира, к которому относится искомый предмет: неживой мир, мир животных, растений или людей.

Это не человек, потому что он не может всю зиму лежать на одном месте (слова *зиму пролежал* указывают на то, что он лежал именно всю зиму). Это не животное, залегающее в спячку, поскольку они спят в земля-

ных норах, но, просыпаясь, выходят на поверхность земли (даже кроты), а не прячутся в неё ещё глубже. Это не растение, потому что они не бывают белыми, как мел, и в землю прячутся только их корни, но никак не сами растения.

Вывод: это предмет неживого мира.

3) Определение предмета неживого мира, который может прилететь с неба и имеет белый цвет.

Опорными словами здесь будут глаголы *прилетел* и *пролежал*. Дети вспоминают неживые предметы, которые могут летать по небу. Но в беседе выясняется, что самолёт, вертолёт или воздушный шар прилетают не с неба, а из других городов, стран или иных мест, космический корабль не убегает в землю. Следовательно, искомый предмет зародился на небе, а затем опустился на землю.

В заключение воспитатель формулирует итоговый вопрос: «Что белое летит зимой с неба на землю и лежит на ней до весны?».

4) Предварительный контроль ответа.

Когда прозвучит слово *снег*, воспитатель должен обратить внимание детей на заключительные слова загадки *в землю убежал* вопросом «Если это снег, то как он может убежать в землю?».

В случае затруднений или неправильных ответов воспитатель помогает детям определить, в какое время он убежал в землю – зимой или после её окончания, акцентируя их внимание на слове (зиму) *пролежал*. Здесь можно сравнить состояние снега зимой и весной, повторив то, что известно детям о сезонных изменениях в природе.

Вывод: мы предполагаем, что это снег.

● **Контрольный блок** (правильно ли сделано?).

Воспитатель предлагает детям взглянуть на текст загадки с позиции отгаданного предмета:

Снег – он (т.е. слово мужского рода), сказать про него *прилетел*, *пролежал* и *убежал* можно.

Бел, как *мел*, – снег белый.

С неба прилетел – снег зарождается в тучах и хлопьями летит на землю.

Зиму пролежал – снег лежит на земле всю зиму; даже если бывают оттепели, он не сходит окончательно, выпадает новый.

В землю убежал – весной снег тает и превращается в воду, которая впитывается землёй.

Окончательный вывод: Лена, Вика, Слава... отгадали загадку правильно, а Игорь, Таня... обязательно правильно отгадают следующую загадку.

На всю работу с текстом загадки уходит 8–10 минут. За это время дети учатся анализировать полученную информацию, обобщать и делать выводы; вдумываться в слова и учитывать их смысловые оттенки для решения поставленной задачи; управлять мыслительным процессом, не выходя за рамки стоящей перед ними задачи; контролировать мыслительные действия; использовать имеющиеся у них знания об окружающем мире.

Третья задача – *развивать у детей рефлексию: размышление, самонаблюдение – другими словами, деятельность, направленную на осмысление собственных действий и их законов.*

Решая эту задачу, мы учим детей осознавать ход собственных мыслей, понимать, почему возникла именно та или иная мысль, связанная с отгадкой.

В качестве материала привлекаются загадки, содержащие слова, смысл которых прямо указывает на искомый предмет. К приведённой загадке можно добавить другие: «Не удержались в сите серебряные нити и, выскочив на волю, пришили тучу к полю», «Он длиннющий, он большущий, он от тучи до земли... Пусть идёт он пуще, пуще, чтоб грибы скорей росли», «Под крышей четыре ножки, а на крыше суп да ложки», «Я одноухая старуха, я прыгаю по полотну, и нитку длинную из уха, как паутинку, я тяну».

Техника работы:

● **Мотивационный блок.**

Воспитатель сообщает детям, что даст им загадку, которую надо отгадать, затем читает текст несколько раз, добиваясь, чтобы дети запомнили и повторили. Если текст достаточно объёмный и непростой для запоминания, целесообразно выучить его заранее.

● **Операционный блок.**

1) Воспитатель предлагает детям закрыть глаза и повторить текст «для себя», т.е. ребёнок должен вслушаться в то, что произносит. При этом ему надо постараться выделить опорные слова и представить себе то, о чём говорится в загадке.

2) Дети называют отгадку. Даны будут как верные, так и неверные ответы. Воспитатель принимает их, не комментируя и не давая никаких оценок.

● **Контрольный блок.**

1) Воспитатель обращается к тем, кто дал правильный ответ, и выясняет, какие именно слова подсказали им отгадку. В случае затруднений он помогает правильно ответившим детям найти эти слова в тексте, делая его экспресс-анализ.

2) Воспитатель спрашивает у детей, давших неверный ответ, согласны ли они с тем, что это снег, а не тот предмет, который они назвали. В случае согласия он называет 3–4-х детей, давших неправильный ответ, и предлагает им сообща сделать обобщающее суждение.

Воспитатель:

– Докажите, что это именно снег.

Дети:

– Это снег, потому что он белый, падает на землю зимой и лежит всю зиму, а весной тает и уходит в землю.

Завершая статью, хочу ещё раз подчеркнуть, что одним из центральных умений современного человека является умение понимать и анализировать информацию. И важно научить детей делать первые шаги в овладении этим умением ещё в дошкольном детстве.

Литература

1. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа : плюс и минус. – 2001. – № 1. – С. 4.

Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры адаптивного образования Педагогической академии послеподипломного образования Московской области, г. Москва.

Из опыта работы годичных курсов адаптации к школе детей, не посещающих детский сад*

И.Е. Буршит

В статье представлена модель организации дошкольного образования детей, не посещающих ДООУ. Описывается опыт организации годичных курсов адаптации к школе на основе формирования социальной, личностной и эмоциональной готовности дошкольников. Приводятся педагогические условия успешной адаптации, а также формы и основное содержание работы на курсах адаптации.

Ключевые слова: готовность к школе; курсы адаптации к школе; социальный, личностный, эмоциональный компоненты готовности; педагогические условия формирования готовности к школе; содержание и формы работы.

В последние годы многие исследователи (М.М. Безруких, Г.А. Дорофеева, М.И. Степанова и др.) констатируют интенсивное увеличение числа учащихся первых классов с нарушениями поведения, общения, психосоматическими заболеваниями, вызванными трудностями адаптации к новым социальным условиям [2; 3; 6]. Эта проблема особенно характерна для детей, не посещавших детский сад. Вот почему такое большое внимание должно уделяться вопросам организации специальной дошкольной подготовки данной категории детей.

Годичные курсы по подготовке дошкольников начинали свою работу в 1994 г., когда в стране стали повсеместно закрываться детские сады. Для родителей это была единственная возможность привести своих детей в группы, где те могли бы общаться и взаимодействовать со сверстниками. Уже тогда мы обратили внимание на проявившийся комплекс «домашнего ребёнка», характеризующийся таки-

* Тема диссертации – «Педагогические условия успешной адаптации к школе детей, не посещающих детский сад (на примере годичных курсов адаптации к школе)». Научный руководитель – доктор пед. наук, декан факультета иностранных языков Таганрогского государственного педагогического института М.П. Целых.

ми признаками социальной и личностной дезадаптации, как низкий социальный статус ребёнка в группе, низкая самооценка, повышенная тревожность.

Занимаясь с «домашними детьми», мы поняли, что готовность к школе – это нечто большее, чем просто развитие физических, интеллектуальных и творческих способностей. Так родилась авторская программа «ДАР: Дошкольник. Адаптация. Развитие», которая восполняет то, чего недостаёт «домашним детям».

Целью программы стало развитие трёх ключевых компонентов готовности к школьному обучению: социального, личностного и эмоционального.

Социальный компонент – это умение жить и трудиться в коллективе сверстников, удерживать в своём внимании общую для всех участников цель деятельности.

Личностный компонент включает адекватную самооценку и понимание своего места по отношению к сверстникам и реальной действительности.

Эмоциональный компонент подразумевает уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательные задания; наличие способности преодолевать естественно возникающее чувство школьной тревож-

ности; определённый уровень эмоциональной устойчивости.

Более полно наше понимание ключевых компонентов готовности к школе представлено в таблице.

Учебно-методический комплекс «ДАР» состоит из шести программ («Волшебный мир слов», «Волшебный мир чисел», «Дорога в мир познания», «Волшебный мир красок», «Волшебный мир звуков», «Волшебный мир здоровья»), методического пособия для педагогов и рабочих тетрадей для детей. Организация занятий на курсах *по форме* максимально приближена к школьному обучению, что позволяет включать адаптационные механизмы детей. *По содержанию* она полностью соответствует дошкольному периоду детства с его ведущей деятельностью – игрой, где создаются условия для формирования ведущей деятельности следующего возрастного периода – **учебной деятельности**.

Рассмотрим подробнее *форму занятий* на курсах. Каждое занятие в соответствии с развивающими задачами проводится в одном из четырёх специально оборудованных для этого кабинетов. Один предназначен для осуществления предметных и ролевых игр, а также упражнений на развитие эмоциональной сферы и социальных навыков, релаксацию. Поэтому в нём находится обширная

Таблица

Ключевые компоненты готовности к школьному обучению у «домашних детей»

Социальный компонент	Личностный компонент	Эмоциональный компонент
Критерии развития данного компонента		
Коммуникативные умения	Удовлетворённость различными сторонами своей деятельности, своей жизнью в целом и собой (адекватная самооценка)	Способность к произвольной регуляции поведения и эмоциональное благополучие
Показатели развития данного компонента		
Умение и желание общаться со сверстниками. Умение общаться со взрослыми. Знание норм и правил общения. Бесконфликтное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Умение действовать по правилам. Навыки игровой деятельности.	Стремление к новой социальной роли и значимой деятельности (желание выполнять роль ученика). Уверенность в себе, в своих силах. Самопринятие, устойчивая положительная оценка себя. Познавательная активность (желание узнавать новое).	Преобладание позитивного настроения (чувство радости). Умение сохранять работоспособность при отсутствии личного внимания со стороны взрослого. Эмоциональная устойчивость.

детская библиотека, удобные кресла, большой выбор мягких игрушек, напольные покрытия для проведения релаксационных и оздоравливающих упражнений.

В другом кабинете ведутся занятия по окружающему миру – и здесь имеется зелёный уголок с аквариумом, большой выбор географических карт, дидактических игр и стимулирующих материалов по естествознанию. Третий – предназначен для развития предметных навыков, и потому в нём можно найти различные наборы игр по конструированию. Четвёртый кабинет со специально подобранными интеллектуальными и настольными играми используется для интеллектуального развития.

Занятия по каждому учебному направлению ведутся разными педагогами, но все предметы объединены структурно и тематически. Структура занятия включает: ритуал приветствия/прощания, разминку, рефлексию предыдущего занятия, основную часть занятия, рефлексию проведённого занятия.

Ритуалы приветствия/прощания ориентированы на то, чтобы сплотить детей, создать атмосферу группового доверия и принятия. Разминка оказывает позитивное воздействие на эмоциональное состояние детей, выполняет важную функцию настройки детского организма на продуктивную деятельность. Разминочные упражнения выбираются с учётом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности.

Рефлексия занятия предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: **эмоциональном** (понравилось – не понравилось; было хорошо – было плохо и почему) и **смысловом** (почему это важно, зачем мы это делали). Основную часть занятия составляют игры и упражнения, направленные на развитие ребёнка или на решение конкретных задач (обучение элементам техники выразительных движений, приобретение навыков в саморасслаблении или поднятии мышечного тонуса, обучение моделям выражения основных эмоций и чувств и т.д.).

При разработке *содержательной части занятий* мы исходили из

того, что **игра и сказка** в детском восприятии неотделимы. Эмоциональная атмосфера сказки является наиболее естественной для дошкольников. Она устраняет беспокойство, повышенное возбуждение, скованность – черты, столь характерные для «домашних детей» в новой для них обстановке. Атмосфера сказки даёт возможность детям восстановить силы, помогает увеличить энергетический запас и активизирует творческий потенциал. Другими словами, она позволяет эффективно развить эмоциональную устойчивость «домашних детей».

Сказка как смысловая первооснова объединяет все предметы одного учебного дня и позволяет максимально полно реализовать все обучающие, развивающие и воспитательные задачи для конкретной группы детей, поскольку сказка как основа сценария учебного дня подбирается каждой группе, исходя из психолого-педагогических задач. Опытным путём мы установили, что для развития социального, личностного и эмоционального компонентов готовности к школьному обучению достаточно 50 (народных и классических) сказок – для нас они стали «обязательным минимумом».

Содержание сказки даёт возможность вводить игровые моменты в обучение и использовать различные виды игр: режиссёрскую игру, образную, сюжетно-ролевую, игру с правилами. Тем самым обеспечивается непосредственное и контактное общение детей в группе и развиваются различные **коммуникативные умения**: 1) базовые коммуникативные умения (приветствие и прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, об услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ); 2) процессуальные коммуникативные умения (умение выступать перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять-командовать; подчиняться).

Для того чтобы сформировать надлежащий уровень общения со сверстниками и взрослыми, мы используем следующие приёмы ведения игровой деятельности:

1) игра как совместная деятельность, при организации которой дети должны согласовывать свои действия не по заданным ролям, а по предметному содержанию и смыслу этой деятельности;

2) «игра» взрослого с детьми, где взрослый демонстрирует образцы взаимодействия на правах равного партнёра;

3) непосредственное обучение детей взаимодействию в ситуации общей задачи, когда взрослый подсказывает им, помогает совместными усилиями решить предложенную задачу;

4) введение в коллективную игру «управляющего» (одного из детей), который должен «дирижировать» игрой остальных участников и при этом одновременно учиться учитывать позиции всех играющих;

5) введение в игру двух «управляющих» с взаимно противоположными позициями – в течение всей игры они должны учиться поддерживать решение общей задачи, сохраняя при этом соревновательные отношения;

6) игра, в которой ребёнок исполняет одновременно две роли с взаимно противоположными интересами, благодаря чему у него формируется умение рассматривать ситуацию с разных сторон.

Таким образом, каждое занятие по программе «ДАР» представляет собой один вид игры на базе конкретной сказки в сочетании с развивающей когнитивной основой. Кроме того, в ходе занятий ребёнок видит и понимает связь между ним и окружающим миром (ребёнок и предметный мир, ребёнок и природа, ребёнок и другие люди).

Семья традиционно считается главным институтом воспитания (С.П. Акутина, А.И. Захаров, И.А. Дядюнова, В.В. Козлов и другие) [1; 5; 4; 7]. Поэтому мы строим свои отношения с родителями на принципах сотрудничества. С ними ведётся работа по определённому плану, который включает периодические индивидуальные и групповые встречи, консультации, детско-родительские праздники, тематические обучающие лекции и семинары, методические пособия. Это даёт возможность педагогам уже с пер-

вых занятий подобрать необходимые для полноценного развития детей индивидуальные методы, формы, приёмы работы.

К тому же такое психолого-педагогическое просвещение восполняет родителям «информационный голод» по актуальным проблемам развития и воспитания детей, преемственности дошкольного и начального образования.

В заключение хочу отметить, что принципиальное отличие программы «ДАР» выражается в том, что она:

1) рассчитана на подготовку детей, не посещающих ДОО, и потому учитывает особенности именно этого контингента детей;

2) не повторяет программу школьного обучения в 1-м классе и потому сохраняет познавательную активность ребёнка на протяжении всей начальной школы;

3) является комплексной, поскольку работа на каждом занятии включает упражнения по развитию коммуникативных способностей ребёнка, его произвольной регуляции, развитию эмоциональной и поведенческой сферы, но при обязательном использовании когнитивного содержания;

4) помогает родителям, равно как и детям, подготовиться к школьному труду и выработать своё родительское отношение к особенностям своих детей.

Опыт работы с детьми на курсах адаптации по программе «ДАР» показывает, что групповая деятельность оказывает благоприятное воздействие на развитие личности ребёнка. Она позволяет сформировать у него навыки самоорганизации, самоконтроля и ответственности за выполнение задания, учит его правильно выстраивать взаимоотношения со сверстниками, разрешать возникающие конфликты.

Наблюдая за поведением детей, мы отмечали, что они к концу обучения на курсах практически перестают драться, начинают сопереживать успехам и неудачам друг друга, оказывают друг другу необходимую помощь. Дошкольники приобретают способность договариваться, взаимодействовать в совместной деятельности, общаться, подчиняясь опреде-

лённым правилам, что является, как мы уже указывали ранее, важнейшим компонентом эмоциональной и социально-личностной готовности детей к обучению в школе.

Таким образом, наша концепция подготовки ребёнка к школе даёт основание утверждать: в течение всего лишь одного учебного года можно создать условия, способствующие развитию ребёнка, не охваченного до этого дошкольным образованием. Это позволит ему легче адаптироваться на этапе перехода в статус ученика и быть успешным на протяжении всего обучения в начальной школе, а также – что немаловажно – повысит статус и значимость школы в глазах родителей.

Литература

1. Акутина, С.П. Воспитание = семья и школа / С.П. Акутина // Классный руководитель. – 2006. – № 7. – С. 27–43.
2. Безруких, М.М. Готов ли ребёнок к школе? / М.М. Безруких. – М. : Вентана-Граф, 2002.
3. Дорофеева, Г.А. Психоэмоциональная адаптация первоклассников при вхождении в школьную жизнь : дисс. ... канд. психол. наук / Г.А. Дорофеева. – Ростов н/Д. – 2001.
4. Дядюнова, И.А. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста / И.А. Дядюнова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 10. – С. 89–92.
5. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребёнка / А.И. Захаров. – 3-е изд., испр. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
6. Степанова, М.И. Что такое «школьная зрелость»? / М.И. Степанова // Справочник для родителей будущего первоклассника. – М. : «Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – С. 48.
7. Семья и школа : детско-родительские отношения как предикторы особенностей школьной адаптации первоклассников / Проблемы социальной психологии XXI столетия ; под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2001. – Т. 2. – С. 32–35.

Подготовка педагогов к развитию и поддержанию одарённости детей дошкольного возраста с учётом гендерного подхода

И.Н. Евтушенко

Повышение качества образования и совершенствование компетентности педагогов – актуальная проблема не только для России, но и для всего мирового сообщества. Её решение связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий образовательного процесса и, конечно, с переосмыслением цели и результата образования.

Современная стратегия образования особую роль отводит новому учителю в самом широком смысле этого слова: как воспитателю дошкольного учреждения, учителю школы, преподавателю профессионального училища, техникума, вуза, педагогу дополнительного образования. Речь идёт не только о приобретении профессиональных знаний и умений, но и о решении более масштабной задачи по развитию профессиональной компетентности, основанной на возможностях и способностях как отдельного педагога, так и педагогического коллектива в целом.

На фоне происходящих изменений в социокультурной жизни общества на рубеже XX–XXI вв. наблюдается общая тенденция трансформации культурных стереотипов мужественности и женственности. Центром ценностных ориентиров становится индивидуальность человека, его свобода выбора путей самореализации вне зависимости от половой принадлежности.

Каждый человек индивидуален и неповторим. Дети сильно отличаются по своим способностям: одни более одарённые, другие – менее. В работе с одарёнными детьми основная роль отводится педагогам, чьей задачей становится развитие и углубление способностей детей. Следует заметить, что

Ирина Евгеньевна Буршит – психолог гимназии № 2 им. А.П. Чехова, г. Таганрог.

важность целенаправленной работы по развитию одарённости детей дошкольного возраста сегодня осознаётся не только отдельными педагогами, психологами, но и всем государством.

Трудность заключается в том, что стандартные образовательные программы и воспитательно-образовательный процесс мало дают возможностей для проявления и развития одарённости. Такие дети нуждаются в индивидуальных программах или помощи, выходящей за рамки обычного обучения.

Дети, склонные к высоким достижениям, могут и не демонстрировать их сразу, но обладать потенциалом в любой из следующих областей (в одной или в сочетании): общие интеллектуальные способности, конкретные академические способности, творческое или продуктивное мышление, художественные и исполнительские искусства, психомоторные способности.

С момента поступления в образовательное учреждение (детский сад, школа, университет) мальчики и девочки попадают под влияние новых воспитателей-педагогов, в задачу которых входит не только передача детям разнообразных знаний, умений, навыков, но и формирование детского мировоззрения, распределение обязанностей между мальчиками и девочками, контроль и оказание помощи в их осуществлении, создание организационно-педагогических условий для занятий.

Одарённые дети требуют к себе особо гуманного отношения, так как они более ранимы и нуждаются в защите. Потому в работе с одарёнными детьми нужен иной подход: больше внимания, такта, индивидуальных методик и технологий, инструментов исследования и воздействия, формального и неформального общения. На творческую личность положительно влиять может только творчески подготовленный и настроенный педагог.

Мы разделяем мнение педагогов, психологов (Д.В. Колесов, И.С. Кон, В.С. Мухина, Т.В. Касаевская, Л.Г. Тумилович, И.С. Клецина и др.), которые указывают на то, что гендерные различия реально существуют, но никак не учитываются пе-

дагогом при организации учебно-воспитательного процесса.

Изучение гендерных особенностей развития одарённых детей дошкольного возраста (В.Н. Дружинин, Дж. Фримен и др.) представляет собой актуальную психолого-педагогическую проблему, требующую теоретического и практического решения.

Совершенно очевидно, что педагог должен знать свою гендерную доминанту (преобладание феминных или маскулиных качеств у данной личности, что не всегда совпадает с биологическим полом) и видеть её у каждого из обучаемых. Так, К.Д. Ушинский долгие годы работал именно с женским коллективом и все свои основные педагогические труды создал, основываясь на опыте общения с феминной по гендеру аудиторией.

Зарубежные авторы говорят о различном отношении педагогов к одарённым мальчикам и девочкам: педагоги больше внимания уделяют мальчикам, чаще отвечают на их вопросы, поощряют их нестандартные ответы и решения. Предубеждённость педагогов отражается и в оценке работы детей. Многие исследования показывают, что дети дошкольного возраста с творческой направленностью обладают рядом поведенческих характеристик: пренебрежением к условностям и авторитетам; независимостью в суждениях; равнодушием к порядку и должной организации работы; ярким темпераментом.

Педагоги считают, что одарённые мальчики превосходят своих одарённых сверстниц, и потому девочек характеризуют как менее развитых (любопытных, изобретательных), покладистых и доверчивых. Зачастую одарённость у девочек, проявляющаяся в независимости в суждениях, оригинальности мышления, вызывает отрицательную реакцию педагогов. Тогда как такие же характеристики у мальчика позволяют педагогам отнести их к категории способных детей.

Подобное отношение порождает у одарённых девочек эмоциональные проблемы, многие из них начинают отрицать свои способности, объясняя свои успехи внешними условиями. Нередко девочки маскируют свою

одарённость только ради того, чтобы быть принятыми окружающими.

Специальная подготовка педагога в этой области может кардинально решить эту проблему, помочь доступно и грамотно ответить на возможные вопросы детей. Всё зависит от того, с какими словами педагог будет обращаться к мальчикам и девочкам, какие поступки будет поощрять, за какие наказывать.

Для многих воспитателей характерно повышенно бережное отношение к девочкам, которое способствует закреплению у детей убеждения, что «биология – это судьба». Как отмечает Л.В. Попова, в результате такой диспропорции «мальчики получают явное преимущество в попытках "найти себя"... в то время как девочки не находят для себя ролевых моделей».

Сила влияния педагогов объясняется их властью и авторитетом. Власть основывается на праве оценивать знания, поощрять и наказывать, а авторитет – на наличии больших знаний и опыта. Поэтому, решая данную проблему, педагог должен прежде всего осознать своё собственное отношение к мужскому или женскому полу. Его представления о месте мужчины и женщины в обществе имеют тем большее значение, что авторитет педагога способствует усвоению его позиции детьми.

Для понимания особенностей личности одарённого ребёнка дошкольного возраста большое значение имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и людьми, которые определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность. Нередко у одарённых детей отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения. По этой причине у них возникают проблемы в общении, что проявляется в излишней конфликтности.

Во многих случаях одарённость сопровождается необычным поведением, странностями, что вызывает у сверстников недоумение, насмешку, нежелание брать в игру. Именно поэтому такие дети крайне редко становятся лидерами в своём коллективе; часто у такого ребёнка просто не складываются отношения со сверстниками (малыша бьют, придумы-

вают для него обидные прозвища и т.д.). Это приводит к отчуждённости ребёнка дошкольного возраста, он начинает искать другие ниши для общения: общество более младших или, наоборот, значительно более старших детей или только взрослых.

Педагогу очень важно не упустить этот момент «отчуждения» и «неприятия» ребёнка. Необходимо отметить, что в подобной ситуации многое зависит от возраста детей и системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных образовательных учреждениях выше вероятность того, что способности одарённого ребёнка дошкольного возраста будут по достоинству оценены педагогами, и его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.

Общение с педагогом – один из важных компонентов гендерной социализации. Оно может строиться на основе сотрудничества (когда обе стороны являются субъектами общения) или на основе доминирования со стороны педагога (педагог – субъект, а ребёнок – объект педагогического воздействия).

Большое влияние на характер взаимодействия педагога с детьми оказывает образовательная область, которая изучается на данном занятии, уроке. Как показывают исследования отечественных и зарубежных учёных, на занятиях по естественно-точным и точным дисциплинам педагоги больше ориентируются на мальчиков, а по гуманитарным – на девочек. Получается, что в общении с педагогом дети усваивают доминирующие типы маскулинности/феминности, которые предполагают развитие разных качеств у мальчиков и у девочек.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволяют утверждать, что работа в смешанных группах должна строиться с учётом именно этих различий. Так, в маскулинно-ориентированных группах необходимо делать упор на визуальную информацию; важно добиваться понимания новой информации; обязательно делать в конце занятия обобщения и выводы. В феминно ориентированных группах быстрее усваиваются

Школа профессионального общения
будущих воспитателей

С.А. Шатрова

конкретные письменные примеры; обучаемые обладают хорошо сложенной речью и способностью к долговременному теоретическому изложению материала; здесь желательно использовать наглядный материал для лучшего усвоения информации.

Гендерная проблематика в образовании возникла как следствие утверждения гуманистической парадигмы в педагогике, осознания важности сохранения интеллектуального потенциала общества и понимания роли личностных аспектов в развитии способностей и возможностей. Потому эта многоаспектная, комплексная проблема должна исследоваться не только силами специалистов в области педагогики, но и в сфере философии, социологии, психологии.

Литература

1. Введение в гендерные исследования : учеб. пособие для студентов вузов / Костикова И.А. и др. ; под общ. ред. И.В. Костиковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Пресс, 2005. – 255 с.
2. Исаев, Д.Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. – Л., 1980. – 184 с.
3. Колесов, Д.В. Беседы о половом воспитании / Д.В. Колесов. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.
4. Кон, И.С. Введение в сексологию / И.С. Кон. – М. : Медицина, 1998. – 320 с.
5. Основы сексологии : пос. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / А.В. Нестеренко, И.С. Долженко, А.Г. Егоров, Ф.Г. Степанов. – М. : Изд. центр «Академия», 1998. – 160 с.
6. Попова, Л.В. Гендерные аспекты социализации личности / Л.В. Попова. – М., 1996.
7. Симонов, В.П. Учёт гендерных различий в образовательном процессе / В.П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 41–44.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
9. Grassel, H. Jugend Sexualital Erziehung / H. Grassel. – Berlin, 1996.

Современная социокультурная ситуация в российском обществе предъявляет высокие требования к подготовке педагога, его личностным и профессиональным качествам. В наши дни образованию нужен воспитатель, не только обладающий высокой профессиональной компетентностью и педагогическим мышлением, но и способный творчески решать сложнейшие педагогические задачи, оперативно принимать решения и находить оптимальные пути для их реализации (Н.М. Борытко, Ю.М. Бундина, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына и др.). При этом необходимо ориентироваться на развитие целостного человека, являющегося главной ценностью и целью современного образования, опираться не только на его рациональную сферу, но и на иррациональную и на этой основе формировать способность действовать нестандартно.

В настоящее время в отечественной педагогике ведётся поиск инновационных средств, форм, методов и технологий, направленных на подготовку коммуникативного, компетентного специалиста дошкольного профиля, активного, рефлексующего, способного к реализации предшкольного обучения, умеющего организовывать и корректировать процесс общения с дошкольниками группы риска в современных условиях (Т.Л. Бука и М.Л. Митрофанова, Б.С. Волков и Н.В. Волкова, Е.А. Воротникова, Н.Н. Ежова, В.И. Кашницкий, М. Кипнис, М.Е. Маслова, Г.Б. Моница и Е.К. Лютова-Робертс, Н.А. Ольшанская, М.А. Панфилова, Л.А. Петровская, Г.Е. Смирнова, В.М. Целуйко, Л.В. Чернецкая, Е.В. Шаталова).

Сеть дошкольных учреждений компенсирующего вида осуществляет

Ирина Николаевна Евтушенко – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

помощь лишь детям с выраженными отклонениями в психофизическом развитии. Вместе с тем в общеразвивающих дошкольных образовательных учреждениях среди нормально развивающихся сверстников немало детей с так называемыми «стёртыми», слабо выраженными формами нарушений. Не только они не получают специальной помощи, но и сами педагоги нередко сталкиваются со значительными трудностями в общении с «проблемными» детьми.

Как показал опрос 300 выпускников педагогического вуза города Волгограда, 60% будущих педагогов настороженно, а зачастую просто негативно относятся к детям группы риска; свыше 60% опрошенных имеют трудности в выборе адекватной техники коммуникативного взаимодействия и только 10% понимают необходимость организации процесса общения с детьми группы риска.

Наблюдение и анализ особенностей педагогической деятельности убеждают, что для успешной адаптации начинающего педагога в профессиональной деятельности явно недостаточно как знаний общего характера о педагогическом общении, так и специальных, включающих смысловые и личностные барьеры и защитные формы поведения.

Одним из путей повышения коммуникативной компетентности начинающих и опытных педагогов является **специальная программа «Школа профессионального общения будущих воспитателей»**, которая способствует формированию у них коммуникативной компетентности в процессе общения с дошкольниками группы риска. В ней особое внимание уделяется знакомству будущих педагогов с психологическими особенностями дошкольников группы риска, умению выявлять таких детей в группе сверстников.

Программа состоит из четырёх разделов: 1) основы профессионально-педагогического общения; 2) общение педагогов с дошкольниками группы риска как педагогическое явление; 3) формирование коммуникативной компетентности будущих воспитателей; 4) организация профессионального общения будущих вос-

питателей с дошкольниками группы риска.

В процессе обучения начинающие воспитатели должны получить **знания**: о роли и специфике общения педагога с дошкольниками; о коммуникативной технике и способах моделирования проблемно-речевых ситуаций общения педагога с дошкольниками; о психолого-педагогических особенностях дошкольников группы риска; о причинах и видах конфликтов, возникающих в процессе общения педагога с дошкольниками группы риска; о специфике построения общения педагога с дошкольниками группы риска; и следующие **умения**: подбирать необходимую коммуникативную технику в процессе общения; диагностировать и выявлять дошкольников группы риска в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения; выстраивать процесс общения в проблемно-речевых ситуациях с дошкольниками группы риска; ставить и решать педагогические задачи в процессе моделирования проблемно-речевых ситуаций общения педагога с дошкольниками группы риска; оценивать и корректировать процесс общения с дошкольниками группы риска; прогнозировать речевые ситуации общения с дошкольниками группы риска; подбирать различные виды помощи дошкольнику группы риска для организации более эффективного общения.

Программа позволяет сочетать теоретические знания в вопросах коммуникации с практическими упражнениями по формированию коммуникативной компетентности у начинающих воспитателей при общении с дошкольниками группы риска. Специально для этой программы были разработаны этапы и целевые установки работы:

1-й этап.

Цель: способствовать развитию потребности в общении, сформировать наличие эмпатии и коммуникативной наблюдательности, обучить технике общения, выстраиванию процесса общения и контролю над ним.

На этом этапе проводятся:

1) аутотренинг (автор – В.М. Це-

луйко), направленный на выявление мышечных зажимов, развитие навыков произвольного внимания и сосредоточенности;

2) коммуникативный тренинг, состоящий из упражнений, ориентированных на:

- знакомство и введение в группу;
- объединение и раскрепощение («Скажи другому комплимент», «Продолжение фразы», «Продолжи фигуру» и др.);

- развитие навыков слушания (автор – Л.В. Чернецкая);

- приобретение невербальных навыков («Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем» и др.);

- развитие эмпатии (автор – Л.В. Чернецкая);

- формирование психической наблюдательности (социальной перцепции и эмпатии) (автор – В.М. Целуйко);

- релаксацию;

- технику и логику речи, её выразительность и эмоциональность;

- определение и уточнение системы общения;

- развитие эмоционально-экспрессивного компонента поведения педагога (автор – К.С. Станиславский);

- развитие гибкости поведения в общении;

- ориентацию в коммуникативной ситуации (автор – В.М. Целуйко);

- выявление индивидуальных особенностей педагогов в профессиональном общении (автор – А.А. Леонтьев).

2-й этап.

Цель: познакомить педагогов с психологическими особенностями дошкольников группы риска; со способами диагностирования таких детей; обучить выстраиванию стратегии коммуникации: выбор жанра, поведения, коммуникативной техники, соответствующей прогнозу, коррективке процесса коммуникации, т.е. изменению своей роли и речевого амплуа в ходе коммуникации.

На этом этапе:

1) используются коммуникативные тренинговые упражнения:

- на развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации в общении;

- на прогнозирование межличностных отношений и организацию общения с воспитанниками;

2) изучаются психологические и речевые особенности дошкольников группы риска, происходит включение будущих педагогов в диагностическую деятельность.

Предлагаются:

- методика «Рисунок группы» (автор – Жиль Рене), которая в каждой из групп выявляет детей дошкольного возраста с проблемами личностных взаимоотношений;

- анкета для родителей, помогающая определить особенности отношений в диаде «родители – ребёнок» (автор – С.А. Шатрова);

- методика «Оценка особенностей развития ребёнка дошкольного возраста» (автор – М.М. Семаго), которая выявляет дошкольников группы риска;

3) изучаются виды манипуляций и конфликтов, возникающих в процессе общения педагогов с дошкольниками группы риска;

4) происходит включение воспитателей в специально смоделированные проблемно-речевые ситуации общения педагога с дошкольниками группы риска, решение коммуникативно-педагогических задач.

Имеются следующие виды ситуаций: 1) ситуация – упражнение; 2) ситуация – иллюстрация; 3) ситуация – проблема; 4) ситуация – оценка (авторы – Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключева, М.И. Чистякова, М.В. Корепанова).

3-й этап.

Цель: закрепить полученные результаты, включить педагогов в активный процесс профессионального общения, способствовать развитию творческого подхода к решению коммуникативно-педагогических задач.

На этом этапе предлагаются:

1) коммуникативные упражнения, ориентированные на:

- коррекцию навыков коммуникативной компетентности педагогов (авторы – В.М. Целуйко, А.Б. Добрович);

- изменение аудиовизуальной среды;

- изменение двигательного-пространственных и вокальных стереотипов;

– изменение шаблонов поведения группы («Проход сквозь группу», «Свое пространство», «Почётный гость» и т.д.);

– театрализацию дискуссии;

2) изучение игр, способствующих развитию коммуникативных умений у дошкольников группы риска: «Продолжи предложение», «Скажи наоборот», «Назови пропущенное слово», «Когда это бывает?» и др. Задания в играх индивидуализированы с расчётом на детей различных уровней развития коммуникативных умений и психолого-педагогических особенностей;

3) обучение ролевым играм, представляющим инсценированные задачи по общению с введением элементов педагогической деятельности в условиях, приближенных к действительности. Упражнения создаются самими участниками, выполняются, а затем обсуждаются коммуникативно-педагогические задачи общения. Выделяются правила эффективного профессионального общения. Главным педагогическим условием является создание в любой ролевой игре проблемно-речевой ситуации и её решение.

В своей программе мы опирались на следующие **правила эффективного профессионального общения будущих педагогов** (авторы – В.М. Целуйко и В.К. Кашницкий, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов):

1. Определить субъективные установки другого человека на общение (мотив, потребности, позицию).

2. Выявить задачи, которые необходимо решать в общении с ребёнком (например, коррекция его поведения или просто создание у него настроения доверия), в том числе и коммуникативные.

3. Намечить совокупность оптимальных для данного случая средств взаимодействия (стиль, позиция и т.д.).

4. Предвидеть возможные и ответные действия ребёнка в общении.

5. Обнаружить средства, вызывающие у ребёнка психологический барьер и сопротивление.

6. Иметь в резерве несколько моделей общения и мер помощи,

которые можно использовать при изменении обстоятельств.

7. Развить у себя умение слушать другого человека, понимать его точку зрения, сопереживать ему.

8. Уметь оценивать результаты общения и сопоставлять их с использованными средствами.

9. Не применять насилия в общении: твои действия должны быть стимулом к ожидаемым тобой действиям партнёра.

10. Уметь прогнозировать и корректировать процесс коммуникации, интерпретируя его и изменяя свою роль.

Таким образом, обучение начинающих воспитателей по программе «Школы общения» будет протекать эффективнее, если будет строиться на специальных занятиях и продолжаться в самостоятельной коммуникативной деятельности будущих воспитателей в реальной практике.

Литература

1. *Ежова, Н.Н.* Научись общаться! : коммуникативные тренинги / Н.Н. Ежова. – изд. 2-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 249 с.

2. *Иванов, Д.А.* Компетентностный подход в образовании : Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пос. / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

3. *Клюева, Н.В.* Учим детей общению / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.

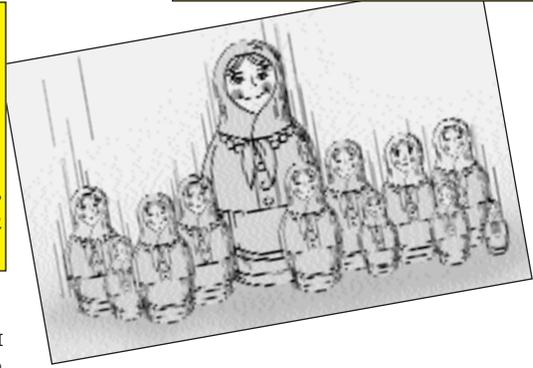
4. *Монина, Г.Б.* Коммуникативный тренинг (педагога, психологи, родители) / Г.Б. Монина, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.

5. *Целуйко, В.М.* Психологические основы педагогического общения : пос. для студентов и педагогов / В.М. Целуйко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 295 с.

Светлана Анатольевна Шатрова – канд. пед. наук, старший преподаватель Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

Условия формирования здорового образа жизни у дошкольников

*Е.В. Фролова,
К.И. Шишкина*



По данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека на 70–80% определяется его собственным отношением к данной проблеме или возможностью влиять на факторы, имеющие к этому отношение. Одной из причин, негативно влияющих на состояние здоровья детей, является злоупотребление психоактивными веществами (ПАВ). Среди основных тенденций, характеризующих наркологическую ситуацию в России, наибольшую тревогу вызывает неуклонное омоложение потребителей психоактивных веществ. В Санкт-Петербурге даже открылся специальный родильный дом для наркоманов. На второй час после рождения младенцы испытывают ломку, отмечены случаи употребления ПАВ детьми 6–7 лет.

Установлено: чем раньше произошло приобщение к ПАВ, тем быстрее формируется наркозависимость, тем больше наблюдается негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления ПАВ и тем ниже эффективность реабилитационных программ.

Современный подход к решению проблемы злоупотребления психоактивными веществами предполагает приоритет профилактической работы. Она должна начинаться до наступления «критического возраста», т.е. основным объектом профилактической работы становятся дети дошкольного и младшего школьного возраста. При этом особое внимание следует уделять профилактической работе в условиях образовательных учреждений, поскольку они оказывают огромное влияние на формирование и развитие личности ребёнка, имеют доступ к его семье и механизмы влияния на семейную ситуацию, располагают квалифицированными специалистами.

В развитии ребёнка приоритетное значение в отечественной возрастной психологии отводится периоду дошкольного детства. Так, А.Н. Леонтьев отмечает, что в «...развитии ребёнка... два возрастных периода, в которых происходят психологические изменения, решающие для формирования личности: во-первых, период дошкольного детства, во-вторых, период подросткового и начала юношеского возраста» [1].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить ряд причин, способствующих приобщению к потреблению психоактивных веществ: 1) негативная Я-концепция (заниженная самооценка, формирование «комплекса неудачника», преобладание мотивации избегания неудач), сформировавшаяся под влиянием неадекватной оценки взрослыми личности и деятельности ребёнка; 2) усвоение наркогенных паттернов поведения в результате подражания негативным моделям; 3) несформированность дифференцированных нравственных критериев и норм поведения или сформированность пронаркогенных установок (представлений о допустимости, «нормальности» или даже привлекательности употребления ПАВ); 4) непродуктивный контакт со взрослыми и сверстниками, связанный с недостаточной развитостью коммуникативных навыков; 5) подавление детской инициативы со стороны взрослого.

Профилактика злоупотребления психоактивными веществами в дошкольном возрасте способствует развитию определённых образовательных, психологических и социальных знаний и навыков. Убеждения, позиции и привычки, которые формиру-

ются в этом возрасте, оказывают большое влияние на поступки и решения, которые ребёнок будет принимать, когда подрастёт.

Необходимыми компонентами деятельности родителей и педагогов по профилактике употребления ПАВ в дошкольном возрасте могут быть: 1) *образовательный компонент*: формирование знаний о правильном питании; ядовитых и вредных веществах, находящихся дома (отбеливатель, чистящие и моющие средства); необходимости приёма лекарств только по рекомендации врача; 2) *психологический компонент*: развитие навыков преодоления проблемы в процессе игры путём превращения негативной ситуации в успешную; развитие способности к принятию самостоятельного решения через предоставления возможности выбора одежды, еды, игрушек; 3) *социальный компонент*: создание отношений доверия и привязанности; демонстрация любви к ребёнку; установление таких правил и принципов, как необходимость играть честно, делиться игрушками и говорить правду; поощрение за выполнение указаний взрослых и обсуждение спорных вопросов.

Таким образом, позитивная профилактика потребления психоактивных веществ, направленная на снижение влияния факторов риска наркотизации и усиление защитных факторов, является условием для формирования здорового образа жизни у дошкольников.

В качестве примера представляем несколько занятий из цикла «Размышления о самом себе».

«Я неповторимый человек»

Цель: помочь ребёнку осознать свою уникальность, неповторимость, непохожесть на других людей.

Ход занятия:

Ведущий: – Дети, сегодня домовёнок Кузя проснулся утром, посмотрел на себя в зеркало и подумал: «Почему мы все такие разные?» Давайте поможем Кузе ответить на этот вопрос, да и сами узнаем почему. Для того чтобы ответить на этот вопрос, давайте поиграем в игру, которая называется «Найди непохожий».

Дети делятся на две команды. На столе раскладываются по пять

бабочек для каждой команды, одна из которых отличается от других. Дети рассаживаются вокруг стола. Задача состоит в том, чтобы найти отличную от других бабочку.

Команда, которая быстрее справится с заданием, получает «кузики» – жетоны с изображением домовёнка Кузи.

Ведущий: – Дети, а вы знаете, что не только бабочки бывают разные? Вы смотрели на небо? Видели облака? Ведь они тоже разные, такие непохожие друг на друга. Кузя знает песню про облака. Сейчас Кузя будет петь, а вы подпевайте.

Кузя с детьми поёт песню В. Шинского и С. Козлова «Облака – белокрылые лошадки».

Ведущий: – Кузя, а ты заметил, какие разные у ребят голоса?

Кузя: – Да, заметил. Они все такие непохожие. Кто-то пёт громко, кто-то тихо. Кто-то – высоко, как птичка, кто-то – низко, как медвежонок. Я хочу поиграть с ребятами в игру, которая называется «Угадай по голосу». И мы увидим, смогут ли они узнать своих друзей по голосу. Но сначала давайте посчитаемся и узнаем, кто будет водить.

Пчёлы в поле полетели,
Зажужжали, загудели.
Сели пчёлы на цветы,
Мы играем – водишь ты!

Игроки становятся в круг. Один, с закрытыми глазами, – в центре круга. Ведущий, не называя имени, указывает рукой на кого-либо из детей. Ребёнок произносит имя стоящего в центре. Последний должен узнать товарища по голосу. Если стоящий в центре отгадал, он открывает глаза и меняется местами с тем, кто назвал его по имени. Если ошибся, ведущий предлагает ему снова закрыть глаза. После того как сменится 2–3 ребёнка, ведущий предлагает детям разбежаться по площадке (группе). По его сигналу игроки занимают свои места и, двигаясь по кругу, говорят:

Мы немножко порезвились,
По местам все разместились.
Ты загадку отгадай,
Кто позвал тебя, узнай!

Игра повторяется 5–6 раз. Самым внимательным игрокам выдаются «кузики».

Ведущий: – Мы научились узнавать друг друга по голосу и выяснили, что все голоса разные. Одинаковых голосов не бывает, так же, как и людей. Такое свойство называется неповторимостью. Голос, внешность, характер у каждого человека свои, особенные, не такие, как у других людей.

Вот Кузя неповторимый, потому что такого больше нет. Таня неповторима, потому что такой больше нет. Такого Саши больше нет.

Кузя: – А сейчас мы проверим, все ли из вас поняли, что такое неповторимость.

Дети рассаживаются за столы, каждый получает лист бумаги и ножницы.

Ведущий: – Дети, Кузя вырезал снежинку, а теперь и вы вырежьте свою, неповторимую.

Авторы нескольких лучших снежинок награждаются «кузиками».

Ведущий: – Теперь вы знаете, что все вы – неповторимые дети. Да и Кузя теперь знает, почему мы все разные. Так ведь, Кузя?

Кузя: – Да, теперь я знаю, потому что одинаковых людей не бывает, а ведь это здорово. Каждый человек должен беречь и сохранять свою индивидуальность, неповторимость.

«Что я чувствую»

Цель: научить детей правильно определять эмоциональное состояние других людей.

Ход занятия:

Входят ведущий и домовёнок Кузя (грустный).

Ведущий: – Здравствуйте, дети. Кузя, а почему ты такой грустный?

Кузя: – Я потерял свою мечту и никак не могу её найти. Помогите мне, пожалуйста.

Ведущий: – Давайте поможем Кузе. Но для начала узнаем, какое у каждого из вас настроение.

Детям раздаются схематичные изображения лиц людей, находящихся в различных эмоциональных состояниях (грустное, весёлое, сердитое), и карандаши. Дётся задание: раскрасить лицо, соответствующее своему настроению.

Ведущий: – Дети, мы определили ваше настроение. А теперь давайте развеселим Кузю, который

грустит, станцую для него «Танец маленьких утят».

Танец длится примерно три минуты.

Ведущий: – Посмотрите, Кузя всё равно грустит. А вы знаете, что грусть, радость, страх, злость, счастье – это эмоции. Давайте выясним, умеете ли вы определять, что человек в данный момент чувствует.

Раздаются карточки с изображением Ивана-царевича в различных эмоциональных состояниях (радость, удивление, страх, гнев, печаль) и карандаши (синий, чёрный, зелёный, красный, жёлтый). Дётся задание: раскрасить одежду героя в зависимости от его эмоционального состояния: чёрным – гнев, синим – печаль, зелёным – страх, красным – радость, жёлтым – удивление. Те, кто лучше всех справится с заданием, получают «кузики».

Ведущий: – Дети, а теперь поиграем в игру «Горячо–холодно».

Игра повторяется 3–4 раза. В последний раз ведущий вместе с игрушкой прячет мешочек с мечтой Кузи. Дети находят этот мешочек и отдают Кузе.

Кузя: – Спасибо. Вы помогли мне найти мечту. А о чём вы мечтаете? Нарисуйте свою мечту.

Дети рисуют.

Ведущий: – Давайте подарим Кузе ваши рисунки.

Кузя: – Спасибо, дети. Мне очень приятно.

«Смелые люди»

Цель: сформировать у детей умение оценивать ситуацию, правильное поведение в критическом положении и умение противостоять негативному давлению.

Ход занятия:

Ведущий: – Сегодня наше занятие будет посвящено смелым людям. К нам в гости пришёл домовёнок Кузя и привёл с собой дядю Стёпу – милиционера.

Дядя Стёпа: – Здравствуйте, дети. Для вас, наверное, не секрет, какая у меня профессия. А вы знаете, для чего нужна милиция и какие люди в милиции работают? (*Ответы детей*).

Вы правы, наша работа – охранять покой людей. У нас работают смелые,

сильные люди, которые должны иметь хорошую физическую подготовку. Но разве смелость нужна только тем, кто работает в милиции? Конечно, нет. Давайте разберемся, кто такой смелый человек. (*Ответы детей*). А кто считает себя смелым? (*Ответы детей*). Почему? (*Ответы детей*). В любом возрасте человек может совершать смелые поступки.

Ведущий: – Смелый человек всегда заступится за товарища, не испугается уколов, сознается в плохом поступке и не постесняется рассказать стихотворение на утреннике.

Дядя Стёпа: – Дети, вы слышали поговорку «Смелость города берёт»? Как вы её понимаете? (*Ответы детей*). Правильно, это означает, что смелый человек преодолевает любые трудности.

Кузя: – Вот видите, дядя Стёпа, я говорил вам, что это очень умные, сообразительные, воспитанные дети.

Ведущий: – Но иногда в опасных ситуациях и мы вынуждены звать на помощь.

Кузя: – А зачем? Вот я со всеми проблемами могу справиться сам.

Ведущий: – А мы сейчас спросим у ребят. Почему ребёнок или взрослый должен в сложной ситуации обращаться за помощью? (*Ответы детей*). Какой номер телефона нужно набрать, если ты дома один и кто-то пытается сломать замок? (*Ответы детей*).

Дядя Стёпа: – Молодцы, вы знаете нужный номер 112.

Ведущий: – А какой номер нужно набрать в случае пожара? (*Ответы детей*).

Дядя Стёпа: – А у меня есть друзья, которые работают пожарными и всегда придут на помощь, если их вызовут по телефону 01. Но часто времени бывает мало, пожарные могут не успеть спасти людей. В Латвии пятилетняя девочка спасла брата и сестру. Когда в доме возник пожар, она не растерялась и ещё до приезда пожарных вывела братика и вынесла грудную сестрёнку. За это её наградили медалью «За отвагу на пожаре».

Кузя: – Какая молодец! Я тоже так хочу. А что надо уметь, чтобы стать пожарным?

Дядя Стёпа: – Дети, а вы как думаете? (*Ответы детей*).

Ведущий: – Пожарные должны быть физически развитыми, хорошо бегать и прыгать. Давайте проверим, кто из вас в будущем может стать хорошим пожарным, а для этого посоревнуемся.

Группа делится на две команды, проходит эстафета.

Дядя Стёпа: – Какие все вы ловкие и смелые. Я думаю, кто-нибудь из вас в будущем обязательно станет милиционером или пожарным.

Кузя: – А как ещё можно показать свою смелость? Вот, например, если забраться на крышу и посидеть там, свесив ноги, или перебежать дорогу перед носом у водителя машины, или прицепиться к троллейбусу и прокатиться остановку-другую? Как вы думаете, дети? (*Ответы детей*).

Кузя: – Да, вам сейчас легко говорить «нет». А если так поразвлечься вам предложит ваш товарищ, а когда вы откажетесь, назовёт вас трусом. Что будете делать? (*Ответы детей*).

Ведущий: – Молодцы. Есть много способов отказать. Можно сказать: «Это глупо», «Я хочу быть здоровым и сильным, а не инвалидом», «Мне это не интересно», «У меня есть дела поважнее», «Лучше я покатаюсь на велосипеде (поиграю в футбол, побегая...)». Придумайте, что ещё можно ответить. (*Ответы детей*).

Дядя Стёпа: – Молодцы, дети. Чтобы отказать делать что-то плохое, надо быть очень смелым. А сейчас я хочу наградить вас медальками «Самый смелый». До свидания.

Кузя: – До свидания, дети. Я, кажется, тоже понял, что такое быть смелым.

В заключение отметим, что для занятий мы не случайно выбрали форму беседы детей с любимыми героями мультфильмов и сказок. Эти персонажи являются для дошкольников образцом поведения и к тому же создают положительный эмоциональный фон для изучения правил здорового образа жизни. Детский опыт ещё невелик, поэтому малышам необходимо разъяснять, как и почему следует поступать в той или иной ситуации. Подобная беседа позволяет выявить уровень знаний

детей, их отношение к проблеме сохранения здоровья и помогает оценить результативность проводимой работы.

Литература

1. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста : сб. ст. / Психол. ин-т Рос. акад. образования, Междунар. образоват. и психол. колледж ; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца ; предисл. О.М. Дьяченко. – М. : Изд-во Междунар. образоват. колледжа, 1995. – 142 с.

Елена Владимировна Фролова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск;

Ксения Игоревна Шишкина – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Из опыта работы с ВИЧ-инфицированными детьми в условиях ДОО

*Л.В. Астахова,
М.В. Жукова*

Одной из наиболее широко обсуждаемых проблем современного общества является проблема ВИЧ/СПИДа, которая не только имеет медицинскую актуальность, но и оказывает влияние на социальную сторону жизни людей, трудовые и семейные отношения. Сегодня, согласно данным Федерального научно-методического Центра по профилактике и борьбе со СПИДом, в России проживает 516 167 ВИЧ-инфицированных. Большинство этих людей – молодёжь, а следовательно, они влюбляются, создают семьи, рожают детей. Детей, чья жизнь начинается со слова «ВИЧ», с каждым годом становится всё больше.

По официальным данным на 31 октября 2009 года, количество ВИЧ-инфицированных детей составляет 4 474 человека, а кумулятивное количество детей, рождённых от ВИЧ-инфицированных матерей, находящихся на диспансерном наблюдении до установления диагноза, – 23 268 человек.

У малышей, инфицированных ВИЧ во время беременности или родов, развитие ВИЧ-инфекции может проходить быстрее, однако медицинская практика настолько продвинулась вперёд, что при правильном приёме необходимых препаратов прогноз у ВИЧ-инфицированных детей достаточно благоприятный – они смогут прожить столько же, сколько и их неинфицированные сверстники, иметь в будущем семью и детей.

В докладе ЮНЕСКО отмечается, что именно учреждения системы образования могут и должны предоставлять необходимую поддержку ВИЧ-положительным детям, обеспечивая соответствующие условия для их учёбы и развития. Одним из важнейших направлений в деятельности педагогов, работающих с ВИЧ-позитивными детьми, является формирование приверженности антиретровирусной терапии (АРВТ): ребёнок должен вовремя принимать лекарства в необходимой, предписанной врачом дозе, соблюдать рекомендации по диете.

В помощь педагогам ДОО подготовлено пособие по формированию приверженности к антиретровирусной терапии, ведётся разработка курса занятий с использованием мультимедийных технологий – он будет апробироваться на базе МДОУ «Детский сад пресмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенической профилактики и оздоровительных мероприятий и процедур» № 127 г. Челябинска.

Что касается книги, то она издана Челябинским городским благотворительным общественным фондом «Береги себя» при поддержке Фонда «Российское здравоохранение» в рамках Программы Глобального Фонда «Развитие стратегии лечения населения РФ, уязвимого к ВИЧ/СПИД». Оформила книжку для детей художник Галина Лапковская.

В пособии в доступной для детей форме даётся информация о ВИЧ-инфекции, лечении данного заболевания и режиме приёма препаратов, особенностях диеты, а также предлагаются задания, которые позволят детям закрепить новую информацию о собственном здоровье в игровой форме. К книжке прилагаются «Волшебный календарь» и наклейки.

Заполнение «Волшебного календаря» (календарь приёма лекарственных препаратов) поможет сформировать у ребёнка привычку своевременного и регулярного приёма лекарств. Каждый раз, принимая таблетку, малыш помещает наклейку, символизирующую для него данный препарат, в определённое окошко. Календарь рассчитан на два месяца, после чего с помощью взрослых ребёнок сможет нарисовать подобный график на следующие месяцы. Предлагаем вниманию главы из книги.

Соня в Арвитии

Был зимний вечер. За окном медленно падал снег. Звёзды совсем спрятались за тучками. Машин было мало, пешеходов тоже. Смотреть на улицу было совершенно неинтересно. Маленькая Сонечка легла в свою кроватку, но не смогла уснуть. Она положила своего любимого мишку на подушку.

– Только ты меня понимаешь, Мишутка! – прошептала она ему и стала



А я так мечтаю научиться кататься на коньках!

Соня вздохнула, закрыла глазки, закуталась в одеяло... и не заметила, как комната вдруг куда-то исчезла. Почему-то запахло свежескошенной травой, и сквозь закрытые глаза Сонечка почувствовала на своей

щеке что-то тёплое. Девочка приподнялась и огляделась. Она лежала не в кровати, а на мягкой молодой травке. Вокруг росли высокие деревья и летали птицы. Неподдалёку был маленький пруд, в котором резвились золотые рыбки. Рядом с ним девочка увидела тропинку. Соня встала и пошла по тропинке. «Интересно, где же я?» – подумала девочка. Тропинка привела её в небольшой сад, где росли цветы. На зелёной скамейке сидел медвежонок. Подойдя ближе, Соня узнала своего Мишутку.

– Мишутка! Как же ты здесь оказался? И что ты тут делаешь?

– Привет, Сонечка! Я тебя жду! – ответил медвежонок.

– А где мы? И почему ты вдруг начал разговаривать? – спросила Соня.

– Мы с тобой в сказочном королевстве Арвития. А говорить я всегда умел, просто ты раньше меня ни о чём не спрашивала, – сказал мишка. – Я вчера видел, как ты плакала, когда тебя уговаривали выпить таблетки...

– Да, потому что они горькие и противные! – У Сони на глазах заблестели слёзы. – А доктор говорит, что их надо пить каждый день и нельзя пропускать! – пожаловалась она Мишутке и подошла к кусту с красивыми розовыми цветами.

Медвежонок погладил её мягкой лапой: – Посмотри на этот цветок, его нужно поливать каждый день, утром и вечером, чтобы он рос. А если пропустить – он завянет. Иногда в воду для цветов добавляют полезные удобрения – и она становится горькой. Но пить её цветочкам всё равно очень важно. Так же и с твоими лекарствами: они горькие, но очень нужны, чтобы ты росла и была здоровой. Их тоже надо обязательно принимать каждый день, утром и вечером... Кроме того, лекарства – это оружие для твоих защитников.

– Каких ещё защитников? – не поняла Соня.



– Сейчас узнаешь... – сказал мишка.

К скамейке приближался какой-то большой и сильный человек.

Соня и рыцарь Иммунальд

– Здравствуй, принцесса Соня! – поздоровался незнакомец. Он был одет в блестящие доспехи, которые сверкали на солнце, за поясом у него



был большой меч, а на шлеме развевалось красивое красное перо. – Я рыцарь Иммунальд из армии защитников Арвитии! Мишутка уже рассказал тебе про злого Вируса Вичиллу?

– Здравствуйте, рыцарь! – ответила Соня. Ей очень понравился высокий красивый рыцарь. Сразу захотелось стать такой же большой и сильной. – Мишутка ничего не говорил мне про армию и про Вируса...

– Тогда слушай, принцесса! В нашей стране есть прекрасный город София. На самом деле, это твой организм, твоё тело. Поэтому ты в нём самая главная: его хозяйка, принцесса. Вокруг города стоит высокая каменная стена с башнями, которая не даёт



врагам войти. Врачи называют эту стену «иммунитет». На каждой башне стоит солдат-защитник (по-научному, «лимфоцит»), который смотрит, чтобы к стене не подходили злые ведьмы-болючки. А если они вдруг подходят, то солдат прогоняет их.

Слушая Иммунальда, Соня рисовала палочкой на земле. У неё получилась большая неприступная стена с башнями и армия защитников. Иммунальд продолжал: – Долгое время всё было хорошо. Но од-

нажды появился коварный колдун – Вирус Вичилла. Тайком он пробрался в город София, спрятался в нём и стал посылать своих слуг на башни стены «иммунитета». Эти хитрые слуги колдовали над солдатами-защитниками так, чтоб те больше не защищали город, а помогали болючкам попасть в него! И тогда весь город – твой организм – начинал болеть. Чтобы победить Вичиллу, солдатам нужно специальное оружие: то, которое даёт тебе врач.

– Но врач не даёт мне никакого оружия! – возразила Соня.

– Как, а таблетки, которые тебе нужно пить? – напомнил Мишутка. – Ведь против Вичиллы и его злых слуг это и есть самое страшное оружие! С ним твои солдаты поймают Вичиллу и спрячут его в крепость! В ней они сделают прочные стены, которые Вичилла не сможет сломать.

– Принцесса! Ты самая главная в нашем городе! Пожалуйста, помоги нам защититься от Вичиллы и его болючек! Пей свои лекарства! – попросил рыцарь Иммунальд.

– Ну, ладно. Я выпью лекарства. – Соня пожалела свой город, но ей всё равно не хотелось пить горькие таблетки каждый день. – Я разочек выпью. Этого хватит?

– Нет, принцесса! В этом и есть хитрость злого Вичиллы! Он думает, что сможет убежать из крепости. Поэтому нужно обязательно пить таблетки утром и вечером, чтобы у твоих защитников всегда было оружие для защиты крепости, в которой сидит Вичилла. Посмотри вокруг! Видишь вдалеке крыши красивых замков? В нашей стране много городов, таких же, как твой, и в каждом есть свой принц или принцесса. Те города, где удалось поймать болючек, день ото дня растут, становятся больше и красивее. А значит, растут и хорошеют их хозяева, мальчики и девочки. Они играют, ходят в походы, катаются на велосипедах, санках...

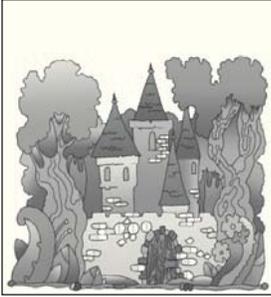
– И на коньках? – спросила Сонечка, потому что она давно мечтала об этом.

– Конечно! – сказал рыцарь.

– Хорошо. Я помогу своим защитникам. Но что будет, если я случайно забуду выпить таблетки?

– В нашей стране это бывает очень редко, – начал рыцарь, но Мишутка перебил его.

– Тогда тебе надо будет сказать об этом взрослым и доктору. Они дадут тебе другое оружие... ой, ну, то есть лекарства, которые помогут в борьбе с Вичиллой. Но лучше не давать злому колдуну ни единого шанса выбраться из крепости и вовремя пить таблетки.



– Раз ты согласилась нам помогать, мы отведём тебя к фее Пантине. У неё для тебя есть какой-то волшебный подарок! – сказал рыцарь Иммунальд.

Откуда-то вдруг появилась красивая белая лошадь, которая миглом перенесла Соню к дворцу феи Пантины.

Попробуй и ты нарисовать свой город с высокой стеной и смелыми защитниками.



Соня и фея Пантина

Фея Пантина жила в красивом разноцветном дворце. На каждом окошке стоял цветок, а на самой высокой башенке сияли часы с изумрудными стрелками. Когда Соня увидела Пантину, та сидела во дворе за столом и что-то рисовала большой блестящей кисточкой. Платье феи было раскрашено как радуга, а в ушах были сережки-колокольчики. Если она качала головой или даже просто говорила, раздавался приятный тихий звон.

– О, вот и Сонечка! – обрадова-

лась фея Пантина. Колокольчики три раза прозвенели. – Я как раз приготовила тебе подарок.

– Правда? – Соня не поверила своим ушам. Она очень любила подарки!

– Конечно. Очень хорошо, что ты согласилась помочь рыцарю Иммунальду победить злого Вируса Вичиллу. Но дело это непростое. Чтобы защитить стены крепости, надо всегда знать, когда ты выпила таблетки, а когда нет, и сколько ты их выпила.



– Ой, боюсь, я сама это не запомню... – растерялась Соня.

– Для этого я подарю тебе волшебный календарь и чудо-наклейки, которые ты можешь клеить в свой календарь. Выбери себе три фигурки, которыми ты будешь пользоваться постоянно, – продолжила фея. – Каждая фигурка – это одна таблетка. Нарисуй свою таблетку и рядом нарисуй фигурку, которая будет обозначать твою таблетку

– Но как они помогут мне? – удивилась девочка.

– Чтобы узнать это, послушай историю о календаре, – сказала фея.

Волшебный календарь

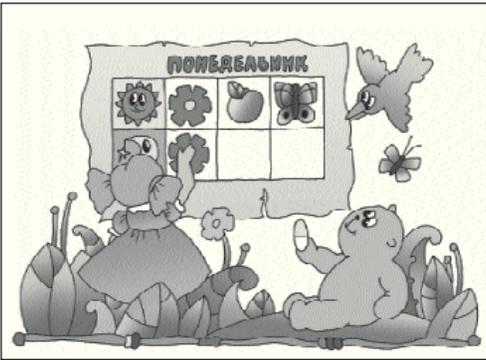
В нашем королевстве АРВИТИИ живут четыре добрых волшебника. Зовут их УТРО, ДЕНЬ, ВЕЧЕР и НОЧЬ. Волшебник УТРО приходит к детям на рассвете. Каждому ребёнку он приносит таблеточки, которые дают детям силы на весь день, до самого вечера. На смену УТРУ приходит ДЕНЬ, когда дети играют, занимаются разными интересными и полезными делами. День сменяет ВЕЧЕР. Этот волшебник даёт детям другие таблетки (чтобы стены крепости ВИЧИЛЛЫ оставались прочными ночью, когда ты спишь). После ВЕЧЕРА приходит НОЧЬ. Этот волшебник следит за тем, чтобы к детям приходили только добрые и красивые сны.



Для каждого из волшебников УТРО и ВЕЧЕР в нашем календаре есть окошечко. Когда девочка или мальчик пьёт таблетки, он приклеивает в окошечко наклейки. Попробуй ...

– Вот видишь, теперь жители твоего города будут тоже смотреть на этот календарь и радоваться, что Вичилла надёжно заперт!

– А можно я сразу везде поставлю фигурки? – спросила Соня.



– Нет, что ты! Это же всё волшебное! Очень важно, чтобы картинок на календаре было столько, сколько таблеток ты выпила. Только тогда волшебство получится и Вичилла будет не опасен.

– Но что же мне делать, когда календарь закончится? – вдруг испугалась Соня.

– Тогда ты сама нарисуешь новый, такой же и продолжишь каждый день отмечать количество новых таблеток, которые ты выпила, – спокойно объяснила фея Пантина.

– А он будет волшебным? – уточнила девочка.

– Да, будет. Уж я-то знаю! – ответила фея Пантина так уверенно, что Соня действительно поверила ей.

– А чтобы ты вовремя вспоминала о лекарствах, надо всегда знать, который час.

– Я ещё маленькая и не умею определять время... – обиженно сказала Соня.

– Сейчас я тебя научу, это довольно просто. Во сколько ты обычно пьёшь таблетки?

– В девять часов утром и в девять часов вечером.

– Отлично. Тогда мы сейчас сделаем часы-напоминалки. Бери чудо-фломастеры или чудо-карандаши и рисуй ими круг... Теперь посмотри на мои дворцовые часы и срисуй с них цифры, чтобы получилось, как на обычном циферблате. Какого цвета сделаем стрелки?

– Давайте зелёные, как на ваших часах! – предложила Соня.

– Хорошо.

Нарисуй и вырежи две зелёные стрелочки, маленькую и большую. Но такие, чтобы они обе поместились в нашем круге... Теперь возь-



мём клей и приклеим их. Пусть большая стрелка – минутная – показывает на двенадцать, а маленькая – часовая – на девять. Теперь ты знаешь, как выглядят часы, когда тебе пора принимать лекарства! Когда вернёшься домой, можешь повесить напоминалки рядом с настоящими часами и сравнивать их. Как только увидишь, что стрелки на обоих циферблатах расположены одинаково, значит, пора укреплять крепость – пить таблетки и ставить наклейки.

– Ух ты! Оказывается, это так просто! – обрадовалась Сонечка.

– Конечно! Ну, а теперь, когда мы закончили с делами, пошли в гости к тётушке Вкусняшке на угощение!

Лариса Викторовна Астахова – психолог Челябинского городского благотворительного общественного фонда «Береги себя», г. Челябинск;

Марина Владимировна Жукова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Физическое развитие детей 4–6 лет (Кольское Заполярье)*

Н.В. Авсеенко

Статья посвящена одному из основных показателей готовности дошкольников к обучению в школе – физическому развитию детей 4–6 лет, проживающих в Кольском Заполярье. В работе использованы статистические данные первых исследователей детей Кольского Заполярья, представлена динамика физического развития детей дошкольного возраста (4–6 лет) Мурманска и Мурманской области с 1964 по 2009 г., приводятся собственные экспериментальные данные.

Ключевые слова: физическое развитие, длина тела, масса, окружность грудной клетки.

Забота о здоровье детей является одной из приоритетных задач современного российского образования. Как отмечает Ю.Е. Пересадица [8], успешность обучения в школе в значительной степени зависит от уровня состояния здоровья, с которым ребёнок приходит в первый класс. Анализ показателей здоровья, уровня развития, физических качеств и двигательных возможностей современных дошкольников свидетельствует о тревожной отрицательной тенденции, которая продолжает усугубляться.

Ещё Л.А. Венгер, А.Л. Венгер [2] отмечали, что готовность к школьному обучению – это многокомпонентное образование. В своей работе А.В. Кенеман, М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина [3] также показали, что успех ребёнка в школе напрямую зависит от того, насколько он физически развит, здоров и закалён.

К сожалению, зачастую физическое воспитание детей дошкольного возраста рассматривается изолированно от вопросов готовности детей к обучению в школе. Между тем, как отмечают Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова [6], готовность к школьному обучению определяется уровнем физического, психического

и социального развития ребёнка. Данные компоненты необходимо учитывать для успешного усвоения детьми школьной программы без ущерба для их здоровья.

Наше исследование посвящено изучению одного из компонентов готовности дошкольников к обучению в школе – физическому развитию детей 4–6 лет.

Известно, что социальные и экономические факторы оказывают большое влияние на физическое развитие населения. Врачи связывают физическое развитие с состоянием здоровья, педагоги – с проявлением определённых психофизических качеств, антропологи – с морфологической характеристикой индивидуума.

Одними из первых изучали физическое развитие детей Кольского Заполярья учёные Л.А.Тарасов и Ф.Г. Лапицкий. Показатели физического развития дошкольников Мурманска в 2009 г. получены на базе ДОУ № 80 и № 108. Материалом для исследования послужили данные обследования 204 детей 4–6 лет (101 мальчик и 103 девочки). Комплексный подход к изучению данной темы позволил проанализировать антропометрические показатели детей 4–6 лет Кольского Заполярья с 1964 по 2009 г.

Ещё Л.А.Тарасов, Ф.Г. Лапицкий и ряд других учёных указывали на отставание северных детей [4]. Данное положение нашло подтверждение и в нашем исследовании. Северные девочки ниже своих сверстниц, живущих в центре России: в 4 года – на 9,16 см; в 5 лет – на 8,17 см; в 6 лет – на 12,76 см. Мальчики также ниже: в 4 года – на 7,10 см; в 5 лет – на 8,0 см; в 6 лет – на 13,05 см. Масса тела у мальчиков, живущих в центре РФ, больше, чем у их сверстников, проживающих на Севере: в 4 года – на 0,53 кг; в 5 лет – 2,15 кг; в 6 лет – 2,63 кг. Окружность грудной клетки у мальчиков центра РФ больше в 4 года на 1,38 см; в 5 лет – на 1,91 см; в 6 лет – на 2,42 см. У девочек в 4 го-

* Тема диссертации – «Педагогические условия формирования готовности старших дошкольников к обучению в школе». Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Мурманского государственного педагогического университета Н.А. Рычкова.

да она больше на 0,42 см; в 5 лет – на 2,40 см, в 6 лет – на 1,91 см.

Как показало исследование, наиболее низкие показатели физического развития имели дети в 1969 г. Самые большие изменения отмечены у шестилетних детей в показателях роста. Девочки 1969 г. оказались ниже своих сверстниц 2009 г. на 5,31 см, мальчики – на 7,23 см. Такие данные можно объяснить экономическими условиями проживания населения Севера и тем, что адаптация к сложным условиям протекала неконтролируемо [4; 5].

Исследование отразило улучшение показателей физического развития детей Кольского Заполярья до середины 1980-х гг. Наибольший прирост в показателях имеют дети 6 лет. Мальчики стали выше на 5,46 см, прибавка в весе составила 2,1 кг. Девочки прибавили в росте на 5,74 см, прибавка в весе составила 3,39 кг. Это может быть объяснено явлением акселерации.

Существует много теорий, объясняющих причины акселерации. Однако большинство учёных полагают, что это комплексное воздействие генетических и внешних факторов. К ним, в частности, относят урбанизацию, что связано с заключением браков между людьми, ранее проживавшими на большом расстоянии друг от друга. Исследователи отмечают, что процесс акселерации в середине 1970-х гг. стабилизировался, а в 1980-е гг. появилось понятие ретардации, или «децелерации». Ретардация – замедленное биологическое развитие организма, своего рода противопоставление явлению акселерации.

Процессы развития детей Кольского Заполярья повторяли путь развития детей средней полосы и юга с опозданием на 5–10 лет. Вместе с тем, как показало наше исследование, снижение показателей физического развития детей в 1990-е гг. можно объяснить ухудшением социальных факторов и экономическими потрясениями. Многие исследователи отмечают, что именно экономические условия оказывают наибольшее влияние на физическое развитие детей.

Увеличение показателей физического развития детей школьного возраста в конце 1990-х гг. подтверждает появление адаптивного типа популяции (2–4 поколения) пришлого населения Кольского Заполярья. Антрополог Т.И. Алексеева даёт такое определение: «"адаптивный тип" представляет собой норму биологической реакции на комплекс условий окружающей среды, обеспечивающий состояние равновесия с этой средой и находящийся внешне выражение в морфофункциональных особенностях популяции».

А В.В. Бунак [1] в ряду механизмов приспособления (акклиматизации) особо выделял отбор и метисацию (гетерозис). Явление гетерозиса обусловлено процессами миграции населения, которые способствуют увеличению генетического разнообразия популяции.

Исследователи указывают и другие причины, влияющие на физическое развитие пришлого населения Крайнего Севера. Это и суровость погодно-климатических условий, и электромагнитные и гравитационные силы, и гипоксия, и интенсивность окислительных процессов организма, и минерализация. Суровость природных условий активизирует древний инстинкт самосохранения, который приводит к компенсаторным проявлениям, выраженным в изменениях не столько внешних, сколько на клеточном и системном уровне.

Исследователи Ф.Г. Лапицкий, Е.М. Лапицкая отмечали значительное отличие детей Кольского Заполярья от детей средней полосы и юга страны. Как показал анализ полученных данных уровня физического развития детей 4–6 лет, за 45 лет не произошло значительных изменений в показателях. Мальчики 2000-х гг. стали выше в 4 года на 1,34 см, в 6 лет – на 2,68 см; девочки стали выше в 4 года на 1,12 см, в 6 лет – на 1,67 см. В показателях веса и ОГК не произошло существенных изменений [4; 5].

К сожалению, данные физического развития детей не используются воспитателями, инструкторами физического воспитания в полной мере в

корректировке занятий по физическому воспитанию, а остаются только фактическими данными.

Литература

1. Бунак, В.В. Выделение этапов онтогенеза и хронологические границы возрастных периодов / В.В. Бунак // Советская педагогика. – 1965. – № 11. – С. 105–119.
2. Венгер, А.Л. Готов ли ваш ребёнок к школе / А.Л. Венгер, Л.А. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 192 с.
3. Кенеман, А.В. Физическая подготовка детей 5–6 лет к занятиям в школе / А.В. Кенеман, М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина. – М. : Просвещение, 1980. – С. 3–6.
4. Лапицкий, Ф.Г. Таблицы возрастных норм физического развития дошкольников г. Мурманска : метод. пос. / Ф.Г. Лапицкий. – Мурманск, 1965.
5. Лапицкая, Е.М. Диагностика физического развития и двигательной подготовленности учащихся Кольского Заполярья : учеб. пос. / Е.М. Лапицкая. – Мурманск : НИЦ «Пазори», 2001.
6. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе : пос. для практикующих психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
7. Оценка уровня физического развития детей дошкольного и школьного возрастов г. Кировска (Заполярье) : информационные материалы. – Мурманск, 1987. – 64 с.
8. Пересадына, Ю.Е. Основные подходы к организации оздоровительной работы в начальной школе / Ю.Е. Пересадына // Начальная школа : плюс, минус. – 2000. – № 7. – С. 27–29.
9. Рапопорт, Ж.Ж. Адаптация ребёнка на Севере / Ж.Ж. Рапопорт. – Л. : Медицина, 1979. – 190 с.
10. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А.Г. Сухарев. – М., 1991.

Формирование социальной безопасности ребёнка дошкольного возраста

А.В. Пелихова

Данная статья посвящена проблеме обеспечения безопасного пребывания в обществе детей дошкольного возраста. В ней выделены, рассмотрены и представлены теоретико-методологическая основа, модель, педагогические условия обеспечения безопасности ребёнка.

Ключевые слова: социальная безопасность, педагогическое сопровождение, системное сопровождение, индивидуальное сопровождение, самосохранительное поведение.

В современной педагогике и психологии одним из наиболее актуальных остаётся вопрос о роли семейного воспитания. К тому же кризисное состояние института семьи порождает всё новые и новые проблемы, требующие изучения. Падение ценности родительства, преобладание малодетных и неполных семей, экономические трудности, дегуманизация общества, – всё это в современных условиях ведёт к незащищённости ребёнка и потому делает важным и необходимым изучение семьи как фактора социальной безопасности и защищённости ребёнка.

В современном мире социальная защита детства рассматривается в ряду важнейших факторов экономического и культурного развития общества. Право ребёнка на социальную защиту в настоящее время является одним из социально-экономических прав и свобод личности и зафиксировано в конституциях большинства цивилизованных стран [2].

Приоритетная роль семьи в формировании личности ребёнка чётко обозначена в законодательных документах международного и отечественного уровня: в Конвенции о правах ребёнка, Конституции РФ, Законе «Об образовании», Семейном кодексе. Ребёнку гарантируются все его личные права: защита от посягательств, от вмешательства в его личную жизнь, уважение его достоинства. Существуют специальные программы и эффек-

Наталья Викторовна Авсеенко – старший преподаватель кафедры ТиМФВиС Мурманского государственного педагогического университета, г. Мурманск.

тивные процедуры для оказания необходимой поддержки ребёнку и лицам, которые о нём заботятся. Вместе с тем необходим поиск новых педагогических средств для обеспечения социальной безопасности ребёнка.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что данная проблема исследовалась в работах Т.Г. Хромцевой, О.Г. Жуковой, Н.Т. Мельниковой, Л.А. Захаровой. Значительный вклад в исследование данной проблемы внесли И.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стёркина, разработавшие программу и учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста». Однако в педагогической науке недостаточно изучены содержание и формы работы с семьей в процессе обеспечения социальной безопасности ребёнка.

Техногенные и экологические катастрофы, террористические акты, военные конфликты, рост преступности, социальная и экономическая нестабильность особенно остро сказываются на детях. Такие особенности дошкольника, как доверчивость, внушаемость, открытость в общении и любознательность, обуславливают поведение в опасной ситуации и способствуют его уязвимости. Самостоятельность ребёнка относительно, благополучие и сама его жизнь зависят от внимания и помощи воспитывающих его взрослых людей. Без близкого взрослого человека ребёнок не может выжить и развиваться в социальную личность. У детей дошкольного возраста часто наблюдается недостаточная готовность к самосохранительному поведению, слабо развито умение анализировать обстановку, прогнозировать последствия своих действий. Возникает необходимость уберечь детей от опасностей, не подавив при этом в них естественной любознательности, открытости и доверия к миру, не напугать их и подготовить к полноценной жизни [4].

Социальная безопасность детей, с нашей точки зрения, может быть обеспечена при следующих педагогических условиях:

1. Социально-педагогическое сопровождение неблагополучных семей.

Оно подразумевает правовые, социальные, психолого-педагогические

мероприятия по обеспечению гарантированных условий жизни, поддержание жизнеобеспечения, гармоничного развития ребёнка, включающие:

- психолого-педагогическое сопровождение и патронаж семьи;
- сотрудничество с учреждениями социальной защиты;
- дневное пребывание детей в специальных учреждениях;
- прямое включение специалистов в семью;
- обучение и консультирование родителей;
- вовлечение родителей в работу с детьми.

2. Решение детьми проблемных задач и ситуаций, требующих знаний безопасного поведения в обществе.

3. Развитие у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в ситуации криминогенного риска:

- адекватной оценки самого себя, своих возможностей и способностей;
- способности к анализу обстановки, прогнозированию последствий своих действий;
- самостоятельности, ответственности за своё поведение;
- способности к принятию решения.

В настоящее время в научной литературе разработана концепция психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребёнка в образовательном процессе, определён комплексный метод сопровождения, предусматривающий единство диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и помощи в реализации специальной программы, определены направления и функции деятельности службы сопровождения.

К проблеме педагогического сопровождения обращались такие учёные, как Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, Е.В. Коротаева, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др. Вместе с тем большинство исследователей подчёркивают, что феномен педагогического сопровождения сегодня требует его осознания в теории и практике на всех ступенях образования.

Министерство образования РФ в 2003 г. выпустило методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [3]. В этом документе, в частности, отмечается, что психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка может рассматриваться как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, восстановление.

Решение задач психолого-педагогического сопровождения ребёнка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога и педагога с ребёнком – в этом вопросе необходима организация работы с педагогами и родителями как участниками учебно-воспитательного процесса.

В связи с этим работа по реализации программ психолого-педагогического сопровождения считается продуктивной при интеграции усилий всех субъектов образовательного процесса. В указанных методических рекомендациях была поставлена задача психолого-педагогического сопровождения на уровне дошкольного образования, а именно ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе. Однако специальных указаний по решению данной задачи с учётом специфики дошкольного возраста в документе не обозначено.

Концепция сопровождения как новая образовательная технология подробно разрабатывалась Е.И. Казаковой. Она предложила следующее определение: *сопровождение – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора*. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [3]. Таким образом, имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответ-

ственности субъекта развития за выбор варианта решения проблемы. Субъектом, или носителем проблемы развития, может выступать сам ребёнок, его родители, педагоги, ближайшее окружение. Деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей или семей;
- системное сопровождение, ориентированное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребёнка, а для системы в целом.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной группы риска и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Системное сопровождение осуществляется в нескольких направлениях:

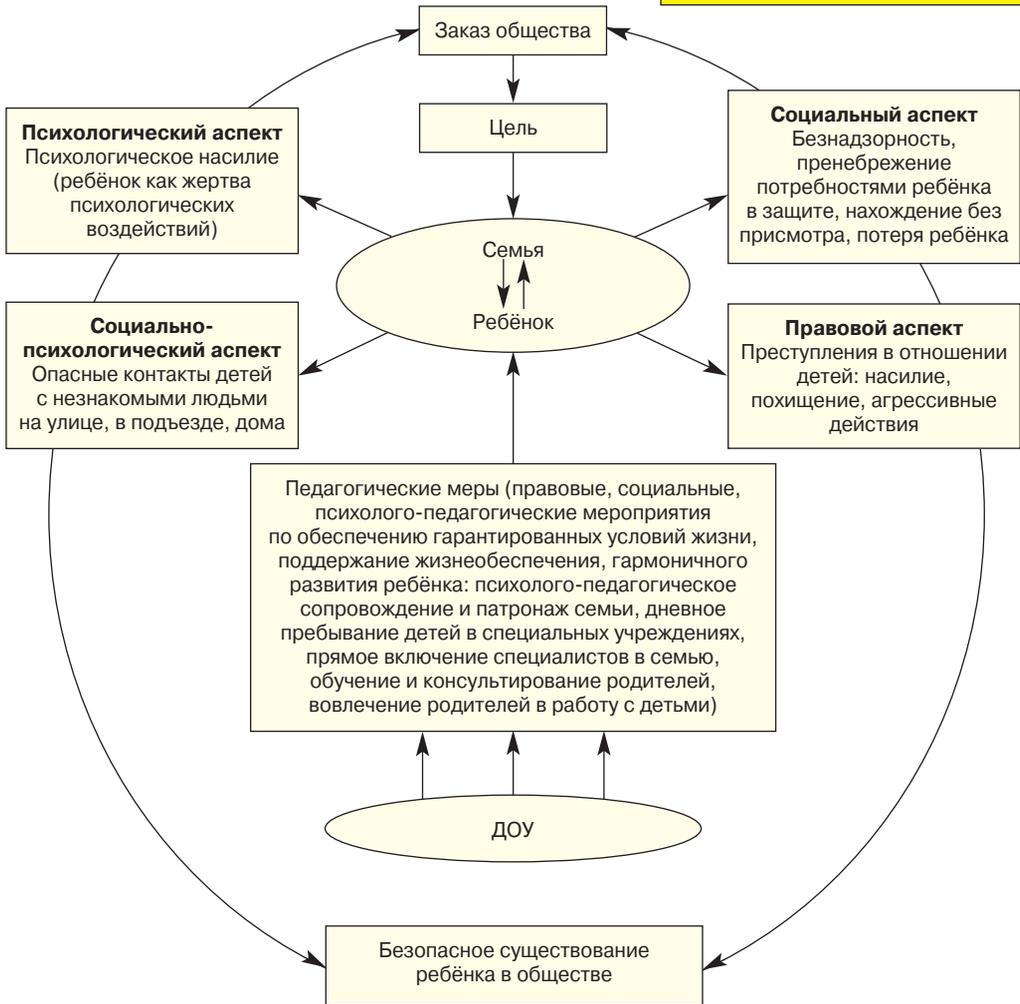
- участие в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учётом создания наиболее благоприятных условий;
- проектирование новых типов образовательных учреждений;
- создание профилактико-коррекционных программ, нацеленных на преодоление проблем, характерных для многих детей. Данные программы проектируются с учётом специфики современного теоретического понимания проблемы и возможности её разрешения, знания потенциала образовательной системы [3].

Системное сопровождение семей возможно в форме создания коррекционно-профилактических программ, направленных на преодоление проблем социальной незащищённости детей.

Возможности социально-педагогического сопровождения семьи представлены в модели на с. 31.

Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, умение адекватного поведения в различных ситуациях.

Из этого положения следует необходимость второго условия – решение детьми проблемных задач и ситуаций. Данная деятельность позволяет уделять больше внимания организации различных видов деятельности



и приобретению опыта. Обучение основам безопасности не должно сводиться к простому инструктажу.

Активная познавательная деятельность детей, самостоятельный поиск решения проблемной задачи создаёт условия для формирования мотивов самосохранительного поведения и обеспечивает использование полученных знаний и умений на практике. Овладение навыками безопасного поведения в полной мере происходит в процессе решения детьми ситуационных задач, анализа, разбора и инсценировки конкретных ситуаций. На занятиях, посвященных вопросам социальной безопасности ребёнка, важно изучать правила поведения на улице, в подъезде, в случаях общения с незнакомыми людьми, телефонную безопасность и др.

Для приобретения навыков и умений используются разнообраз-

ные практические методы, позволяющие включить в процесс усвоения знаний различные виды деятельности детей: упражнения, тренировки, игровые ситуации. В результате подобной работы у детей формируются, обогащаются и систематизируются представления о социальном окружении с присущими ему опасностями, накапливается жизненный опыт.

Поведение людей в опасной ситуации различно. У одних ощущение угрозы вызывает чувство обречённости, делает человека беспомощным и неспособным к активным защитным действиям. У других, наоборот, угрожающая обстановка способна вызвать общий подъём сил, мобилизацию активности для изменения опасной ситуации. Исследователи отмечают, что у подготовленного к опасной ситуации человека преодоление чувства растерянности происхо-

дит значительно быстрее, у человека неподготовленного сохраняющаяся растерянность определяет длительное бездействие (Ю.А. Александров, Л.И. Спивак, Б.П. Щукин и др.) [4].

Поведение человека в опасной ситуации зависит от того, выделяет ли он источники опасности в окружающей среде, может ли правильно оценить опасную ситуацию и избежать или при необходимости выйти из неё. Именно от обученности и опыта в большей степени зависит способность людей к безопасному существованию в окружающей среде [4]. Из этого следует необходимость реализации третьего условия – развития у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в ситуации криминального риска.

Отсюда вывод: обеспечение детской безопасности – это приоритетная задача дошкольного учреждения, семьи и общества. От правильно организованной работы зависит развитие у ребёнка самостоятельности и ответственности, обучение самостоятельному поиску быстрого и эффективно-го решения, выхода из сложной ситуации.

Литература

1. Авдеева, Н.Н. Основы безопасности детей дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3,4.
2. Поддубная, Т.Н. Методология, теория и практика социальной защиты детей в современной России : автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Т.Н. Поддубная. – Ростов н/Д, 2007.
3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка / Под ред. Л.И. Шипицыной. – М., 2003.
4. Хромцева, Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту / Т.Г. Хромцева. – М., 2005. – 78 с.
5. Чипеева, Н.А. Социальная безопасность и младший школьник / Н.А. Чипеева // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2008. – № 8.

А.В. Пелихова – аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Увлечение компьютерными играми как фактор формирования зависимого поведения в дошкольном возрасте

М.В. Жукова

В последние годы одной из наиболее серьёзных социальных проблем становится проблема аддиктивного (от англ. *addiktive* – пагубная привычка, пристрастие к чему-либо) поведения. Оно характеризуется формированием стремления к уходу (бегству) от реальности, которое достигается с помощью приёма веществ, воздействующих на психику (алкоголь, токсические вещества, никотин, некоторые лекарственные вещества), или сосредоточением внимания на определённых предметах и активных видах деятельности, (длительное прослушивание ритмичной музыки, коллекционирование, пере-дание или голодание, азартные игры, увлечение компьютером).

Бурное развитие информационных технологий привело к тому, что практически каждый ребёнок с раннего возраста имеет доступ к компьютеру. Как констатируют исследователи, нижняя возрастная планка использования развивающих компьютерных и DVD-программ «...опустилась до рекордной отметки – фильмы, маркированные отметкой «0+», рекомендованы для развития детей с момента рождения» [4].

Чаще всего ребёнок использует компьютер для игры дома. Условно всё многообразие компьютерных игр можно классифицировать следующим образом:

Адвентурные (приключенческие) игры. Они оформлены как мультипликационные фильмы с возможностью управления ходом событий и способствуют развитию сообразительности и логического мышления.

Стратегии предполагают управление войсками, какими-либо ресурсами, завоевание поселений. Они помо-

гают развивать мышление, усидчивость, способность к планированию.

Аркадные игры ориентированы на поуровневое прохождение. Они сопровождаются набором бонусов или очков. В процессе аркадной игры развиваются глазомер, внимание, скорость реакции.

Ролевые игры. Их целью является решение поставленной задачи силами героев, каждый из которых выполняет определённую роль или функцию. Такие игры способствуют развитию аналитического мышления, умения в зависимости от ситуации использовать качества персонажей и игры.

3D – Action. Такие игры выполнены с использованием трёхмерной графики и спецэффектов, что обуславливает их высокую реалистичность. Их цель – уничтожение врагов. Они способствуют только частичному развитию моторных функций.

Логические игры представляют собой игры-головоломки, способствующие развитию логического мышления, или игры, имеющие целью обучение счёту, письму, чтению.

Симуляторы (имитаторы) различных средств передвижения (самолётов, кораблей, автомобилей, космических аппаратов и пр.). Для них характерна реалистичность и соблюдение мельчайших технических показателей. Такие игры дают возможность ребёнку «примерить» взрослые виды деятельности.

Достаточно активно в последние годы применяются информационные технологии и в учебно-воспитательном процессе ДОУ: компьютерные программы используются в качестве средства обучения и познавательного развития, разработаны программы изучения компьютера и его возможностей, формирования первых навыков программирования на доступном для детей языке ЛОГО.

Экспериментально подтверждено **положительное влияние** на результаты учения использования электронных учебных материалов в образовательном процессе. Выделен [2] ряд преимуществ применения компьютера в сравнении с традиционными технологиями: игровая форма представления информации, её образность, более широкие возможности сти-

мулирования познавательной активности, индивидуализация обучения, лёгкость моделирования ситуаций, которые невозможны в повседневной жизни.

Наряду с несомненным положительным значением компьютеризации следует отметить и **негативные последствия**, влияющие на социально-психологическое здоровье дошкольников. Одним из самых серьёзных и опасных является появление компьютерной зависимости, в частности, зависимости от компьютерных игр. В литературе используется множество понятий, связанных с данным видом аддиктивного поведения: кибернетическая лудомания (от лат. ludus – игра), патологическое геймерство (от англ. game – игра); гэмблинг (увлечение компьютерными играми как одним из видов азартных игр, не связанным с денежным риском или риском для жизни).

Принято считать, что наиболее опасным с точки зрения возникновения зависимости от компьютерных игр является подростковый возраст, однако уже в младшем школьном и даже в дошкольном возрасте может сформироваться симптомомкомплекс компьютерной аддикции. По данным исследований, 32% выпускников начальной школы могут быть отнесены к категории лиц, предрасположенных к аддикции, а около 20% имеют начальный уровень компьютерной зависимости [3], средний возраст ребёнка-геймера в 2005 г. составлял 8,1 года, а в 2007 г. уже 6,7 лет [1].

Наиболее опасными, с точки зрения формирования устойчивой психологической зависимости, психологи считают ролевые игры (RPG – role playing games). Их отличительная особенность в том, что события протекают динамично, а сам процесс игры непрерывен. Ребёнок воспринимает прохождение всей игры от начала до конца как некий единый процесс и не может отвлечься от него для участия в реальной жизни.

Ведущим видом деятельности дошкольника является сюжетно-ролевая игра. Она имеет огромное значение для его развития, поскольку представляет собой способ моделиро-

вания внешнего взрослого мира, его взаимоотношений, в процессе которого ребёнок вырабатывает схему взаимодействий со сверстниками.

Компьютерная ролевая игра, в отличие от реальной, не позволяет ребёнку самостоятельно выстраивать сюжет: правила и рисунок роли уже запрограммированы создателем игры, зачастую не учитывающим ни возрастных особенностей психики дошкольника, ни его потребностей. Из-за этого нарушается процесс усвоения социальных ролей. Такая игра не способствует введению ребёнка в мир социальных отношений, где ему необходимо занимать активную позицию. Напротив, она подменяет реальную действительность виртуальной, где игрок становится ведомым. Кроме того, виртуальные игры не могут обеспечить развития гибкости мышления, коммуникативных навыков, креативности, поскольку имеют определённый алгоритм, который в процессе игры кардинально не меняется.

Содержанием сюжетно-ролевой игры являются отношения между людьми. Дети берут на себя роли взрослых и в обобщённой форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят их деятельность и отношения между ними. При этом в компьютерных играх чаще всего другой человек присутствует в качестве противника, врага, а не партнёра.

Таким образом, компьютерные игры искажают представление малыша о жизни и смерти. В игровом пространстве ребёнок манипулирует жизнью героя, с которым он идентифицирует себя в игре, что вызывает, с одной стороны, довольно сильные переживания по поводу его гибели, а с другой – осознание возможности иметь не одну жизнь в течение игры.

Наряду с незрелостью представлений о смерти этот факт может повлечь за собой перенос виртуальных возможностей в реальную действительность. Так, четырёхлетний ребёнок, слушая сказку, заявил: «Нет, мама, лиса не съест Колобка, он НА ДРУГОЙ УРОВЕНЬ ПЕРЕСКОЧИТ!».

Существует мнение, что компьютерная игра может провоцировать формирование агрессивного поведения, однако единой точки зре-

ния на данную проблему нет. С одной стороны, склонность к агрессии может быть связана с агрессивным содержанием компьютерных игр; с другой стороны, дети, склонные к агрессивному поведению, могут отдавать предпочтение соответствующим играм. Достоверной связи между компьютерными играми и агрессивностью не выявлено, однако исследования [5] подтвердили, что наиболее подвержены такому влиянию дети 6–9 лет.

В ряде исследований отмечаются следующие особенности компьютерных игр, которые могут послужить причиной формирования аддиктивного поведения у дошкольников: 1) наличие собственного мира, в который нет доступа никому, кроме него самого; 2) отсутствие ответственности; 3) реалистичность процессов и полное абстрагирование от окружающего мира; 4) возможность исправить любую ошибку путём многократных попыток; 5) возможность самостоятельно принимать любые (в рамках игры) решения, вне зависимости от того, к чему они могут привести.

Часто формирование аддиктивного поведения, связанного с увлечением компьютерными играми, происходит у детей, имеющих нестабильные и конфликтные семейные отношения и проблемы коммуникативного характера в детском саду, социально неадаптированных. Такие дети чувствуют себя комфортно именно в виртуальной реальности, так как виртуальный мир игры позволяет им абстрагироваться от существующих трудностей, однако выход из игрового пространства вновь возвращает ребёнка к прежним проблемам, становясь стрессогенным фактором.

Исследователи отмечают зависимость частоты формирования компьютерной аддикции от времени начала обучения. Более предрасположенными к возникновению компьютерной зависимости являются дети, начинающие обучение с шестилетнего возраста. Это может объясняться несколькими причинами: 1) в шестилетнем возрасте игровая деятельность имеет более выраженный характер по сравнению с учебной,

являющейся ведущей для семилетнего ребёнка. Вот почему для шестилетнего ребёнка компьютер выступает как элемент игры; 2) ребёнок семилетнего возраста чаще всего использует компьютер в образовательных целях.

Основными признаками, характерными для начала формирования игровой зависимости, которые должны насторожить педагогов и родителей, являются следующие:

- постоянная вовлечённость, увеличение времени, проводимого в ситуации игры, в ущерб другим занятиям;
- изменение круга интересов, вытеснение прежних мотиваций игрой;
- неспособность прекратить игру – потеря контроля;
- появление состояния психического дискомфорта при невозможности приступить к игре или необходимости её прекратить;
- эмоциональный подъём в ситуации предвкушения игры;
- снижение игровой толерантности;
- частые беспричинные колебания настроения, неадекватная реакция на критику, эмоциональное отчуждение;
- пренебрежение правилами гигиены;
- нарушения памяти, внимания; расстройство сна.

Однако реалии сегодняшнего дня таковы, что оградить ребёнка от использования компьютера не только невозможно, но и нецелесообразно, следовательно, необходимо свести к минимуму риск возникновения заболеваний.

Для этого прежде всего необходимо соблюдать ряд гигиенических правил, поскольку продолжительная работа на компьютере может нанести непоправимый вред здоровью ребёнка, провоцируя развитие близорукости, катаракты, нарушения осанки, головные боли, нарушения мозгового кровообращения. Известны случаи, когда продолжительная компьютерная игра заканчивалась у ребёнка инсультом.

Предотвратить негативные последствия для здоровья помо-

жет соблюдение несложных рекомендаций.

1. Время работы на компьютере для дошкольника должно быть ограничено 10–15 минутами не чаще трёх раз в неделю. Детям до трёх лет за компьютером находиться не рекомендуется вообще.

2. Ребёнок, у которого ослаблено зрение, должен садиться за компьютер только в очках.

3. Освещение должно быть достаточным, недопустима работа в темноте.

4. Расстояние до монитора должно быть не менее 50–70 см.

5. Компьютерный стол должен быть таким, чтобы ребёнок мог принять правильную рабочую позу.

6. Работу за компьютером необходимо чередовать с выполнением гимнастики для глаз и снятием общего утомления.

Одним из главных направлений профилактики зависимости от компьютерных игр является тесное взаимодействие педагога ДОУ с семьёй. Важно, чтобы в процессе организации взаимодействия ребёнка с компьютером родители обратили внимание на следующее:

1. При выборе игры необходимо учитывать личностные особенности ребёнка, его темперамент. Игра поможет скорректировать присущие тому или иному типу темперамента недостатки. Ребёнку-меланхолику лучше предложить игры с элементом соревнований, холерику – интеллектуальные, флегматику – спортивные, а для сангвиника полезны будут игры-конструкторы.

2. Предпочтение следует отдавать играм с исследовательской направленностью, которые формируют у ребёнка познавательную активность, являющуюся залогом успешности обучения в дальнейшем.

3. Уровень сложности игры должен соответствовать возможностям ребёнка, поскольку «прохождение» слишком лёгкой игры не окажет влияния на развитие юного игрока, не приведёт к возникновению удовольствия от хорошо выполненной задачи (что является важным для формирования учебной мотивации в буду-

щем), а сложная – вызовет потерю интереса.

4. Необходимо соблюдение баланса ритма и продолжительности игры: чем выше уровень напряжённости игры, тем меньше должна быть её продолжительность.

5. Нельзя требовать от ребёнка немедленного, по распоряжению родителей, прекращения игры. Необходимо дать возможность завершить игровой эпизод, иначе у него возникнет состояние эмоционального дискомфорта.

6. Регламентировать время общения ребёнка с компьютером ни в коем случае нельзя в резкой, безапелляционной форме. Запретный плод сладок!

7. Поскольку детям дошкольного возраста рекомендуются ограничения по времени игры, необходимо объяснить, что она не должна вестись в ущерб другим, не менее важным и интересным занятиям, что существует множество интересных развлечений, помимо компьютера.

Ещё одним важным направлением профилактики зависимости от компьютерных игр является демонстрация ребёнку других, не менее захватывающих возможностей компьютера. Уже в дошкольном возрасте малыш может овладеть азами программирования и веб-дизайна, компьютерной графики и анимации, научиться использовать возможности компьютера для общения (например, писать письма), в познавательных целях, для поиска информации. Для того чтобы компьютер стал помощником для ребёнка, удобным инструментом для работы и творчества, необходимо, чтобы родители вместе с ним осваивали огромный и такой захватывающий компьютерный мир.

Литература

1. *Аркадьев-Берлин, Д.* Кибернетическая лудомания / Д. Аркадьев-Берлин. – <http://igrologo.ru/cyberludo> [Электронный ресурс].

2. *Гурьев, С.В.* Информационные компьютерные технологии как эффективное средство в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста / С.В. Гурьев. – http://www.256.ru/publish/publstat.php?page=stat-guriev_i [Электронный ресурс].

3. *Котова, С.А.* Компьютер в жизни ребёнка младшего школьного возраста : другое детство : сборник тезисов участников II

Всеросс. научно-практ. конфер. по психологии развития / С.А. Котова. – М. : МГППУ, 2009. – 327 с.

4. *Соколова, М.В.* О развивающих видео-программах для младенцев : другое детство : сборник тезисов участников II Всеросс. научно-практ. конфер. по психологии развития / М.В. Соколова. – М. : МГППУ, 2009. – 327 с.

5. *Тендрякова, М.В.* Старые и новые лики игры : игровая специфика виртуального пространства / М.В. Тендрякова // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 60–68.

Марина Владимировна Жукова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Музыкально-интонационная модель как средство активизации продуктивной деятельности детей

*Е.Ю. Волчегорская,
О.Н. Ногина*

Эффективность современного образовательного процесса во многом зависит от возможности использовать полученные знания в процессе самостоятельной практической деятельности. Потому особое значение в педагогике отводится продуктивной деятельности, выступающей стимулом развития когнитивных процессов, познавательной и творческой активности. Как замечает Б.В. Хозиев, именно продуктивная деятельность начинает рассматриваться в качестве одного из основных направлений стратегических педагогических инноваций [7].

В педагогике продуктивной деятельностью традиционно считают ту, которая, «моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситу-

ации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объёмном изображении» [6]. В более широком понимании продуктивная деятельность рассматривается как созидание неких **принципиально новых** материальных и духовных ценностей [4]. Таким образом, выходя за рамки предметно-материальной сферы, продуктивная деятельность переходит в область творческой. А творчество, как известно, это норма детского развития, источником творческой деятельности ребёнка служит всё окружающее его жизненное пространство: предметы, явления, новый опыт, собственные ощущения. Как отмечает Б.М. Теплов, раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для их развития, так как оно соответствует детским потребностям и возможностям.

Эту же точку зрения разделяют Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. При этом, как отмечает Н.А. Ветлугина, под творческой деятельностью детей понимается не столько предметный результат, то есть детские произведения, сколько **творческий процесс**, «подразумевающий развитие умения и навыков эстетического художественного восприятия-сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению» [1].

Одним из эффективных средств создания и воссоздания нового образа является музыкальное искусство. Как отмечает в своей знаменитой книге «Творческая активность детей» американская исследовательница М. Маёску, музыка, занимая одно из ведущих мест в системе воспитания детей, способна вызывать в ребёнке творческую продуктивную активность [8]. Известно, что музыка легко будит воображение детей, так как путь от звука к зрительным образам, моторным ощущениям, цветовым, пространственным и другим ассоциациям необычайно короток, особенно в раннем детском возрасте [2].

Опираясь на эмоциональный отклик, вызванный музыкой, малыш конкретизирует музыкальный образ, делая его понятным в первую очередь самому себе. Свои впечатле-

ния и ощущения он пытается отобразить в пении, движении, рисунке и т.п. Это и есть создание нового для ребёнка «продукта», новой эстетической реальности, расширяющей его представление о мире. Активная природа малыша, попадая в сферу музыкального воздействия, находит выражение в продуктивной деятельности: в двигательных реакциях на звучащее музыкальное произведение, в ритмической, инструментальной, голосовой и драматургической импровизации.

Все формы музыкальной деятельности: прослушивание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмичные движения – можно отнести к продуктивным видам деятельности. Даже несложная эмоциональная оценка, последовавшая за восприятием какого-либо музыкального фрагмента, находит выражение в новом для ребёнка музыкальном образе, который претерпевает творческое осмысление и получает собственную интерпретацию.

Так в сознании малыша создаётся новый интеллектуальный продукт, который, встраиваясь в систему личного мировосприятия, образует новую «единицу» целостной картины мира. Как отмечал Б.М. Теплов, музыкально-слуховые представления по своей природе – продуктивная деятельность, поскольку они являются не прямым повторением образов восприятия, а результатом определённой переработки и обобщения [5].

Для активизации продуктивной деятельности детей мы предлагаем использовать **музыкально-интонационные модели**. Основой для их создания послужили образно-смысловые, символические «интонационные коды», на которые ориентируется мышление при распознавании содержания музыки.

Понятие «интонационные коды» впервые ввела Д.К. Кирнарская, которая рассматривала основные эмоции (радость, грусть, страх, гнев и др.) как стереотипы человеческой коммуникации, запечатлённые в музыке. По её мнению, эти «коммуникационные архетипы» восходят к истокам слуховой коммуникации и ещё

в древности помогали человеку ориентироваться в окружающем мире. Они не только обеспечивают внутреннюю эмоциональную связь человека и музыки, но и являются «аналогом древнейших базовых компонентов других талантов» [3].

Коммуникативные архетипы диктуют определённый эмоциональный тонус, двигательный эквивалент, создают обобщённый образ процесса общения, имеющий единый интермодальный характер – зрительный, моторно-двигательный и слуховой. Звуковысотное, ритмическое, динамическое, тембральное соотношения двух и более музыкальных звуков, образуя интонацию, несут эмоцию, художественный образ. Вот почему, слушая музыку, ребёнок переживает процесс общения, результатом которого становится отклик на закодированное в звуках «сообщение».

Взяв за основу коммуникативно-музыкальные архетипы Д.К. Кирнарской, мы разработали систему музыкально-интонационных моделей, позволяющих активизировать продуктивную деятельность детей младшего дошкольного возраста. Каждой

модели соответствует свой образ, своё двигательно-пространственное отображение, свой песенный репертуар (см. табл. 1).

Внедрение музыкально-интонационных моделей происходит постепенно, в несколько этапов.

Первый этап – ознакомительно-ориентировочный

Цель: научить детей распознавать музыкально-интонационные модели на слух и отражать их в пении и движении.

Младший дошкольный возраст характеризуется конкретностью восприятия, поэтому необходимо задействовать персонажи, знакомые ребёнку, действующие лица, которые будут пояснять детям задания, вовлекать их в игру. Музыкально-интонационные модели можно преподнести детям в виде образов животных, сказочных героев и т.п. Так, например, плачущего зайчишку (модель плача, мольбы) прогоняет из его лубяного домика хитрая лиса (модель веера). К нему на помощь приходит петушок (музыкально-интонационная модель призыва).

Таблица 1

Система музыкально-интонационных моделей

Интонационная модель	Образ	Двигательно-пространственное отображение	Песенный репертуар
Модель призыва	Петушок	Маршевые шаги на месте с высоким подниманием коленей. Движение рук снизу вверх	«Петушок к нам пришёл»
Модель мольбы, плача	Плачущий заяк	Закрытые ладонями глаза, слабые наклоны головы вниз	«Плачет зайка маленький»
Модель маятника	Часы с маятником	Движения колыбельной – качивание на руках воображаемой куклы или покачивание из стороны в сторону	«Баю-бай», «Кукла Катя», «Села птичка»
Модель созерцания	Горизонтальная линия	Медленное горизонтальное движение руки в сторону	«Дон-звон»
Модель игры	Колобок	Энергичные повороты туловища влево и вправо	«Колобок, колобок», «Солнышко»
Модель круга	Радуга, отражающаяся в воде	Рисование рукой в воздухе круга большого диаметра	«Волшебники», «Радуга»
Модель веера	Лиса	Возвратное движение рукой: плавно снизу вверх и обратно	«Я – лисонька, красавица»
Модель взлёта	Улетающая божья коровка	Быстрый взмах вверх раскрытой ладонью	«Самолёт», «Песенка звезды»
Модель ухода	Зевающий бегемот	Широкое движение рук сверху вниз по направлению к груди	«Бегемот поёт»

Освоению музыкально-интонационных моделей помогает двигательная-изобразительная наглядность, сопряжённая с моторикой ребёнка: пропевание музыкально-интонационных моделей с одновременным прочерчиванием их звуковысотной линии в воздухе, сменой позиций рук или одновременным ведением пальцем по условному графическому образцу; дифференциация звуков при пении с помощью поворотов или наклонов головы, туловища и т.п.

Для пения используются как сами попевки-модели, так и песни из детского репертуара, близкие интонационному профилю моделей. При прослушивании музыкальных произведений необходимо обращать внимание детей на встречающиеся музыкальные интонации, сходные с музыкально-интонационными моделями.

Занятие может начинаться с приветствия ребят персонажами – зайчиком и петушком. Подходя к каждому ребёнку, педагог может спеть «Здравствуй, как тебя зовут?» от лица героя в соответствии с его музыкально-интонационной моделью. По мере освое-

ния моделей малыши будут здороваться в ответ, имитируя музыкальные интонации персонажей.

Рассказывая сказку, читая стихотворение, можно попросить малышей пропеть или прохлопать имя героя. При повторном рассказе педагог может уже не произносить имена персонажей: дети сами воспроизведут их интонацию. Наиболее естественно и эффективно усвоение моделей закрепляется в играх, таких как «Угадай-ка», «Прятки», «Путаница», «Паровоз», «Ловим снежинки», «На полянке», «Волшебная палочка» и др.

Второй этап – импровизационный

Цель: овладение навыками самостоятельной импровизационной деятельности в движении, пении, игре на музыкальных инструментах (см. табл. 2).

Очень важно дать детям почувствовать самостоятельность творческого процесса, поддержать детскую фантазию, направить её в сторону осознанного продуктивного выражения. К концу данного этапа возможна импровиза-

Таблица 2

Импровизационно-творческие задания

Тип модели	Ключевые вопросы	Импровизационно-творческие задания
Модель призыва	Можешь сравнить?	Сравнить и передать настроение героя (например, Петушок решительный, задумчивый, весёлый, грустный и т.п.)
Модель мольбы	Сможешь найти?	Найти героя и показать его характер в разном окружении (например, найти, где спрятался Зайка – в норке, под деревом, в траве и т.п., и показать его образ)
Модель маятника	Сможешь угадать?	Угадать, для кого предназначена колыбельная, и исполнить её для разных персонажей (например, «Колыбельная для медведя» и «Колыбельная для птички»)
Модель созерцания	На что похоже, на что не похоже?	Подобрать соответствующий музыкальный инструмент или тембр голоса, соответствующий или не соответствующий типу горизонтальной линии
Модель игры	Что происходит?	Проследить, куда катится «Колобок», придумать музыкальное сопровождение
Модель круга	Сможешь изобразить?	Нарисовать голосом радугу
Модель веера	Что случилось дальше?	Рассказать историю при помощи ритмического или инструментального сопровождения (например, рассказать, как Лисичка хвастается, пугается, сердится)
Модель взлёта	Куда двигается?	Нарисовать голосом или музыкальным инструментом направление движения (например, полёт шмеля)
Модель ухода	Как двигается?	Найти соответствующее образное движение или звукоподражание (например, игра «Кто приехал в гости?»: самолёт, жук, машина, лодка, комар)

ция голосом, показывающая, насколько дети хорошо усвоили музыкально-интонационные модели и умеют осознанно ими пользоваться.

Третий этап – продуктивный

Цель: переход от разрозненных игровых действий к последовательной и самостоятельной «проработке» выбранного сюжета, включающий множество разнообразных элементов с использованием музыкально-интонационных моделей.

Таким образом, музыкально-интонационные модели в качестве музыкальных «слов» становятся основой собственной музыкально-творческой деятельности. При этом взрослый предлагает лишь темы, основные сюжетные линии, известные детские сказки, которые являются ориентиром для развития творческого воображения детей, пробуждения фантазии ребёнка и выражения её в продуктивной музыкальной деятельности.

Инсценировка сказки происходит в течение нескольких занятий, на которых обсуждается сюжет, создаются образы. Сначала словесный (в сравнениях), затем к нему добавляется мимика, характерные движения, видоизменяется или придумывается новая музыкально-интонационная модель. К наиболее понравившемуся варианту можно предложить детям нарисовать дома рисунок, сделать поделку из пластилина, бумаги, природных материалов и т.п. Малыши не только озвучивают своих персонажей, но и придумывают фон (например, дождь или гроза исполняется на детских музыкальных инструментах), декорации (рисуют лес, снежинки и т.п.).

Владея набором музыкально-интонационных моделей, ребёнок становится полноправным участником музыкального действия: и его исполнителем, и его создателем. Музыкально-интонационные модели, давая возможность детям активно выражать себя, свои эмоции и настроения, не только способствуют более глубокому и основательному проникновению в музыкальный мир, но и становятся средством активизации продуктивной деятельности, развивающей и обогащающей дошкольника.

Литература

1. *Ветлугина, Н.А.* Художественное творчество в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1974. – 175 с.
2. *Волчегорская, Е.Ю.* Расширение границ восприятия музыки / Е.Ю. Волчегорская // Музыка в школе. – 2004. – № 3. – С. 31–34.
3. *Кирнарская, Д.К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М. : Таланты XXI века, 2004. – 496 с.
4. *Овчинников, В.Ф.* Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека / В.Ф. Овчинников. – М. : Высшая школа, 1984. – 87 с.
5. *Теплов, Б.М.* Избранные труды : в 2-х т / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 2. – 359 с.
6. *Урунтаева, Г.А.* Дошкольная психология : учеб. пос. для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд. – М. : Академия, 2001. – 334 с.
7. *Хозиев, Б.В.* Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников : учеб. пос. для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Б.В. Хозиев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
8. *Mayesky, M.* Creativities for Young Children / M. Mayesky. – Clifton Park, NV: Delmar, 2008. – 646 p.

Евгения Юрьевна Волчегорская – доктор пед. наук, зав. кафедрой педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск;

Ольга Николаевна Ногина – педагог МДОУ № 304, г. Челябинск.

Английский язык для детей в лекотеке

*Н.Д. Епанчинцева,
И.Г. Зоболева*

Подготовка ребёнка к школе является актуальной проблемой дошкольного образования детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения по состоянию здоровья или развития и нуждающихся в психолого-педагогической

и медико-социальной помощи и поддержке.

Для решения этой проблемы муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребёнка – детский сад № 35 «Родничок» (г. Губкин Белгородской области) организовало психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с нарушениями или проблемами развития, используя при этом новую форму дошкольного образования – лекотеку.

Слово «лекотека» («Lekotek») образовано от шведских слов «Leko», что означает «игрушка», и «tek» – «собрание», «коллекция». Детский сад № 35 выбрал лекотеку как форму работы, поскольку именно игра является основным видом деятельности ребёнка.

Цели лекотеки: обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями развития для их успешной социализации; сформировать у них предпосылки для учебной деятельности; оказать психолого-педагогическую помощь родителям, чьи дети не посещают детские сады.

При создании нашей модели «Лекотеки» мы использовали опыт работы «Российской Лекотеки», библиотеки игрушек Института коррекционной педагогики РАО г. Москвы, Центра интегративного воспитания г. Санкт-Петербурга и др.

Согласно Положению о лекотеке, в детском саду используются разнообразные формы работы с детьми и родителями, одной из которых являются подгрупповые занятия (по 5–6 детей) по изучению английского языка. Ведущие педагоги, психологи, лингвисты, занимающиеся данной проблемой, отмечают: изучение иностранного языка наиболее эффективно именно в раннем возрасте, так как детские впечатления хранятся долгое время и способствуют развитию внутренней мотивации для дальнейшего изучения иностранного языка.

Знание языков – это требование времени, отражающее потребности современного общества. Поэтому, реализуя социальный заказ родителей детей дошкольного возраста, раннее обучение детей иностранному языку стоит вводить в детском

саду либо в качестве дополнительной услуги, либо как вариативную часть образовательной программы.

Для выравнивания стартовых возможностей будущих школьников был разработан учебно-игровой комплекс «Английский язык для детей в лекотеке». Его основная задача – способствовать формированию элементарных навыков общения на английском языке у детей дошкольного возраста (5–7 лет), не посещающих детские дошкольные учреждения.

Обучение в лекотеке начинается с 5-ти лет и включает определённый (базовый) объём знаний, умений и навыков социального, лингвистического, страноведческого, педагогического и психологического содержания. Занятия проходят с октября по май два раза в неделю по 20–30 минут. В конце мая проводится диагностическое обследование детей, посещающих лекотеку, для определения уровня усвоения программного материала.

Оптимальное количество детей в группе – 6–8 человек. Основное место на занятии отводится игровому элементу: при изучении новых слов и оборотов речи, разучивании стихов и диалогов, закреплении языкового материала. Грамматические правила не объясняются и не заучиваются. Все занятия ведутся на английском языке, к помощи родного языка педагоги прибегают лишь в крайних случаях.

Содержание данного комплекса ориентировано на решение следующих задач: 1) развитие личности ребёнка (его мышления, памяти, внимания, восприятия, языковой догадки); 2) формирование умения строить высказывания, развитие устной речи и речемыслительных процессов; 3) стимулирование мотивации, воли и активности детей.

Учебно-игровой комплекс «Английский язык для детей в лекотеке» предполагает знакомство детей с традициями и культурой страны изучаемого языка, воспитывает в них чувство уважения к другой культуре.

Предложенная тематика и формы обучения соответствуют возрастным особенностям, познавательным потребностям и интересам дошкольников. Занятия иностранным языком

носят многоступенчатый характер, предполагающий частую смену видов деятельности. Поскольку поведение детей дошкольного возраста не отличается устойчивостью, активно используются вариативные формы обучения: фронтальная, групповая, индивидуальная, парная, игровая.

Учебно-игровой комплекс «Английский язык для детей в лекотеке» создан в рамках экспериментальной работы по проблеме формирования элементарных навыков общения детей на иностранном языке в системе «Детский сад – начальная школа» на основе методических рекомендаций «Сквозной программы раннего обучения английскому языку детей в детском саду и 1-м классе начальной школы».

В процессе организации образовательного процесса данный учебно-игровой комплекс предполагает решение определённых задач:

- создание условий для коммуникативно-психологической адаптации детей, не посещающих детские дошкольные учреждения, к изучению иностранного языка;

- развитие коммуникативно-игровых и творческих способностей с помощью инсценировок и ролевых игр;

- поэтапное формирование слухового внимания, фонематического слуха, правильного произношения;

- овладение определённым количеством несложных грамматических структур;

- совершенствование речемыслительных процессов;

- развитие моторики, выработка моторных навыков;

- расширение кругозора детей посредством знакомства с иноязычными праздниками, традициями, иностранными словами, вошедшими в русский язык;

- использование материалов региональной направленности в иноязычной деятельности детей.

В соответствии с поставленными задачами были определены следующие принципы обучения: 1) *принцип коммуникативной направленности*: научиться говорить – говоря, слушать – слушая; 2) *принцип опоры на родной язык*, предполагающий проведение определённых параллелей между родным и иностран-

нским языком и установление общих закономерностей; 3) *принцип интеграции*, подразумевающий, что в процессе обучения одному виду речевой деятельности мы формируем и другие; 4) *принцип коллективно-индивидуального взаимодействия*; 5) *принцип игровой основы обучения*.

В соответствии с этими принципами и задачами организация работы ведётся в двух направлениях:

1. Работа с дошкольниками для привития начальных навыков английской разговорной речи, включающая проведение блоков занятий познавательного направления; разработку и апробацию интерактивных театрализованных игр, развлечений; создание предметной развивающей среды.

2. Работа с родителями детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, включающая проведение консультаций по интересующим проблемам; создание актуальной интересной информации для родителей с использованием дидактического материала из лекотеки: «Домашняя игротека», «Учимся вместе!», «Учимся играя!»; привлечение их к работе по созданию развивающей среды, подготовке праздников, театрализованных представлений.

Для реализации выбранного направления в комплексе представлены разнообразные формы, методы и приёмы работы. Основной формой обучения детей английскому языку является игра, поскольку она вызывает интерес, активизирует деятельность ребёнка, даёт возможность проявить себя. Она облегчает учебный процесс, делая его ближе и доступнее детям.

Структурной особенностью учебно-игрового комплекса «Английский язык для детей в лекотеке» является тематическое планирование, основанное на увлекательных сюжетах. Они разработаны на базе методических рекомендаций «Сквозной программы раннего обучения английскому языку детей в детском саду и 1-м классе начальной школы» под редакцией Н.Д. Епанчинцевой и О.А. Моисеенко. Сетка занятий составлена с учетом требований СанПиНа и социального заказа родителей, дети которых посещают лекотеку.

Перечень предлагаемых сюжетов:

№	Название сюжета на английском языке	Название сюжета на русском языке
1	«Hello, that's me!»	«Здравствуйте, это я!»
2	«Pets and other animals»	«Питомцы и другие животные»
3	«I like holidays»	«Мне нравятся праздники»
4	«I love my family»	«Я люблю свою семью»
5	«Let's go for a walk!»	«Давай поиграем!»
6	«Meals and food»	«Трапезы и еда»
7	«Let's play!»	«Пойдем гулять!»
8	«My native town»	«Мой родной город»
9	«Looking forward to summer»	«В ожидании лета»

Содержание учебно-игрового комплекса «Английский язык для детей в лекотеке»

1. Сюжет «Hello, that's me!»

Представление. Знакомство друг с другом (имя, фамилия, возраст, страна, город). Моя визитная карточка. Визитная карточка моего друга. Название частей тела. Описание частей тела.

2. Сюжет «Pets and other animals»

Названия животных, их характеристики; клички домашних животных. Домашние и дикие животные. Еда животных. Места обитания. Мой питомец.

3. Сюжет «I like holidays»

Рождество и Новый год – любимые праздники. Мой день рождения. День рождения моих родителей (сестры, брата). День рождения моего друга. Поздравления с днём рождения. Пожелания ко дню рождения. Выбор и преподнесение подарка. Благодарность за поздравление и подарок.

4. Сюжет «I love my family»

Название членов семьи (папа, мама, сестра, брат). Родственники (тётя, дядя, бабушка, дедушка). Имена родителей и других членов семьи.

5. Сюжет «Let's play!»

Названия любимых игрушек, их характеристики. Знакомство с разнообразными играми сверстников англоговорящих стран.

6. Сюжет «Meals and food»

Любимая еда. Название трапез – завтрак, обед, ужин. Что мы едим на завтрак, обед, ужин.

7. Сюжет «Let's go for a walk!»

Название одежды. Национальная одежда англичан и американцев. Погодные условия (холодно, тепло, солнечно, дождливо).

8. Сюжет «My native town»

Страны. Крупный город, небольшой город. Транспорт на улицах города. Правила дорожного движения.

9. Сюжет «Looking forward to summer»

Времена года. Месяцы. Виды погоды. Лето – любимое время года детей. Описание лета. Каникулы. Отдых на летних каникулах. Летние забавы.

Н.Д. Епанчинцева – доцент кафедры дошкольного и начального образования БелРИПКППС, Белгородская обл.;

И.Г. Зоболева – педагог дополнительного образования МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 35», г. Губкин, Белгородская обл.

Из опыта воспитания образа телесного Я детей 5–7 лет*

М.В. Агарева

В статье описываются этапы воспитания образа телесного Я у детей 5–7 лет. Обозначена цель и задачи каждого из них. Представлены примерные конспекты музыкальных занятий для каждого этапа.

Ключевые слова: опыт, этап, воспитание, образ телесного Я, движение.

В педагогике образ телесного Я стал предметом исследования сравнительно недавно – в 1980–90-е гг. Ещё в начале 1990-х Г.И. Ягодин писал о глубокой необразованности наших первоклассников в отношении понимания собственных чувств и потреб-

* Тема диссертации – «Воспитание образа телесного Я детей 5–7 лет». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Ю.С. Богачинская.

ностей. На аналогичную проблему, но уже у дошкольников, указал и В.А. Петровский, который подчёркивал, что дети совсем не знают себя, они даже приблизительно не представляют ни телесного, ни духовного образа своего Я.

Сказанное объясняется тем, что в наши дни происходит интеллектуализация обучения: когда стремление к высоким показателям готовности детей к школе выходит на первый план, а их эмоциональное самочувствие отходит на второй. Мы полагаем, что решение проблемы воспитания образа телесного Я у детей 5–7 лет в условиях музыкальной деятельности поможет преодолеть нарушенный принцип самооценности дошкольного детства, сформулированный В.В. Давыдовым и В.А. Петровским.

Познание ребёнком образа телесного Я, осуществляемое при помощи музыки, порождает огромное количество разнообразных образов. Как показывает наш опыт работы в 2007/2010 уч. г., динамику воспитания образа телесного Я у детей 5–7 лет можно описать как движение от накопления ребёнком двигательного опыта за счёт освоения и развития у него основных видов движений (движений позы, локомоции, выразительных движений, семантических движений), основанных на ощущениях тела, – к триединой структуре эмоциональных представлений об образе телесного Я в процессе музыкально-двигательной деятельности: в экспрессивном (выражение), импрессионном (переживание) и ситуационном (содержание) значениях.

Исходя из полученных нами ранее выводов, мы разработали программу воспитания образа телесного Я у детей 5–7 лет, которая включает три взаимосвязанных этапа.

Цель **первого этапа** (сенсомоторного) – сформировать у детей дифференцированное представление о движениях позы, а также о действиях, связанных с передвижением и основанных на кинестических и статических ощущениях.

Указанные виды включают движения мышечного аппарата, обеспечивающие поддержание и изменение позы тела (вид движений –

движения позы) и движения, связанные с передвижением: ходьба, бег, прыжки, броски, удары (вид движений – локомоции).

Основная задача первого этапа – научить ребёнка владеть собственным телом, используя движения позы и движения, связанные с передвижением. Данный этап соответствует первому разделу программы и представлен темами «Язык эмоций», «Эмоции и слова», «Эмоции и лицо человека», «Эмоции и движения тела», которые позволяют подготовить ребёнка к реализации второго этапа.

В качестве примера воспитания образа телесного Я на данном этапе мы приведём адаптированную к выделенным нами целям и задачам сказочку-шумелочку (методика Е. Железновой и С. Железнова «Музыка с мамой») под названием «Глупая лисичка». Озвучивая и передавая образ лисы, дети знакомятся с такими эмоциями, как любопытство, гордость, страх, печаль. В этом процессе дети делятся на «артистов», которые выражают действия сказочного образа, и «оркестр», который озвучивает сказочку-шумелочку. Позже дети меняются ролями. Сказку рассказывает педагог.

Содержание сказочки-шумелочки «Глупая лисичка»

Бежит лисичка по лесу, бежит и видит: на веточке колокольчик висит и звенит. Наклонила лисичка из любопытства головку набок и смотрит. *(Дети – участники оркестра звенят колокольчиком, а артисты выполняют действия Лисы)*. «Голосок у тебя хороший, а сам ты плохой, – сказала лисичка. – Не возьму тебя!». И побежала лисичка дальше, гордо подняв голову вверх. *(Дети – участники оркестра барабанят пальцами)*.

Бежит лисичка, бежит и видит: на земле бутылочка лежит, лежит и гудит. *(Дети – участники оркестра дуют в бутылочку)*. От страха лисичка аж рот открыла и смотрит. «Напугать меня хочет! А я её сейчас утоплю!» – сказала лисичка. Схватила бутылку и побежала к реке. *(Дети – участники оркестра барабанят пальцами)*. Стала лисичка бутылку топить, а она булькает и тянет лисич-

ку в воду. (*Дети – участники оркестра дуют через трубку в воду*). Еле выбралась лисичка из речки на берег и дальше побежала. (*Дети – участники оркестра играют на кастаньеттах*).

Бежит лисичка, бежит (*дети – участники оркестра барабанят пальцами*) и вдруг видит: на дороге капкан. Удивилась она, рот открыла, глаза вытаращила... «Какую-то железу потеряли! – сказала лисичка. – Посижу-ка я на ней, отдохну». Только присела лисичка, а капкан вдруг... цап её за хвост! (*Дети – участники оркестра ударяют в бубен*). Уж лисичка его царапала-царапала (*дети – участники оркестра пальцами скребут по пластику барабана*), стучала-стучала... (*дети – участники оркестра стучат по барабану*). Еле вырвалась! И скорей домой побежала, расстроенная и опечаленная (*дети – участники оркестра барабанят пальцами*).

Подобная форма работы с детьми способствует установлению и пониманию связей между звуками, движением и ощущениями. Экспериментальная деятельность направлена на то, чтобы познакомить детей с различными видами эмоций через движения позы и движения, связанные с передвижением, с которыми они сталкиваются в различных ситуациях.

Цель **второго этапа** (психомоторного) – формирование у детей выразительных движений тела (проявляющихся в *мимике* и *пантомимике*), воспроизводящих эмоциональную информацию, которую несёт в себе музыка.

Данный опыт опирается на различные способности ребёнка: устанавливать зависимость между эмоционально-образным содержанием музыкального произведения и средствами музыкальной выразительности и отображать это в движении; эмоционально отзываться и движением реагировать на музыку; ориентироваться в способах выражения эмоций (*мимике*, *пантомимике*); подмечать движением малейшее изменение в музыке (*интонационное, ладовое, динамическое, фактурное* и т.д.); находить адекватное изменение

музыкального образа в «естественной» пластике; создавать творческий музыкально-двигательный образ.

Для того чтобы процесс воспитания образа телесного Я осуществлялся по намеченному пути, ребёнку необходимо получать эмоциональную информацию, которая содержится в музыке. Именно полученная эмоциональная информация способствует проявлению и раскрытию у ребёнка выразительных движений, сигнализирующих о верном пути формирования у него представлений об образе телесного Я. Потому задача второго этапа заключается в том, чтобы способствовать проявлению у ребёнка эмоциональной отзывчивости на музыку. В результате он сможет понять музыкальный образ и выразить ему сопереживание в *телесно-двигательной* и *телесно-экспрессивной формах*.

Данный этап соответствует второму разделу программы и раскрывается темами «Ожившая музыка», «Всёнаоборот, или Музыкальный спор», «Что умеет наше тело? (промежуточная диагностика за год)», «Загадка музыкального образа». Второй раздел программы знакомит детей с огромными возможностями мира движений в передаче образа телесного Я через музыкальные образы, которые содержит в себе музыка.

В качестве примера воспитания образа телесного Я на данном этапе мы приведём одно из занятий цикла «Загадка музыкального образа».

Содержание занятия из цикла «Загадка музыкального образа»

Музыкальный ряд: «Итальянское каприччо» П.И. Чайковского.

Материал: репродукции картин (изображения восхода солнца, лесная лужайка, город, болото и др.); разноцветные ленты.

Педагог: – Ребята, сегодня музыка нам расскажет одну историю. Давайте послушаем её, а затем выберем картину, которая изображает эту историю. (*Звучит фрагмент «Итальянское каприччо» П.И. Чайковского*). Какая картина, на ваш взгляд, передаёт настроение и образ музыки? (*Дети поочерёдно высказывают свои впечатления и мнения*). Может, кому-то представилась другая картина?

Расскажите о ней. (*Идеи детей*). А я вам сейчас расскажу, что мне представилось. Итак...

(Звучит музыка, и дальнейший рассказ педагога идёт под музыку).

Педагог: – Наступило утро, проснулся ветерок и потихоньку начал подкрадываться к полянке, на которой играли ребята (*до 16-й секунды в музыке*). Вдруг ветерок закружился в танце и зашумел: «шшшшш...», «фффф...», «сссс...», «хххххх...» (*до 54-й секунды в музыке*), и по лугу разлетелись одуванчики. Ребята начали их ловить, но вдруг откуда ни возьмись по лугу проскакали лошадки (*от 1-й минуты и 7 секунды*). Но вот снова налетел ветерок, и закружился в танце, и зашумел: «шшшшшш...», «фффффф...», «сссс...», «хххххххх...» (*от 1-й минуты и 32 секунды*). Ветерок полетел за ребятами, а они побежали от него (*от 2-й минуты и 30 секунды*). Ветерок постепенно начал стихать и вскоре исчез совсем: «шшшшшшш...», «фффффф...», «сссс...», «хххххххххх...». (*Педагог тихим голосом изображает дуновение постепенно затихающего ветерка*).

Вот такая получилась история, которую нам рассказала музыка. Как вы думаете, каким предметом и как можно показать дуновение ветерка? (*Ленточкой, руками и т.д.*).

Педагог показывает детям, как можно с помощью ленточки и рук показать ветерок. Затем дети делятся на персонажей: «ветерок» (раздаются ленточки) и «лошадки» – и передают эту историю движениями тела.

Комментарий педагога к действию детей: Когда в музыке слышно дуновение ветерка, ребята, у которых в руках ленточки, кружатся, как ветерок, в танце и шумят голосом на звуки «шшшшшш...», «фффффф...», «сссс...», «хххххххххх...». А когда в музыке слышно приближение лошадок, ветерок замирает, появляются другие ребята, изображающие лошадок.

Далее включается музыка, и дети ведут диалог с ней движениями тела. Первоначально педагог подсказывает детям их действия, подмечая, что получается, а что нет. Затем дети меняются ролями и снова рассказывают музыкальную историю, передавая её своими движениями.

Оживляя музыку движениями тела, дети не только передают образ телесного Я, но и находят дополнительные средства музыкальной выразительности.

Цель **третьего этапа** (чувственное осознание данного предмета) – формирование умения самостоятельно выражать образ телесного Я через конгруэнтно-понятийное (соответствующее) содержание образа музыкального произведения в телесно-двигательной форме.

Данный опыт опирается на триединую структуру эмоциональных представлений ребёнка об образе телесного Я в процессе музыкально-двигательной деятельности и характеризуется пониманием и определением двигательных ситуаций в экспрессивном (выражение), импрессионном (переживание) и ситуационном (содержание) значениях.

Основная задача третьего этапа – развить у детей способность создавать в процессе восприятия музыки персональные двигательные модели эмоций, соответствующие эмоциональным полям звучащей музыки.

Данный этап соответствует третьему разделу программы и включает цикл музыкальных занятий «Музыка нам рассказала... или Сочинение коллективных рассказов о музыке» (по методике А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской). Третий раздел ориентирован на создание в процессе восприятия музыки персональных двигательных моделей эмоций через креативное самовыражение ребёнком образа телесного Я в словесной и телесно-двигательной формах. Это происходит за счёт совершенствования у детей умения рассказывать о музыкальном образе его историю с её последующим телесно-двигательным выражением. В качестве примера воспитания образа телесного Я на данном этапе мы приведём одно из занятий этого цикла.

Содержание занятия

Следует использовать музыку, которая уже знакома детям. Это даст им возможность находить в одном музыкальном произведении разнообразные образы. Вначале дети придумывают историю, затем она обсуж-

дается, отбираются персонажи и действующие лица (должны быть задействованы все дети), после чего эта история оживает в движениях детей. Вначале педагог её рассказывает, а дети показывают. Рассказ записывается на диктофон или магнитофон. Потом дети самостоятельно, уже без подсказки педагога показывают историю в телесно-двигательной форме.

Музыкальный ряд: «Итальянское каприччо» П. И. Чайковский.

Педагог: – Сегодня мы с вами будем фантазировать под музыку, а потом попробуем объединить все наши фантазии в один рассказ. Но прежде прослушайте музыкальное произведение, историю которого мы с вами будем рассказывать (звучит музыкальный фрагмент). Вам знакома эта музыка? Давайте вспомним, о чём она нам уже рассказывала. (*О дуновении ветерка, скачущих лошадках и др.*). Теперь давайте придумаем другую историю. Кто хочет начать? Может быть, я попробую? Итак, ...

Дети по очереди продолжают придумывать историю, а педагог помогает им не терять сюжетную линию и делает процесс сочинительства интересным и занимательным. В случае повторов и пауз рекомендуется послушать музыку ещё раз, поискать в ней новые образы и настроения.

В данном случае педагог осуществ-

ляет коррекцию в работе с детьми, для того чтобы каждый ребёнок получил возможность самостоятельно понять себя, свои переживания и мысли и рассказать о них словом и движением.

Оценивая результаты работы, мы сделали вывод: детей чрезвычайно увлекает воплощение образа телесного Я в музыке. Это, в частности, проявляется в оригинальности придуманных ими игровых сюжетов в рамках музыкальной композиции. Выражая эмоциональное настроение музыкального образа, дети «перевосплащаются» в сам музыкальный образ (позиция героя), стремясь передать его как в вербальной, так и в невербальной формах.

Литература

1. Гогоберидзе, А.Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста : современные педагогические технологии : учеб.-метод. пос. / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 428 с.

Мария Владимировна Агарева – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, музыкальный руководитель детского сада № 375, г. Волгоград.



Издательство «Баласс» выпустило

пособие для учителя

Подвижные игры и физминутки в начальной школе

(автор О.А. Степанова)

- ◆ современные игровые оздоровительные технологии
- ◆ игровые коррекционно-профилактические программы
- ◆ описание подвижных игр
- ◆ материал для проведения игровых физминуток на уроках

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

Развитие умения формулировать определение понятий на уроках русского языка в начальных классах

В.В. Перевозчикова



Изучение любой дисциплины, в том числе русского языка, предполагает усвоение определённой системы научных понятий. Важную роль в этом процессе играет умение правильно формулировать их определения – иначе говоря, указывать на существенные признаки объекта. Наиболее распространённым способом определения понятия является выражение через ближайший род и видовое отличие. Например: морфология – это раздел грамматики, изучающий части речи.

Усвоение понятий – процесс длительный и сложный, он предполагает владение операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, умение строить умозаключение. Для того чтобы дети могли легче овладеть этим процессом, необходимо организовать целенаправленное руководство им.

Следует отметить, что «дети обычно лучше оперируют понятиями, нежели дают их определение, потому что первично ребёнок овладевает понятиями не терминологически, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах» [2]. Младшие школьники чаще дают определения, перечисляя признаки или проводя сравнения через ближайший род и видовое отличие. Реже дети прибегают к определениям посредством примера. Легче всего школьникам даётся определение понятий, обозначающих конкретные явления; труднее – отвлечённых понятий.

У младших школьников можно наблюдать различные ошибки в определениях. Так, учащиеся начальных классов, формулируя понятие, могут указать преимущественно наглядные, конкретные и единич-

ные предметы или явления, а также их признаки и свойства. Недостаточный уровень развития обобщения нередко приводит к тому, что дети отмечают не отличительный признак объекта, а только частный.

Такие ошибки – следствие того, что учащиеся не владеют структурой определения. Не зная, как строится определение через ближайший род и видовое отличие, дети опускают родовое понятие (например, приставка – это то, что стоит перед корнем) или не указывают видовое отличие (например, подлежащее – это член предложения). Если не работать целенаправленно над развитием умения формулировать определения понятий, то ошибки такого рода будут встречаться и у учащихся среднего и старшего школьного возраста.

Одним из способов предупреждения логических ошибок в построении определений являются **упражнения**, в процессе выполнения которых отрабатывается **понимание структуры определения понятия через ближайший род и видовое отличие**. Разрабатывая такие упражнения, автор опирался на исследования, появившиеся в этой области в последние годы [1; 3].

При их выполнении следует использовать простые и доступные детям термины «общее название», «отличительные признаки». По желанию учителя могут быть введены термины «видовое понятие», «родовое понятие», «видовые отличия». Школьникам надо объяснить, что видовые понятия можно назвать одним словом – родовым понятием. Например, морковь, редис, капуста – это овощи. В процессе работы необходимо подвести детей к выводу, что боль-

шинство определений понятий строится одинаково: сначала указывается общее название (родовое понятие), затем его отличительные признаки (видовые отличия). Обращаться к структуре определения желательно и при изучении грамматических понятий.

Можно выделить несколько групп упражнений на формулирование определений понятий.

1. Составление определения понятия по аналогии с данным.

Прочитайте образец. По аналогии с ним продолжите запись.

Образец: *Амбар – это помещение для хранения зерна.*

Библиотека – это ...

После того как учащиеся запишут составленное предложение, учитель может дать задание поискового характера по теме урока или по другим разделам русского языка (нахождение известных орфограмм, выполнение фонетического, морфологического разбора, разбора слов по составу и т.п.). Например, к составленному предложению *Библиотека – это помещение для хранения книг* можно дать задание: «Найдите орфограмму в слове, состоящем из четырёх слогов».

2. Восстановление в определении понятия недостающих данных (родового понятия или видовых отличий).

Прочитайте начало предложения, затем, опираясь на справку, заполните пропуски в предложении-определении.

Ромашка – это цветок ...

Справка: 1) с лепестками и жёлтой серединой; 2) с белыми лепестками; 3) с жёлтой серединой; 4) обычно с белыми лепестками и жёлтой серединой.

Запишите составленное предложение. Найдите в нём существительное, имеющее наименьшее число слогов, и выполните его фонетический разбор.

Упражнения данной группы можно усложнить несколькими способами:

а) Не давать справку. В этом случае учащиеся должны будут самостоятельно подобрать родовое понятие или видовые отличия.

Прочитайте и заполните пропуск в предложении-определении.

Орёл – это ... с изогнутым клювом.

Запишите восстановленное предложение и определите, какой

частью речи является слово, начинающееся с приставки.

б) Увеличить число предложений-определений, даваемых для восстановления.

Прочитайте предложения-определения и, опираясь на справку, заполните в них пропуски.

Роза – это цветок ...

Василёк – это цветок ...

Справка: 1) голубого цвета; 2) с красивыми цветами; 3) растущий в поле в злаках; 4) голубого цвета, растущий в поле в злаках; 5) с красивыми душистыми цветами и со стеблем, покрытым шипами.

Запишите восстановленные предложения, а затем в первом предложении найдите слова с одинаковыми орфограммами.

в) Не давать справку и одновременно увеличить число предложений-определений, даваемых для восстановления.

Прочитайте предложения-определения, а затем заполните в них пропуски.

Град – это ... в виде небольших ледяных шариков.

Дождь – это осадки ...

Запишите восстановленные предложения, а после выполните фонетический разбор слова, которое является общим названием для слов «град» и «дождь».

3. Корректирование определения понятия.

Прочитайте и исправьте ошибки в предложениях-определениях. Свой ответ обоснуйте.

Валенки – это обувь.

Огород – это то, где растут овощи.

Сказуемое – это член предложения.

Напишите исправленные предложения.

4. Составление определения понятия из данных слов.

Прочитайте предложение-образец и по аналогии с ним составьте предложение из данных слов.

Образец: *Ёж – это небольшой зверь с иглами на теле.*

Хвостом, это, с, небольшой, белка, пушистым, зверь.

(Ответ: *Белка – это небольшой зверь с пушистым хвостом.*)

Эту группу упражнений можно постепенно усложнить несколькими способами:

а) Отсутствием образца. В этом случае учащиеся должны будут самостоятельно вспомнить структуру определения.

б) Использованием слов в начальной форме.

Составьте из данных слов предложение-определение.

Широкий, с, зверь, крупный, рога, лось, это, ветвистый.

Запишите получившееся предложение, а затем разберите по составу прилагательное, в котором больше всего букв.

(Ответ: *Лось – это крупный зверь с широкими ветвистыми рогами.*)

в) Составлением из предлагаемого ряда слов нескольких определений понятий, относящихся к одному родовому.

Прочитайте и составьте из данных слов два предложения-определения.

Корой, хвойное, с, форме, листьями, это, и, берёза, конуса, с, дерево, в, кроной, листовенное, ель, белой, вечнозелёное, это, сердечка, в, дерево, форме.

Запишите составленные предложения, а затем подчеркните в них имена прилагательные.

(Ответ: *Ель – это хвойное вечнозелёное дерево с кроной в форме конуса. Берёза – это листовенное дерево с белой корой и листьями в форме сердечка.*)

г) Составлением из предлагаемого ряда слов нескольких определений понятий, относящихся к разным родовым понятиям.

Из данных слов составьте два предложения-определения.

Хищный, гриб, хвостом, зверь, это, съедобный, лисичка, пушистым, желтого, лиса, с, это, цвета, длинным.

Запишите составленные предложения, а затем найдите орфограммы в предложении, в котором нет предлога.

(Ответ: *Лиса – это хищный зверь с длинным пушистым хвостом. Лисичка – это съедобный гриб жёлтого цвета.*)

д) Использованием «лишних» или «недостающих» данных.

Составьте из данных слов предложение-определение, дополнив его нужными словами.

Исполняет, который, в, актёр, театре.

(Ответ: *Актёр – это человек, который исполняет роли в театре и кино.*)

е) Сочетанием нескольких способов усложнения.

Из предлагаемых слов составьте два предложения-определения, дополнив их необходимыми словами.

Масло, съедобный, это, маслёнка, гриб, для, сливочный, маслёнок.

(Ответ: *Маслёнок – это съедобный гриб со скользкой шляпкой. Маслёнка – это посуда для сливочного масла.*)

Включая подобные упражнения на урок русского языка, учитель целенаправленно и последовательно совершенствует умение школьников формулировать определения понятий, предупреждает появление в их речи логических ошибок в построении определений, формирует у детей умение правильно составлять предложения и оформлять их на письме.

Литература

1. Бакулина, Г.А. Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе / Г.А. Бакулина. – Киров : ВГПУ, 2000. – 224 с.

2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

3. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.

Валентина Валерьевна Перевозчикова – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, г. Глазов.

Урок развития речи «Мастерская слова»

Е.Е. Ломаева

Процесс развития речевой деятельности детей предусматривает особую организацию учебной деятельности: должны быть созданы условия, которые стимулировали бы речевую активность малышей и диктовали бы определённые требования к высказываниям.

В своей работе я использовала целую группу упражнений, направленных на обучение восприятию текста и созданию высказываний. Она включала обучение прогнозированию, разворачивание содержания текста, активизацию ассоциативных связей, формирование образного восприятия текста и типа правильной читательской деятельности, обучение завершению и распространению предложений, обучение пересказам с опорой на

серию картинок, на модели, восстановление текста, сочинение предложений по методике «выращивания предложений» и т.д.

В результате проведённой работы я убедилась, что дети довольно легко научились составлять предложения и связные тексты на заданную тему. Хочу предложить своим коллегам урок «Мастерская слова», который мы проводили в 4-м классе.

Цель: развитие речевой деятельности детей.

Задачи: стимулировать творческое воображение детей, формировать у них умение использовать сравнение для создания собственных текстов, учить сопоставлять точки зрения разных авторов на одну тему, закрепить такие нравственные понятия, как доброта и сопереживание.

Метапредметная задача: способствовать развитию у детей коммуникативных умений.

Оборудование: интерактивная доска, музыкальный центр, тетради для сочинений, листы для групповой работы, запись музыки Моцарта.

Ход урока.

1. Орг. момент.	Дети вместе с учителем в кругу выясняют, что такое «Мастерская слова», кто в ней работает и что им предстоит в ней делать. Желают друг другу успешной работы.	Настрой на положительное взаимодействие, создание ситуации, которая будет стимулировать интерес к творчеству.
2. Постановка проблемы, формулировка темы.	Детям предлагается прочитать и объяснить пословицы. Затем они выделяют ключевое слово <i>солнце</i> . Отвечают на вопрос: Кто любит солнце и почему? Учитель задаёт проблемный вопрос: Как вы думаете, сколько на земле солнышек? Звучат ответы детей. Потом учитель говорит: – А многие люди считают, что солнышек на земле много, и я с ними согласна. Так над каким вопросом сегодня подумаем? <i>Что такое солнце?</i> <i>Сколько на земле солнышек?</i>	Слайд № 2 <i>При солнышке тепло, матушке добро. Что мне золото – светило бы солнышко. Солнце – князь земли, луна – княжна.</i> Тип проблемной ситуации: противоречие между несколькими мнениями. Формулировка проблемы-темы. Слайд № 3
3. Открытие нового.	Попробуем ответить на вопрос: каким может быть солнце? Когда солнце бывает добрым, злым, задумчивым, весёлым, спящим?	Слайд № 4 Какое может быть солнце? Доброе, злое, задумчи-

<p>4. Первичное закрепление.</p>	<p>Дети дают характеристику солнца по фотографиям. Затем детям предлагается посмотреть на «другие солнышки». <i>Подсолнух, как солнце, жёлтый и яркий.</i> <i>Хлеб, словно солнце, круглый и горячий.</i> Теперь вы догадались, сколько же на земле солнышек?</p> <p>Дети дают свои ответы на проблемный вопрос. Им предлагается найти предметы, которые мы можем назвать «солнышками». Группы зачитывают свои варианты ответов.</p> <p>Проводится работа по анализу текста. Дети определяют, какие «солнышки» есть в тексте Н. Сладкова.</p> <p style="text-align: right;"><i>Н. Сладков</i></p> <p><i>Всё лето листья подставляли солнцу свои ладошки и щёчки, спинки и животики. И так налились и пропитались солнцем, что к осени сами стали как солнышки – багряными и золотыми.</i></p> <p>Так же анализируется следующий текст.</p> <p><i>В каждом из нас есть маленькое солнце. Если мы помогаем человеку в беде, он говорит: «Я согрет добротой». Значит, добротой называют Солнце, которое живёт в людях.</i></p> <p>Возвращение к проблемному вопросу, выслушивание мнений детей. Анализ стихотворения.</p>	<p>вое, весёлое, спящее. Развёрнут подводящий диалог. Слайды № 5, 6, 7, 8 Слайды № 9, 10</p> <p>Работа в группах. Слайд № 11 Слова-помощники: <i>как</i> <i>словно</i> <i>будто</i> <i>точно</i></p> <p>Слайд № 12</p> <p>Слайд № 13 Закрепляются нравственные понятия.</p> <p>Обобщение нового. Слайд № 14</p>
<p>5. Самостоятельная работа по составлению текста.</p>	<p>Детям предлагается несколько вариантов начала текста. Сочинение «Что такое солнце?» 1) Оказывается, солнышек на земле очень много. Вот, например... 2) А вы знаете, что солнышек на земле очень много? Они такие разные. Я хочу вам рассказать об одном из них. Несколько вариантов работ зачитывается и анализируется.</p>	<p>Дети работают на черновиках. Слайд № 15</p>
<p>6. Рефлексия.</p>	<p>С помощью опорных словосочетаний дети выражают своё отношение к уроку.</p>	<p>Слайд №17 ВЫРАЖЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ Мне понравилось... Я задумался (задумалась)... Меня удивило...</p>

<p>7. Итог урока.</p>	<p>Как хорошо, что солнышек на земле много. Как хорошо, что в каждом из нас живёт солнце и мы можем дарить друг другу солнечные улыбки, делиться добротой, теплом, радостью и помогать друг другу. Предлагается дома переписать сочинения на чистовик и оформить.</p>	<p>Меня радует... Я думаю, что... Как хорошо... Слайд № 18 Подарок детям от учителя.</p>
-----------------------	---	---

ПРИЛОЖЕНИЕ

Сочинения-миниатюры детей в «Мастерской слова»

«Что такое солнце?»

Шепелина Дарья

Оказывается, солнышек на земле очень много. Вот, например, мяч. Он весёлый и яркий, как солнце. Когда его подбрасываешь, он тянется к своей маме – солнцу, но мяч ещё маленький. Когда он вырастет, он займёт место солнца и будет светить, как мама. А пока мяч играет с детьми. Его маленькие лучики согревают всех детей, которые с ним играют.

Мяч – это маленькое детское солнышко.

Варов Александр

Солнышек на земле очень много. Вот, например, мамина улыбка. Она, как солнце, красивая и яркая, нежная и весёлая. Это самое дорогое, что есть у человека, так же, как солнце. Мамина улыбка дороже всех бриллиантов на свете. Это как свет в конце туннеля. Она такая же позитивная, как солнце.

На земле много солнышек, самое дорогое для меня – это мамина улыбка.

Скорняков Максим

Оказывается, солнышек на земле очень много. Вот, например, подсолнух. Он, словно солнце, окрашен в яркий жёлтый цвет. А ещё он такой же круглый, красивый, и от него исходит тепло. А лепестки подсолнуха как лучики солнца. Подсолнух – очень яркий цветок, и солнце тоже очень яркое.

Дегтярёва Анастасия

Оказывается, солнышек на земле очень много. Вот, например, апельсин. Казалось бы, просто фрукт. Но я знаю, что это настоящее солнышко! Он рыжий, яркий и добрый. Апельсин радует детей. Когда они его едят, рыжий сок, как лучи солнца, брызжет в разные стороны. От апельсина, как и от солнышка, поднимается настроение. Надеюсь, что каждый человек найдёт для себя солнышко.

Шиляева Мария

Оказывается, солнышек на земле очень много. Вот, например, подсолнух. Кажется, цветок как цветок и нет в нём ничего интересного. Но нет, это самое настоящее солнце! Я бы даже сказала, что подсолнух напоминает солнечное затмение. Это очень красиво! Середину как будто закрыла луна, а лепестки – это лучи солнца. Вот такое необычное у нас есть солнышко.

Богатырёва Анна

Оказывается, солнышек на земле очень много. Вот, например, мама. Это самое дорогое для нас солнце. Мама согревает нас так же, как солнце. Мама любит нас так же, как солнце. Мы любим солнце, и оно любит нас. Мы любим маму, и она нас любит. Солнце – это любовь. Оно такое же загадочное и тёплое.

Микрюкова Мария

«Что такое осень?»

Осень. Что же скрывается в этом слове? Если рано утром пройтись по

парку, в лёгком тумане можно увидеть еле заметный силуэт. Это и будет осень. Она специально просыпается раньше всех, чтобы начать раскрашивать яркими красками листья деревьев. Красный, жёлтый, оранжевый – разные цвета выбирает осень для своей картины. Но она бывает изменчива. Когда осени грустно, она летит в парк и плачет на скамейке. Где упали её слёзы, появляются лужи. Начинается ливень.

Но всё-таки осень чудесна и не перестаёт удивлять нас своей красотой!

«Зимняя сказка»

Николаев Даниил

Белые сугробы небо набросало. И покрыло всю землю зимним ковром. По нему гуляли снежные барыни-ели. Замёрзший коридор вёл в Снежное королевство, где ледяная борода-водопад нависла над быстрым ручейком, где деревья покрылись пушистым снегом, где царит вечная тишина и покой. Настоящая сказка!

Скорняков Максим

Снежинки слетают с грустного неба и кружатся в своём танце. В лесу находится непроходимое Снежное королевство. А стражи в нём – ели! Они стоят в своих снежных нарядах и охраняют вход. В царстве этом сугробы танцуют, как на балу! Вот какая зимняя сказка!

Дмитриева Саша

Белые сугробы небо набросало. А похожи они на разные статуи. Можно фантазировать: кто это может быть? Настоящее зимнее царство! Вокруг стоит мёртвая тишина. Только ели в зимних шубках красуются друг перед другом. И снег алмазами сверкает на солнце. Всё укрыто зимним ковром. Можно только восклицать: «Красота!».

Рифмованные тексты как форма обучения иностранному языку

З.Н. Зангиева

Для успешного обучения иностранному языку учитель должен стараться прививать учащимся интерес к этому предмету и постоянно его поддерживать. Большое значение в достижении этой цели имеет разнообразие применяемых форм и приёмов обучения.

Одной из форм обучения, способствующих овладению иностранным языком, является работа с рифмованными текстами. Она активизирует мыслительную деятельность учащихся, интерес к литературе, формирует их художественный вкус. Хорошие стихи, как и хорошая литература, не только развивают эстетический вкус, но и расширяют кругозор, углубляют знания языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания не только слов, но и выражений, целых строф, куплетов.

В данной статье мне хотелось бы поделиться своими мыслями и опытом работы с рифмованным материалом на уроках английского языка в младших классах.

Раннее обучение иностранному языку помогает заложить основы практического владения иноязычным общением. В процессе этой работы особое внимание уделяется постановке произношения, развитию произносительных навыков и удержанию их на должном уровне. Отработка произношения осуществляется одновременно с изучением материала основного курса в течение длительного времени. Она способствует созданию прочного навыка английского произношения, особенно таких его компонентов, как ритмичность, интонация, мелодия.

Если мы хотим добиться хорошего произношения у учащихся (а к этому обязательно надо стремиться, так как произношение – своего рода «визитная карточка» владения языком), на каждом уроке необходимо проводить

Елена Евгеньевна Ломаева – учитель начальных классов школы № 97, г. Ижевск, Республика Удмуртия.

фонетическую зарядку. Вместо многократного повторения отдельных звуков, слогов, а иногда и слов, содержащих тот или иной звук, целесообразнее использовать специально подобранные рифмовки, считалки, поговорки, стихи, популярные народные и современные англоязычные песни, ритмические диалоги. Как правило, они предваряют работу над отдельными звуками.

Работа над произношением в начальной школе ведётся с помощью игры или сказки, ведь дети так любят их и с удовольствием принимают в них участие. Игры и сказки развивают интерес детей к иноязычному общению, формируют общеучебные умения и способствуют эстетическому развитию.

К примеру, для работы с гласным звуком [æ] в качестве фонетической зарядки можно предложить следующие скороговорки:

A black cat sat on a mat and ate a fat rat.

If you, Sandy, have two candies
Give one candy to Andy, Sandy.

If you, Andy, have two candies
Give one candy to Sandy, Andy.

Для работы с согласными **b** и **t** можно предложить такой текст:

Betty Botter bought some butter
«But», she said, «this butter's
bitter.

But a bit of better butter
Will make my batter better».
So she bought a bit of butter
Better than the bitter butter
And it made her batter better.
Betty Botter bought a bit of better
butter.

Очень хорошо дети усваивают стихи, содержащие звук [ŋ]:

As I was going along, long, long,
A singing a comical song, song,
song,
The lane that I went was so long,
long, long,
And the song that I sang was so
long, long, long,
And so I went singing along.

Многие учащиеся испытывают трудности в произношении таких звуков, как [ʒ] и [ʒ]. В этом случае очень помогает жужжание пче-

лы. А в дальнейшем – сравнение жужжания комара и пчелы [z – ʒ] и наоборот, [ʒ – z] с последующим фонетическим упражнением, ритмически повторяющимся несколько раз: [ʒis iz] – [iz ʒis]. После такой отработки разучивается песня «The More We Get Together».

The more we get together,
together, together
The more we get together,
the happier we'll be.
For your friends are my friends
And my friends are your friends.
The more we get together,
the happier we'll be.

Проблему для многих детей представляет правильное произношение звука [r]. Для его постановки есть хорошее средство: карандаш, который необходимо зажать между зубами, и произносить отрывисто русский звук [p]. Правильность произношения зависит от длины той части карандаша, которая зажата зубами ребёнка. Длина от 2 до 4 см позволяет быстрее научиться правильно выговаривать звук [r]. Непрерывно произнося его, необходимо постепенно вытягивать карандаш, стараясь сохранить правильное звучание. Постоянная тренировка с карандашом способствует быстрому становлению правильного произношения звука [r]. Для закрепления его в речи можно использовать следующие скороговорки:

Round about and round about
And round about we go,
Round about and round about
All round the big tree
Round the big tree we go.

Robert Rowley rolled a round roll-
round;
A round roll Robert Rowley rolled
round.
If Robert Rowley rolled a round
roll round
Where'd the round roll Robert
Rowley roll round?

Некоторым детям нелегко даётся звук [w]. Можно попросить их показать, как они целуют маму, часто это срабатывает. После того как дети научатся правильно произносить звук [w], можно начинать разучивать небольшие стишки:

Why do you cry, Willy,
Why do you cry?
Why, Willy, why Willy,
Why, Willy, why?
No one can tell me,
Nobody knows,
Where the wind comes from,
Where the wind goes.

Очень полезно разучивать скороговорки на сравнение звуков. Например, звуков [w – ɒ], [s – ʃ] или [s – w] :

William wants to know,
Whether the weather will be wet.
Whether the weather be fine
Or whether the weather be not,
Whether the weather be cold
Or whether the weather be hot,
We'll weather the weather
Whatever the weather
Whether we like it or not.

She sells sea – shells on the sea-shore;
The shells she sells are sea-shells
I'm sure.

Swan, swam over the sea
Swim, Swan, swim
Swan swam back again,
Well swum, Swan.

Такие скороговорки на сравнение звуков предотвращают путаницу, а иногда и замену данных звуков в речи. Как только одна скороговорка отработана, надо переходить к новой и включать её в речь и т.д. Затем они в быстром темпе проговариваются одна за другой в начале урока, во время оргмомента, в качестве речевой зарядки. Как показывает опыт, тексты, отобранные по фонетическому принципу, развивают память, слух, а запоминание материала происходит быстрее и прочнее.

Поэтические тексты можно использовать и для закрепления грамматических форм, структур: предложить детям двуязычные рифмовки, способствующие более успешному усвоению отдельных слов, целых фраз и грамматических явлений. К примеру, знакомя учащихся с формами глагола **to be** в настоящем времени, можно выучить такое правило:

Применяя глаголы **Am, Is, Are** в следующих случаях:

Случай первый

Если Кто-то есть Какой-то,
Не забудь поставить **is**:
Петя рослый – **Pete is tall**,
Ящик мал – **The box is small**.
То же самое про Многих
Говорят со словом **are**:
Дети рады – **Kids are glad**.
Мыши плохи – **Mice are bad**.
Если хочешь Сам Себя ты
Похвалить иль поругать:
I am good and I am bad.
I am happy, I am sad.

Случай второй

Если Кто-то служит Кем-то,
Снова **is** мы говорим:
Джон моряк – **John is a sailor**,
Джим портной – **Jim is a tailor**.
А про Многих мы, конечно,
Снова скажем слово **are!**
Про Себя мы скажем **am** –
Ясно каждому и всем.

Случай третий

Если Кто-то сейчас Где-то,
Is есть в случае и в этом.
Коля в комнате сейчас –
Now Nick is in the room
Эндрю где? – **He's on the Moon!**
Are – про Многих, как всегда,
Am – туда, где слово «Я».

Случай четвёртый

Если что-то происходит
Вот сейчас, сию минуту,
Снова **is**, и **am**, и **are**
Нужно ставить почему-то.
Я звоню вам – **I am ringing**.
Вы поете – **You are singing**.
Мальчик пишет – **He is writing**.
Бой идет – **And they are fighting**.

Грамматическое явление **The Future Indefinite Tense** лучше усваивается с помощью стихотворения «I Can't And I'll Try». Одновременно дети знакомятся с глаголом **can**.

The little boy who says **I'll try**,
Will climb to the hill-top.
The little boy who says **I can't**,
Will at the bottom stop.
I'll try does great things every day;
I can't gets nothing done;
Be sure then that you say **I'll try**,
And let **I can't** alone.

При изучении **Past Indefinite Tense** отрабатывается диалог «I Gave It Away»:

– I gave it away.
– You what?

- I gave it away.
- What did you say?
- I said, I gave it away.
- Gave it away?
- That's what I said. I said «I gave it away».
- Why?
- Because I wanted to.
- Why didn't you sell it?
- Sell it?
- Yes, sell it. Why didn't you sell it?
- I didn't want to.
- Why not, why not?
- I didn't want to.
- Why didn't give it to me?
- I didn't want to.
- Why not, why not?
- I didn't want to.
- Why didn't give it to him?
- I didn't want to.
- Why didn't give it to her?
- I didn't want to.
- Why didn't give it to them?
- I didn't want to, I didn't want to.

На примере этого диалога можно объяснить детям и объектный падеж личных местоимений.

Далее в диалогах отрабатывается весь лексический и грамматический материал. При инсценировке стихов, сказок, считалок можно использовать маски и пальчиковых кукол, у детей это вызывает особый энтузиазм.

Five Little Owls

One little owl says: «Who, who, who»
 Along comes another, and now they are two.
 Two little owls up in a tree,
 Along comes another, and now they are three.
 Three little owls sit above the door,
 Along comes another, and now they are four.
 Four little owls crying «Sakes alive»,
 Along comes another, and now they are five.

Таким образом, упражнение с рифмованным материалом в тесной связи со всей остальной работой. Выбор стихотворения, песни, считалки определяется тем лексическим и грамматическим материалом, который осваивается в этот период.

При изучении обозначения времени вводятся ритмические выражения стандартного английского языка, которые отрабатываются в диалогах и совершенствуют ритм и интонацию. Определённый темп, ритм, ударение и интонация английского языка способствуют выражению различных чувств, эмоций и намерений говорящего.

После объяснения детям содержания диалога даётся возможность многократного прослушивания и повторения за диктором шёпотом. Затем диалог отрабатывается хором с нормальной скоростью и интонацией. Учитель может помочь детям хлопками и щёлканьем пальцев. Можно разбить группу на две подгруппы и проводить работу по ролям.

Late Again

Are you ready? Are you ready? Are you ready?

- Not quite, not quite. Just a minute. Don't rush me.
- Hurry up, hurry up!
- I'll be ready in a minute, in a minute, in a minute.
- I can't find my keys, I can't find my keys.
- Come on. Let's go. Come on. Let's go.
- I can't find my socks. I can't find my socks.
- Come on. Let's go, let's go, let's go.
- I can't find my shoes. I can't find my shoes.
- Come on. Let's go, let's go, let's go.
- Your keys are in your hands, your socks are in your shoes, your shoes are on the floor. Let's go, let's go.

При изучении инфинитива можно, например, использовать стихотворение «New Year», которое послужит и эффективным средством расширения словарного запаса, закрепления грамматических структур:

New things to learn,
 New friends to meet,
 New songs to sing,
 New joys to greet.
 New things to see,
 New things to hear,
 New things to do
 In this glad New Year.

Подобная систематическая работа с рифмованным материалом не только делает обучение увлекательным

и предотвращает «спад произношения», но и всесторонне развивает учащихся.

Поэтические тексты обладают огромным потенциалом эмоционального воздействия. А это особенно важно, ибо проблема эмоциональной насыщенности урока иностранного языка весьма актуальна. Как пишет А.А. Леонтьев, учитель иностранного языка в большей степени, чем преподаватель любого другого предмета, обязан вмешиваться в эмоциональную сферу урока, чтобы обеспечить возникновение у школьников эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности.

Поэтические тексты заставляют интенсивнее работать творческое воображение, способствуют развитию эстетического вкуса обучаемых. Детям можно предложить завести тетради-альбомы, в которых они сами будут оформлять тексты, сопровождать их рисунками, коллажами, аппликациями.

Рифмованный текст помогает воспитывать у детей высокие нравственные качества. Так, стихотворение «I Can't And I'll Try» учит ребят быть терпеливыми в преодолении трудностей, а стихотворение «Be Polite» напоминает им о правилах хорошего поведения:

Let us try to be polite
In everything you do.
Remember always to say «Please»
And don't forget «Thank you»!

Работа с рифмованными текстами пробуждает интерес детей к литературе, поэзии, делает обучение более содержательным и полезным, стимулирует интерес к английскому языку и помогает поддерживать его на протяжении всех лет изучения языка.

Стремитесь сохранить лирическое состояние души у своих учеников, и прекрасный мир звуков, слов английского языка откроется перед ними и зазвучит в них.

*З.Н. Зангиева – канд. пед. наук, доцент
Северо-Осетинского государственного университета
им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ.*

Интеграция современных технологий: эффективное средство личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе

Н.А. Лузина

Основные задачи модернизации российского образования связаны с повышением его доступности, качества и эффективности. На современном этапе развития системы образования определены главные направления модернизации [1].

В своей работе я реализую несколько направлений, в том числе личностно ориентацию содержания образования. Реализацию этого направления я вижу в интеграции **технологий дифференцированного и проблемного обучения и информационно-коммуникационных технологий.**

Эти технологии выделены мною не случайно. В совокупности они реализуют два принципа современного образования: гуманизации (установление субъектно-субъектных отношений) и информатизации (внедрение достижений информационных технологий в обучение) [2].

Одна из главных целей моей работы заключается в *интеграции педагогических и информационно-коммуникативных технологий на уроках в начальной школе для эффективного усвоения учащимися программного материала**.

Для достижения поставленной цели педагогу необходимо решить следующие задачи:

1) создать благоприятные условия для эффективного усвоения учащимися программного материала (проводить проблемные уроки, учитывая особенности аудитории);

2) организовать учебный процесс с упором на современные достижения

* Эффективное усвоение информации означает быстрое, полное, лёгкое (без помех) усвоение [2].

информационно-коммуникационных технологий (мультимедийная поддержка урока);

3) осуществлять постоянный автоматизированный контроль за деятельностью учащихся.

Чтобы успешнее вести обучение, педагог должен учитывать психологические и психофизические особенности учащихся: их способности воспринимать, запоминать, перерабатывать и использовать учебный материал. Работая с детьми, учителю следует принимать во внимание особенности возраста, детского внимания, памяти, уровень понимания учебного материала, типы мышления и т.д. Он должен варьировать средства подачи материала, чтобы информация в равной мере хорошо воспринимали самые разные дети; давать разноуровневые домашние задания; оказывать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы.

Это требование находит отражение в технологии **дифференцированного обучения**, автором которой является доктор философских наук, профессор педагогики Е.А. Юнина. Сущность дифференциации состоит в оказании психологической и методической помощи учащимся в той мере, чтобы они могли эффективно усваивать на уроке учебную информацию.

Данная технология основывается на изучении и понимании человека, учитывает его особенности (социально-демографические, социально-психологические, индивидуально-личностные, экзистенциально-личностные, биоэнергетические), влияющие на эффективность усвоения учебной информации в течение урока.

Дифференциация базируется на ряде методологических положений:

- неодинаковость усвоения информации – это естественное явление, поскольку все дети разные;
- усвоение информации бывает эффективным и неэффективным;
- необходимо своевременно выявить причины неэффективного усвоения информации;
- неэффективное усвоение порождает отставание учащихся;
- дифференциация осуществляется не по отставанию (сильные

или слабые дети), а по причинам отставания (тип мышления, уровень понимания, канал восприятия и т.п.);

- причины отставания следует рассматривать как основания дифференциации.

Следующая технология, без всяких сомнений, должна занимать одно из ведущих мест в педагогической деятельности – это **технология проблемного обучения**. Во-первых, с точки зрения ценностного подхода, данную технологию следует охарактеризовать как развивающую, воспитывающую и здоровьесберегающую. Во-вторых, данная технология позволяет повысить школьную мотивацию учащихся, углубить уровень понимания учебного материала учащимися [2].

Вышеназванные педагогические технологии дифференцированного, проблемного обучения удачно дополняют и усиливают **информационно-коммуникативные технологии**, позволяющие наиболее эффективно реализовывать возможности, заложенные в педагогических технологиях.

Освоением информационно-коммуникативных технологий я занимаюсь уже более десяти лет и в своей работе использую несколько направлений информационных технологий, в частности:

- **компьютерные мультимедийные обучающие и демонстрационные системы**. Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного метода к деятельностному, при котором ребенок становится активным участником образовательного процесса. В процессе применения ЦОРов у учащихся возникает послепроизвольное внимание, которое является наиболее ценным видом внимания, так как усиливает интерес к деятельности, снимает напряжение. В своей работе я использую как уже готовые ЦОРы, так и те, которые разрабатываю сама, применяя программы MS Power Point, Word, Excel, Publisher;
- **информационное обеспечение**, под которым понимается совокупность всех мероприятий по подготовке и представлению информации для

целей управления. Составной частью информационного обеспечения является мониторинг – современная информационная технология управления. Компьютер при этом обеспечивает быстрый ввод, накопление и обобщение данных мониторинга. Для этих целей я использую программу MS Excel;

- педагогическое тестирование при помощи программ MS Word, MS Power Point, B-Test (генерация тестов для бланкового тестирования, которые разработаны коллективом кафедры информационных технологий ПРИПИТа), E-Publish 4.1.65 (конструктор сайтов);

- информационная сеть Интернет.

Интеграция данных технологий представлена как естественный процесс, поскольку все технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены; они дополняют и усиливают друг друга, что ведёт к целостному процессу познания мира учащимися [2].

Интеграция технологий дифференцированного и проблемного обучения позволяет учителю подготовить и провести проблемный урок с учётом особенностей конкретного класса, обеспечив тем самым каждому ученику требуемый уровень подготовки для успешного окончания начальной школы и обучения в основном звене школы.

Использование ИКТ даёт возможность учителю, применяя разнообразные способы представления учебной информации, гибко управлять обучением, чтобы повысить качество знаний обучающихся. Применение информационных технологий на уроке способствует усилению дифференциации по каналам восприятия учебного материала, по возрасту, психосоматическим типам, видам внимания и памяти, по мотивации учащихся к изучению предмета.

Взаимодействуя с технологией проблемного обучения, ИКТ усиливает активизацию самостоятельной работы учащихся, помогает им глубже понять проблемную ситуацию [2]. Я уверена, что использование интеграции проблемного обучения и информационных технологий может преобразовать преподавание

в начальной школе, рационализировав детский труд, а главное, поднять на более высокий уровень процессы понимания и запоминания учебного материала.

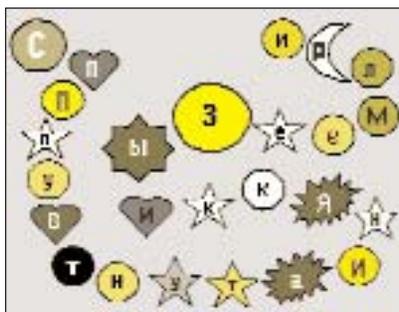
Представляю вниманию коллег конспект моего проблемного урока по окружающему миру во 2-м классе по теме «Луна – спутник Земли».

Цели:

- сформировать у учащихся представление о Луне как о спутнике Земли;
- развить у детей умение анализировать, делать выводы;
- способствовать воспитанию чувства дружбы.

1. Организационный момент.

Демонстрируется слайд презентации.



– Ребята, вы сможете узнать тему нашего урока, если сложите буквы, размещённые в кружках, в два слова. Начинайте читать с буквы, расположенной в левом верхнем круге. Я не случайно дала буквы в кружках. Догадайтесь почему.

– Тема нашего урока совпала с просьбой известного вам героя из мультфильма. Давайте посмотрим.

Фрагмент из мультфильма «Лунтик».

– Сегодня у нас на уроке находится добрая пушистая лунная пчёлка – Лунтик. Кто любит смотреть мультфильмы про Лунтика? Расскажите, какой он.

– Лунтик – доброе и весёлое существо. А вы с каким настроением пришли на урок?

– В мультфильме Лунтик нашёл себе друзей, а сегодня пытается найти хороших и верных друзей среди вас. Он надеется, что вы поможете ему побольше узнать о его родине. Поможет Лунтику?

Постановка целей.

2. Проверка домашнего задания.

– Что вам известно о Луне?

3. Изучение нового материала.

Постановка проблемы.

– Дедушка генерал Шер тоже пытается помочь Лунтику. Он наблюдал в телескоп за Луной и сделал вот такие фотографии.

Демонстрация слайдов презентации, на которых представлены фотографии Луны.

– Помните, мы с вами тоже наблюдали за Луной. Что вы можете рассказать о своих наблюдениях и впечатлениях?

Вывод: *Луна не всегда одинакова.*

– Почему же вид Луны меняется? (*Организация работы учащихся в группах по решению проблемного вопроса*).

Вывод: *Луна движется вокруг Земли, значит, она её спутник. За один месяц Луна совершает один оборот вокруг Земли. Вместе они движутся вокруг Солнца. В течение месяца Луна занимает разное положение относительно Земли и Солнца и освещается по-разному. Поэтому вид Луны постоянно меняется.*

– Кузнечик Кузя отправился на поиски исчезающей Луны в планетарий. Вот какой фильм он там увидел.

Демонстрация фильма CD «Природа, человек, общество». Демонстрационные материалы, раздел «Солнечная система».

– Что нового вы узнали из этого видеофильма? Правильно ли Кузя сделал схему «Фазы Луны»?

4. Физминутка.

– Что вы уже знаете о Луне? Для проверки ваших знаний давайте мы поиграем в игру «Да или Нет». Условия игры таковы: на экране будут появляться различные слова. Если они подходят для описания Луны, вы хлопаете в ладоши, если нет – сидите тихо.

– А сейчас вспомните все слова, которые описывают Луну, и вставьте пропущенные слова в предложение.

– Мила тоже отправилась на поиски сведений о Луне в библиотеку. И вот какие иллюстрации она там нашла. А ещё Мила узнала, что астронавты побывали на Луне, сфотографировали её поверхность и собрали очень важные сведения. Попробуйте найти их в тексте?

Работа с текстом [3] (индивидуальные карточки, текст для учащихся с низкой техникой чтения можно сделать короче): «Человек всегда мечтал побывать на Луне. К Луне запускали автоматические станции, которые фотографировали её поверхность. Затем российские учёные и конструкторы создали луноход – самоходный аппарат. С помощью ракеты его запустили на Луну. Движением лунохода управляли с Земли. Видеокамеры передавали изображения лунной поверхности, а специальные приспособления брали пробы лунного грунта. Предположения учёных, что на Луне нет воздуха, воды, растений и животных, подтвердились. В 1969 г. на Луне побывали американские астронавты. На чёрном лунном небе они увидели светящийся голубоватый шар. Это была наша планета. Они привезли для исследования лунные камни».

Вывод: *на Луне нет воздуха, воды, растений и животных.*

5. Закрепление изученного материала.

– Друзья Бубсень и Пупсень любят слушать сказки. Давайте порадуем их. Посмотрите на иллюстрации. Сможете ли вы сочинить сказку по этим рисункам в таком порядке?

6. Проверка знаний.

– Лунтик предлагает вам проверить свои знания.

Работа на компьютерах. Выполнение теста.

7. Итог урока.

– Астронавты уже более 50 лет изучают Луну, поэтому им многое известно о ней. А мы давайте ещё раз перечислим Лунтику всё, что мы узнали о его родине – Луне.

8. Рефлексия.

1 За работу на уроке мне хотелось бы похвалить тех ребят, которые помогали добывать сведения о Луне. (*Называю имена ребят*).

- А кого можно похвалить за то, что он делал хорошие выводы?

- На этом уроке мы рассказали Лунтику много интересных сведений о Луне. Подумайте, почему это у нас получилось. Да, правильно! Сегодня мы работали дружной командой.

- Найдите пословицы о дружбе и объясните, как вы их поняли.

- А у кого есть друзья? Какой вывод можно сделать из сегодняшнего

урока? Правильно, друзьям надо помогать!

9. Домашнее задание (дифференцированное):

- Надо ответить на вопросы.
- Найти произведения, где встречается Луна (сказки, стихи, загадки).
- Продолжить наблюдение за Луной, зарисовывая её внешний вид.
- Найти в дополнительной литературе новые сведения о Луне.

Использование интеграции современных технологий в образовательном процессе позволило мне решить следующие дидактические задачи:

1) учебный процесс, организованный с применением ИКТ, формирует учебно-познавательную мотивацию (в среднем по разным предметам наблюдается высокая учебная мотивация у 75% учащихся);

2) на уроках, проводимых с применением данных технологий, в среднем по разным предметам отмечается высокая степень усвоения учебного материала у 84% учащихся.

Поэтому я считаю, что **интеграция информационно-коммуникационных технологий с технологиями дифференцированного и проблемного обучения позволяет на уроках повысить степень усвоения учебного материала.**

Литература

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования ; Ч. 1 : Начальное общее образование / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : 2004. – 221 с.

2. Юнина, Е.А. Новые педагогические технологии : учеб.-метод. пос. / Е.А. Юнина. – Пермь : ПРИПИТ, 2008. – 148 с.

3. Поглазова, О.Т. Окружающий мир : учебник-тетрадь для учащихся 2 кл. общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / О.Т. Поглазова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2006.

Наталья Алексеевна Лузина – учитель начальных классов МОУ «Частинская средняя общеобразовательная школа Пермского края», с. Частые, Пермский край.

Введение проектной деятельности в начальной школе

В.Я. Потанина

В настоящее время во всех сферах общественной жизни востребованы люди адаптированные, творческие, активные, мобильные и инициативные. Необходимым условием успешной социализации современного человека выступает творчество. Это подтверждают последние исследования в области социальной и педагогической психологии. Современный человек должен уметь наблюдать, анализировать, делать предложения, отвечать за принятые решения.

Человек, который самостоятельно умеет определить перспективу, наметить план действий и осуществить его, оценить и проанализировать, что удалось, а что нет, обладает проектным типом мышления.

Ребёнок любознателен от рождения, ему всё интересно, всё хочется потрогать, попробовать. Но если в нём не развивать эти исследовательские качества, то они постепенно угаснут. Введение проектной деятельности в начальной школе очень актуально в наши дни. Важно на раннем этапе обучения создать необходимые психолого-педагогические условия для реализации возрастной потребности в поисковой активности.

Задачи учителя в этом направлении:

– выявить педагогические приёмы, определяющие эффективность обучения учащихся исследовательской деятельности;

– апробировать комплекс приёмов и методик обучения учащихся проектно-исследовательской деятельности с тем, чтобы создать условия для выбора учащимися разных образовательных траекторий в соответствии с их способностями, склонностями и потребностями.

В основе организации работы над проектом лежат следующие психолого-педагогические принципы:

- интерес к теме должен выстраиваться с учётом имеющегося у детей учебного и житейского опыта, их возрастных особенностей;

- проектная деятельность возможна и эффективна только на добровольной основе;

- для успешной её реализации необходимо сотрудничество и согласованность действий детей и учителя, их общение и взаимопонимание.

Для формирования и развития исследовательской деятельности необходимо определить следующие условия:

- содержание материала и формы работы;

- учебные и вспомогательные материалы;

- виды деятельности;

- доля самостоятельности;

- критерии;

- форма отчётности.

Темы детских проектных работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или из областей, близких к ним. Для проекта требуется проблема, знакомая младшим школьникам и значимая для них. Кроме того, важно вместе с младшими школьниками определить учебные цели: «Какие умения понадобятся для выполнения этого проекта? Владеете ли вы этими умениями? Каким образом их можно приобрести?» Тема проекта должна быть интересна в первую очередь самим учащимся. Нередко такая тема рождается после познавательной экскурсии или поездки.

Обучение проектно-исследовательской деятельности в начальной школе целесообразно начинать с тренинговых занятий. Приведём примеры занятий в начальных классах, предназначенных для подготовки к проектной деятельности.

Развитие умения видеть проблемы

Задание «Посмотри на мир чужими глазами».

«Утром небо покрылось чёрными тучами и пошёл снег. Крупные снежные хлопья падали на дома, деревья, тротуары, газоны, дороги...».

Продолжи рассказ, представив себя в роли мальчика, гуляющего

во дворе; водителя грузовика; лётчика; мэра города; вороны, сидящей на дереве ...

Задание «Составь рассказ, используя данную концовку».

«...Так я и не выполнил домашнее задание».

«...Моя одноклассница не обратила на это никакого внимания».

Развитие умения выдвигать гипотезы

Задание «Давайте вместе подумаем».

«Почему у зайца глаза косые?»

Упражнения на обстоятельства

У тебя имеется: соль, сахар, мобильный телефон.

При каких условиях каждый из этих предметов может оказаться тебе полезным? При каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны или даже вредны?

Задания типа «Найди возможную причину события».

«Мальчик громко заплакал».

«Молоко прокисло».

Развитие умения задавать вопросы

Игра «Угадай, о чём спросили».

Ученик, не читая вопроса вслух, громко на него отвечает.

Например, на карточке написано «Почему совы охотятся ночью?» Ребёнок отвечает: «Они днём плохо видят, поэтому охотятся ночью». Все остальные должны догадаться, каким был вопрос.

При подготовке к проектированию нужна исследовательская деятельность. Вот пример работы, выполненной учащимися 3-го класса.

Тема исследовательской работы – «Перелётные и оседлые птицы».

Объект исследования: птицы.

Предмет исследования: питание, внешние признаки птиц.

Гипотеза: перелёт птиц в тёплые страны зависит от питания, особенностей строения и массы тела птицы.

Цель исследования: почему одни птицы преодолевают тысячи километров, а другие живут всю жизнь в одном городе или селе?

«Мы выбрали эту тему, так как очень любим птиц. Каждую зиму мы

делаем кормушки, а весной скворечники. Нам нравится наблюдать за птицами. Нас заинтересовало: почему одни птицы улетают в тёплые края, а другие остаются?

Мы прочитали много книг и журналов про птиц, некоторых птиц могли наблюдать в своём поселке. С некоторыми вопросами нам помогла разобраться учительница.

Основными методами исследования явились:

- изучение литературы;
- наблюдение;
- сравнение;
- обобщение.

Сначала мы сравнили скворца, ласточку и воробья.

СКВОРЕЦ имеет длину тела около 23 см, массу около 75 г. В районы гнездования скворцы прилетают во второй половине марта. Живут в скворечниках. Скворцы полезны, так как питаются пауками, насекомыми, среди которых много вредителей сельскохозяйственных растений. В сентябре – начале октября скворцы улетают на зимовку в тёплые страны.

ЛАСТОЧКА имеет длину тела до 23 см, массу до 60 г. Ласточки прекрасно летают и потому много времени проводят в воздухе. Даже пьют они на лету. Ласточка родом из Африки. Свои гнёзда эти птицы строят на скалах, в обрывах, на строениях, реже на деревьях. Часто ласточки гнездятся в населённых пунктах. Пища ласточек состоит из насекомых, добываемых на лету (мухи, комары, мелкие мошки, маленькие жучки).

ВОРОБЕЙ имеет длину тела 12–15 см, массу 70 г. Телосложение плотное, голова округлая, шея короткая. Крылья у воробья короткие и закруглённые. Встречается он всегда там, где есть люди. Питается растительной пищей – семенами, ягодами, а также насекомыми.

По внешним признакам, размерам тела, особенностям питания эти птицы похожи. Но с наступлением холодов ласточка и скворец улетают. А воробей остаётся.

Вывод: значит, причина отлёта не в питании птиц.

Может быть, перелёт птиц зависит от массы их тела? Рассмотрим

это на примере сороки, глухаря, аиста.

СОРОКА имеет массу тела до 500 г. У неё длинный ступенчатый хвост, короткие и широкие крылья. Сорока – птица всеядная. Она очень любит насекомых, ест мышей, птичьи яйца, а также семена культурных злаков, подсолнечника, тыквы, дыни, арбуза, различных сорняков.

ГЛУХАРЬ достигает длины до 85 см. Вес самцов до 6 кг. Взлетает глухарь тяжело и шумно, но летает быстро, хотя и недалеко. Кормится на деревьях. Летом и осенью питается листьями, ягодами, почками деревьев, различными насекомыми. Зимой основу его питания составляет сосновая хвоя. Глухарь – птица оседлая.

АИСТ – птица очень крупная, весом до 5 кг. Излюбленная пища аистов – лягушки, змеи, моллюски, мелкая рыба, грызуны. Белый аист давно привык жить рядом с человеком. Он селится на крышах домов, даже на опорах линий электропередачи. Отлёт на зимовку у аиста начинается в августе и заканчивается в октябре. Встречается аист на Алтае и в Казахстане.

Глухарь, сорока – птицы крупные, оседлые. А вот аист, который тяжелее их, – птица перелётная.

Вывод: значит, причина отлёта не в массе тела птицы.

В ходе работы мы узнали много нового о птицах. Гипотеза о том, что перелёт птиц в тёплые страны зависит от питания и массы тела птицы, не подтвердилась. У учителя биологии мы узнали, что причиной перелёта является врождённый инстинкт. Более глубоко этот вопрос мы изучим в старших классах».

Формирование умений и навыков проектно-исследовательской деятельности происходит соответственно этапам выполнения учебного проекта.

Особое внимание требует завершающий этап проектной деятельности – презентация, или защита проекта.

Работу каждого школьника, независимо от её качества, необходимо похвалить, чтобы у ребёнка возникло желание продолжить исследовательскую деятельность.

Литература

1. *Коньшева, Н.М.* Проектная деятельность школьников / Н.М. Коньшева // Начальная школа. – 2006. – № 1.

2. *Матяш, Н.В.* Проектная деятельность младших школьников : книга для учителя начальных классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф. – 2002.

3. *Савенков, А.И.* Игры, дающие старт исследовательской деятельности / А.И. Савенков // Директор школы. – 2004. – № 1. – С. 46–50.

4. *Савенков, А.И.* Исследования на дому : метод. реком. / А.И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 34–45 ; № 2. – С. 73–78.

Валентина Яковлевна Потанина – учитель начальных классов МОУ «Раздольнинская основная общеобразовательная школа», пос. Раздольный, Гурьевский р-н, Кемеровская обл.

Проект
«Культурное наследие нашего народа»
Е.В. Болотских

Проект «Ученик года» стартовал в нашей школе в 2005 году. Мы были первоклассниками и, согласно Положению, не могли принимать в нём участие. И тогда родилась рискованная мысль создать свой собственный проект для первоклассников, чтобы с первых дней учёбы стимулировать у детей формирование учебной мотивации, помочь развитию творческих способностей.

Я решила начать с одного из разделов курса окружающего мира, посвящённого прикладному искусству. Сухие и скучные сведения учебника о мастерстве умельцев Жостова и Гжели подтолкнули меня к тому, чтобы выйти за рамки программы и донести до детей непревзойдённую красоту народных промыслов, познакомить их с изяществом и неповторимостью работы мастеров при-

кладного искусства. Сделать это можно было, используя различные формы внеклассной работы, помощь родителей и, самое главное, живое и посильное участие в этом проекте самих детей.

За год мы успели многое: совершили экскурсии в Жостово и Гжель, участвовали в мастер-классе народных умельцев, своими руками потрогали глину и краски. В результате дети представили выставку своих поделок по лепке и росписи. Кроме того, класс подготовил презентацию по теме «Русские матрёшки». Одна группа – интеллектуалы – проработала гору литературы об этом любимом русском сувенире, а затем ярко и образно рассказала в классе о незатейливой с виду загорской матрёшке, о деревянных красавицах, расписанных пышными фантастическими букетами, из города Семёнова и села Полховского Майдана.

Рассматривая знакомые с детства куклы-матрёшки, мы были искренне удивлены, узнав, что ещё каких-то сто лет назад их вовсе не существовало. Дети провели неожиданные аналогии между нашей деревянной игрушкой и японской фигуркой буддийского мудреца Фукурумы, узнали, что мнение о матрёшке как о традиционной русской игрушке всего лишь миф. Мы дружно проигнорировали идею русского художника С.В. Малютина о японском происхождении матрёшки и решили, что эта круглая, полненькая девушка в косынке и русском народном платье, созданная Саввой Мамонтовым в конце XIX века и названная распространённым на Руси именем Матрёна, для нас навсегда останется традиционным русским сувениром. Мы просто влюбились в деревянную красавицу.

Другую команду на проектную работу вдохновила художница по дереву Анастасия Владимировна Котельникова, мама моей ученицы Кати Котельниковой. Она сумела привлечь внимание детей к работе загорских мастеров, привела их в мастерскую, где ребятам дали мастер-класс и где мы научились делать матрёшек из глины.

Потом дети с большим воодушевлением продолжали работать в классе.

Мы мастерили русских красавиц из папье-маше, теста, бисера, сделали аппликацию на тему «Матрёшки». Так возникла наша первая выставка «Русские матрёшки» и так зародилась значимая для нас традиция: по окончании каждого коллективного проекта устраивать в классе выставку и приглашать на неё гостей. Таких выставок получилось несколько: «Матрёшки», «Богородская игрушка», «Жостовские подносы», «Изделия из Гжели», «Дымка».

В классе была и третья группа, в которую вошли дети, занимающиеся танцами. Используя русские народные костюмы и наши готовые поделки, мы приготовили с ними музыкально-танцевальную композицию, посвящённую русскому сувениру.

Четвёртая группа ребят получила задание подготовить обобщение о проектной работе в форме презентации. Я научила ребят, как делать снимки самых интересных моментов в нашей работе на уроках технологии и во внеклассной работе. Мы отбирали лучшие детские доклады, поделки. Конечно, полностью подготовить презентацию первоклассникам даже с моей помощью было трудно. И тогда мы подключили родителей, которые помогли нам сделать фильм «Матрёшки». С презентацией ребята успешно выступали на школьной, городской и областной краеведческих конференциях. Благодаря ей, дети впервые испытали радость творчества.

Поскольку первый блин оказался не «комом», то в 2006 г. теперь уже второклассники уверенно заявили о своём участии в проекте «Ученик года». У каждого были свои результаты. Катя Котельникова получила удивительный приз за участие в проекте. Павел Савельев занял 1-е место в конкурсе газет «Это я». А Валерия Харитоновна оказалась лучшей не только в интеллектуальном марафоне, но и удостоилась высшей награды – стала «Учеником года». Победы ребят были восприняты в классе как победы коллективные.

Наш классный проект продолжал набирать силу. Он чётко определился как «Культурное наследие нашего народа». Исследовательская

деятельность класса охватывала всё новые и новые области в изучении прикладного искусства. Ребята занялись историей женского русского народного убора, традициями изготовления русского народного костюма.

Мы старались построить работу таким образом, чтобы все дети были включены в активный познавательный процесс. Каждый учился самостоятельно формулировать учебную проблему, осуществлять сбор необходимой информации, планировать варианты решения проблемы, делать выводы, анализировать свою деятельность и таким образом формировал «по кирпичикам» новые знания, приобретал учебный и жизненный опыт. В мозговом штурме рассматривались все детские предложения, и каждый ученик чувствовал себя полноправным членом команды, творцом, способным придумывать и создавать что-то новое. Одарённые дети невольно становились лидерами в нашей работе, а остальные, глядя на них, радовались своим первым открытиям.

Иногда поводом для большой, интересной и творческой работы может стать, казалось бы, неожиданный эпизод. Работая над «Сказкой о рыбе и рыбке» А.С. Пушкина, мы заинтересовались, что за кичку такую носила пушкинская героиня и как выглядел кафтан, в который наряжали деда. Так возникла идея создать свой собственный словарь. Наметив цель и составив примерный план действий, мы направили учебно-познавательную работу класса на претворение этой идеи в жизнь.

Первой за работу вновь взялась группа исследователей. Чтобы подобрать иллюстративный материал и самим создать костюмы, мы проработали большое количество дополнительной литературы, а потом поехали в Загорск изучать коллекцию русских народных костюмов.

Класс работал над созданием головных уборов русских красавиц пять месяцев. Без помощи родителей мы смастерили обруч, перевязки, кичку, кокошник. В итоге о каждой своей поделке ребята могли рассказать целую историю. Но в словарь мы должны были внести лишь краткие сведения. Например, так: «Обруч – рус-

ский народный головной убор. Его делали из древесной коры или картона в форме обруча, обшивали тканью, украшали бисером, жемчугом, цветами и перьями. Название произошло от слова "круг", "округа" и т.д.».

Побывав в роли исследователей, художников, портных, пройдя через череду многочисленных проб и ошибок, мы создали историко-этимологический словарь, который имел собственные иллюстрации, толкование слов, примеры из литературных произведений. По этому случаю была подготовлена музыкально-литературная программа, с которой дети успешно выступили в начальной школе в Центре реабилитации несовершеннолетних «Преодоление». Их выступление показывали по городскому телевидению, что внушило особую гордость и ребятам, и их родителям. Головные уборы позже были использованы в презентации для городской практической конференции по теме «Историко-этимологический словарь».

Участие класса в городском конкурсе «Солнечный город» стало поводом для начала последней проектной работы «Дымка». Опираясь на предыдущий опыт трёхлетней проектной работы, ребята старались сами представить, как будет выглядеть наша конкурсная поделка. Не навязывая своего мнения, я вспомнила последнюю экскурсию класса в музей прикладного искусства города Павловского Посада, где мы увидели филимоновские, каргопольские, дымковские игрушки. Детям так понравились яркие, весёлые, симпатичные изделия дымковских мастеров, что они решили для городского конкурса «Солнечный город» сделать поделку в стиле «Дымка».

Ребята уже знают, что прежде чем начинать делать игрушки, необходима подготовительная работа исследователей, которые проведут сбор нужной нам информации. На этот раз исследователем захотел стать почти каждый. Мы узнали о технологии изготовления дымковских игрушек, о празднике «Свистопляска» слободы Дымково с обязательным присутствием глиняных изделий. Собрав необходимую информацию, мы

приступили к планированию нашей работы. Продвигаясь вперёд, путём проб и ошибок, мы стали настоящими мастерами по работе с глиной.

В результате получилась поделка, состоящая из 35 наиболее удачных глиняных фигурок в стиле «Дымка». Дети вспомнили существующий в нашем классе ритуал – коллективный выбор названия работы. Разглядывая глиняные фигурки мам и пап, сказочные семьи трёх поросят и козы с козлятами, гуляющие по нашему сказочному парку отдыха, ребята назвали работу «Наша дружная семья». Эта работа была представлена в картинной галерее г. Реутова, а класс получил приз зрительских симпатий.

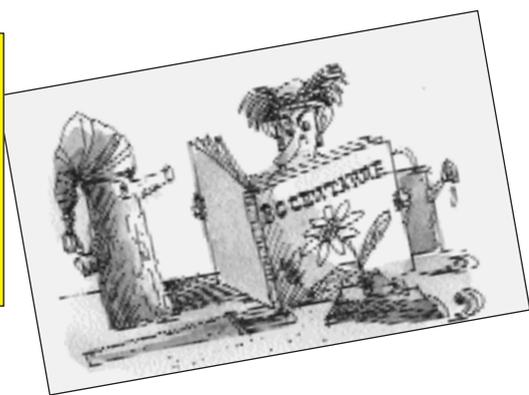
Таких примеров публичного признания творчества наших детей можно привести немало. Ребята неоднократно имели возможность испытать радость от успешности своей работы. А сегодня они, теперь уже выпускники начальной школы, надеются на успехи в школьном конкурсе «Ученик года». Своё участие в проекте в третьем классе мы должны признать неудачным. Ребята слишком увлеклись классной проектно-исследовательской работой «Культурное наследие нашего народа». Призовых мест мы не заработали, но зато это тоже был опыт. Теперь нам предстоит взять реванш. Думаю, что наш опыт трёхлетней исследовательской работы поможет детям достойно справиться с трудностями предстоящего конкурса.

Но для меня как учителя прежде всего важен интерес детей к познанию мира, их желание получить новые знания путём собственных усилий, их умение общаться, творить в коллективе и радоваться успехам своих друзей.

Елена Владимировна Болотских – учитель начальных классов МОУ СОШ № 6, г. Реутов, Московская обл.

Фотографии из мира детства как метод работы с семьёй

О.И. Давыдова



...Фотография ничто.
Жизнь в ней – вот что мне интересно.

Картье-Брессон

Информация о детстве, накопленная к настоящему времени гуманитарными и общественными науками, колоссальна. Но никакие эмпирические факты и научные теории не могут быть усвоены, если наряду с разумом в их осмыслении не задействованы чувства.

Одним из основных способов постижения страны детства является метод сопереживания [3]. Он опирается на способность не только анализировать, но и чувствовать всё, что происходит (или происходило) с ребёнком. Этот метод помогает объяснить поведение малыша в той или иной бытовой ситуации в зависимости от возраста ребёнка, этнической культуры и социальной среды, с которыми он связан.

Разнообразие и вариативность мира детства просто уникальны. Взрослый человек не может вернуться в своё детство, поэтому мир детских переживаний часто кажется ему таинственным и закрытым. В то же время каждый взрослый хранит память о своём детстве, следы которого можно найти не только в личных вещах (одежде, игрушках, предметах быта) и воспоминаниях, но и в семейных фотоальбомах.

Фотографии – это волшебная возможность на мгновение остановить и сохранить детство. Удел фотографа, как писал все тот же легендарный Картье-Брессон, запечатлевать непрерывно исчезающие вещи. И когда они уходят, никакая изобретательность, ничто на свете не заставит их вернуться. Сегодня без фотоаппарата не обходится ни одно путешествие, ни одно торжество, ни одно событие в жизни человека.

Реальное детство состоит из множества элементов, сложить которые в единую многозначную картину нельзя, используя только знания педагогики, психологии, этнографии. Детство – это культурно-исторический феномен, который можно понять лишь с учётом возрастного символизма, т.е. системы представлений и образов, в том числе фотообразов. В них культура воспринимает, осмысливает и легитимирует жизненный цикл индивида и возрастную стратификацию общества.

В 1839 г. началась новая история детства, а вместе с ней и история детской культуры – история, запечатленная в фотографиях. Первые снимки детей очень официальные, ведь старые способы фотографирования требовали длительной неподвижности, и снимать детей было крайне трудно. Потому так дороги и милы нам эти редкие кадры. Когда фотография (дагерротипия) только-только зарождалась, её воспринимали лишь как способ получения точного изображения, более объективного, чем то, что создаёт художник. Подлинный расцвет фотографии произошёл в XX веке, когда сменилась техника съёмки. Благодаря изобретению Ньепса, двадцатый век, единственный из канувших в вечность столетий, оставил столько запечатлённых мгновений.

На первых фотографиях детей снимают вместе с взрослыми, чаще всего на семейные фото. Лица малышей строги, позы парадны, одежда празднична и нарядна. Постепенно фотографирование приобретает массовый характер, детей начинают снимать на улицах, во время игр, с игрушками, в окружении других ребят. Именно эти

полные жизни фотографии несут через века детскую улыбку, взгляд, надежду.

На многих снимках можно увидеть не только одежду того времени или игрушки, но и царапины на ногах и руках мальчишек, запачканные лица, взгляд, полный радостного предвкушения будущей деятельности. Можно представить, как через мгновение эти мальчишки сорвутся с места и будут гонять на велосипедах, катать обручи, играть в лапту, «казаков-разбойников». Девочки нежно прижимают к себе кукол, больших и маленьких, нарядных и облезлых пупсов с пластмассовыми туловищами. Старательно расправляют платья, украшают себя бабушкиными шляпками, мамиными бусами, делают «взрослые» лица. Вместе с детьми на фотографиях появляются и любимые персонажи детских книг и мультфильмов: Карлсон, Винни Пух, Чебурашка, кот Матроскин. Меняется мир, а вместе с ним меняются детские игрушки, одежда, персонажи любимых мультфильмов и книг. Только взгляд ребят и восторженность от новых открытий остаются прежними.

Образовательный проект «Мир детской культуры в фотографиях столетий» был разработан в 2002 г. в рамках курса «Этнография детства» на кафедре дошкольного и дополнительного образования Алтайской государственной педагогической академии [1]. Его цель – на основе различных фотоматериалов создать для родителей, воспитателей, психологов, социальных педагогов школ, работников библиотек, сотрудников выставочных залов, студентов гуманитарных специальностей методические рекомендации по использованию фотографий из семейного альбома в работе с детьми и их семьями.

Уникальность проекта заключается в том, что методология работы является междисциплинарной и основана на использовании знаний и приёмов, открытых и разработанных специалистами в области педагогики, этнографии, этнопедагогики, филологии, психологии, физиологии. Она позволяет не только стимулировать развитие ребёнка, но и уста-

навливать неформальный творческий контакт между родителями и детьми, воспитателем и малышом, учителем и учеником, достигать оптимального чередования концентрации внимания и релаксации, обеспечивая максимальную эффективность педагогического процесса.

Работа над проектом велась исключительно на добровольных началах в сотрудничестве с Центральным хранилищем Архивных фондов Алтайского края, краевой детской библиотекой им. Н.К. Крупской, кафедрой археологии и этнографии АлтГУ. В качестве волонтеров в поисковой работе выступали студенты Института психологии и педагогики АлтГПА по специальности «Дошкольная педагогика и психология» и «Народное художественное творчество», педагоги образовательных учреждений. Базой для апробации разработанных рекомендаций проекта стали детские сады Алтайского края.

Отбирая фотографии в рамках проекта, участники стремились показать многообразие мира детей, принадлежащих к разным историческим эпохам, этническим культурам, социальным слоям, в первую очередь через детские игрушки, одежду, детали быта.

Специально для проекта была создана методика работы с семейными фотографиями. Все они сканировались; в результате была получена электронная картотека с фотографиями детей разных исторических периодов: начало XX века, 1930-е, 1940-е гг. и т.д. В Институте психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии была организована постоянно действующая экспозиция «Мир детской культуры в фотографиях столетий», материалы которой регулярно обновляются раз в полгода.

С 2002 по 2009 г. темами фотовыставки стали детские игрушки: «Древние игрушки», «Игрушки на все времена», «Моя любимая кукла», «Тедди (Teddy-bear)», «Я люблю кататься на велосипеде», «Юбилей куклы Барби», «Серебряные тени детства» (ёлочные игрушки); детская мода: «Детская мода начала XX века», «Мода советских детей»,

«Детство в матросках», «Детский карнавальный костюм», «Вот какой я молодец (дети раннего возраста)»; дети разных народов: «Мы все так похожи», «Дети народов Алтая».

При отборе фотографий внимание обращалось на такие моменты:

– кто изображён на снимке – мальчик, девочка, группа детей или семья (правда, на снимках конца XIX – начала XX вв. в связи с особенностями детской моды сложно было определить, чей это фотопортрет – мальчика или девочки);

– с кем снят ребёнок (родители, соседи, другие дети, один);

– что его окружает: сделан ли снимок дома, в фотоателье, на улице, в помещении;

– есть ли в руках ребёнка игрушка (случайная, любимая, типичная для эпохи);

– во что он одет: в соответствии с модой, предстоящим мероприятием (роль в постановке, подготовка к карнавалу), по необходимости (холодно, война, болезнь) и т.д.

Студенты Института психологии и педагогики, выходя на практику, активно использовали методику работы с семейными фотографиями при организации работы с родителями (индивидуальные беседы, вечера-встречи, семейные праздники); в процессе адаптации ребёнка к детскому саду; во время проведения занятий, уроков, развлечений; при реализации образовательных проектов «Папа и мама идут в школу», «Любимые игрушки наших бабушек», «Детство любимых дедушек».

Активно применяли метод семейных фотографий в своей деятельности и педагоги детских садов и школ Алтайского края [2]. По просьбе воспитателя (учителя) родители приносили в группу (в класс) семейный альбом и рассматривали его вместе с педагогом. Если ребёнок мог самостоятельно рассказать о себе и своей семье, беседу начинали с его рассказа. Дополнения и комментарии мамы, папы, бабушки помогали педагогам лучше понять семью малыша, особенности взаимоотношений в семье, характер её членов.

Как показала работа над проектом, использовать фотографии в

образовательно-воспитательном процессе можно в разных видах деятельности.

1. На занятиях по развитию речи при составлении рассказа по фотографиям: о себе, семье, бабушке, любимой игрушке папы и т.д.; при чтении детской литературы, используя вместо иллюстраций фотографии из семейного альбома.

2. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром изучая улицы родного города; детей других национальностей, их игрушки и одежду.

3. При составлении родословной семьи: маленький папа, бабушка и т.д.

4. В процессе адаптации ребёнка к ДОУ и школе: фотографии, на которой мама идёт в школу; снимок, где папа в детском саду и т.д.

Современное детство можно исследовать, лишь объединив теоретические и практические подходы. Потому для понимания различных сторон детской жизни можно и нужно использовать метод семейных фотографий. На практическом уровне семейные фотографии могут стать частью дидактических материалов и одним из педагогических приёмов. На теоретическом уровне фотографии дают представление о современном статусе детства, об особенностях детской моды, игрушек и игр.

Литература

1. Давыдова, О.И. Мир детской культуры в фотографиях столетий / О.И. Давыдова // Обруч. – 2004. – № 2. – С. 14–15.

2. Давыдова, О.И. Истории из семейного альбома (о чём могут рассказать семейные фотографии) // Адаптационные группы в детском саду / О.И. Давыдова, А.А. Майер. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – С. 86–87.

3. Кон, И.С. Ребёнок и общество : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.

Ольга Ивановна Давыдова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, Алтайский край.

Артист? Ритор!

Нет, пожалуй, человека, который не знал бы высказывания В. Шекспира: «Весь мир – театр. В нём женщины, мужчины – все актёры». Поверив классику, многие люди становятся профессиональными актёрами, но некоторые выбирают ещё более прекрасный и трудный путь.

27 сентября 2010 года свой юбилей отметила Наталья Александровна Ипполитова – доктор педагогических наук, профессор, известный в нашей стране и за её пределами учёный, возрадивший более двадцати кандидатов и докторов педагогических наук. Наталья Александровна – ученица академика А.В. Текучёва; ей удалось реализовать и развить многие методические идеи своего учителя. В научных кругах широко известна, например, её книга «Текст в системе изучения русского языка в школе». В Московском педагогическом государственном университете (бывший МГПИ им. Ленина) юбиляр работает с 1969 года сначала на кафедре методики преподавания русского языка, но, наверное, главное в жизни Н.А. Ипполитовой – это риторика. Наталья Александровна стала достойным преемником профессора Т.А. Ладыженской, передавшей руководство кафедрой риторики и культуры речи МПГУ Наталье Александровне, которая возглавляла её в течение 17 лет.

Ритор... Что-то античное? Нет, удивительно современное и яркое. Настоящий ритор всегда актёр. Наталья Александровна, участвовавшая ещё в студенческие годы в «капустниках», музыкальных вечерах, представлениях, уже тогда проявила свой дар завораживать слушателей, зрителей. И сегодня именно Н.А. Ипполитова – организатор конкурсов ораторов и театральных постановок, КВН преподавателей со студентами. Ещё В. Ключевский писал: «Скучен театр, когда на сцене видишь не людей, а актёров».

Настоящий ритор – всегда личность. Все, кто когда-либо общался с Натальей Александровной, отмечают не только широту знаний, глубину понимания проблем и точность научного предвидения учёного, но и её удивительные человеческие качества. Н.А. Ипполитова обладает почти утраченным сегодня умением дружить. Все «кафедряне» много раз приходили к заведующему кафедрой за житейским советом, поддержкой, помощью. К этим словам могут присоединиться многие преподаватели, которые вспоминают годы руководства Натальей Александровной филологическим факультетом. И сегодня после разговора с Натальей Александровной становится легче, проблемы оказываются решаемыми, трудности – преодолимыми.

Актёр работает для публики. У С. Довлатова можем прочесть: «Артист – это донор. Именно донор, который отдаёт себя, не требуя вознаграждения». Настоящий ритор тоже донор. Говорить с людьми и не отдавать им часть себя – невозможно. Наталья Александровна отдаёт себя своим слушателям полностью. Её лекции пользуются неизменным успехом. И в этом году первокурсники аплодировали по окончании первой в их жизни лекции, которую прочитала профессор Ипполитова.

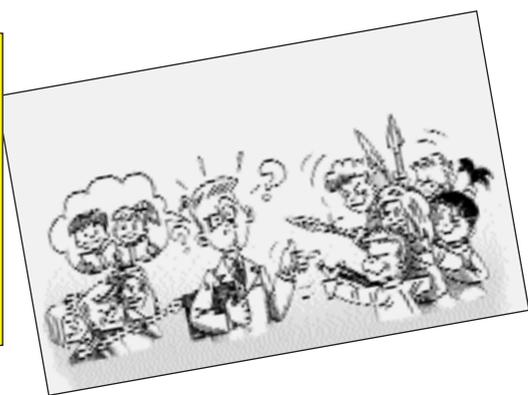
Дорогая Наталья Александровна, с юбилеем! Мы хотим, чтобы Вы каждый день чувствовали, как мы Вас любим, и ощущали нашу поддержку. Здоровья, радости творчества и душевного домашнего очага желаем Вам на долгие-долгие годы!



Кафедра риторики и культуры речи МПГУ,
преподаватели и студенты филологического факультета,
редакция, редколлегия и читатели журнала «Начальная школа плюс До и После»

**От ВНИКа «Школа»
до кластера ОС «Школа 2100» –
издательство «Баласс»**

В.Г. Петрович



В статье рассматривается процесс эволюции временного научно-исследовательского коллектива «Школа» в Образовательную систему «Школа 2100», создавшую на рубеже XX–XXI веков кластер с педагогическим издательством «Баласс» и региональными институтами повышения квалификации работников образования. Анализируется типология, функциональные обязанности составляющих элементов и перспектива развития данного кластера.

Ключевые слова: ВНИК «Школа», ОС «Школа 2100», издательство «Баласс», кластер, институты повышения квалификации работников образования.

До 1991 г. в море учебной литературы, выпускаемой для советской школы, всё было спокойно. Единственное издательство «Просвещение» (бывший Учпедгиз) регулярно печатало по одному учебнику на каждый школьный предмет. Но распад СССР и переход к рыночной экономике, а также отсутствие у государства (фактически у регионов и муниципалитетов) в 1990-е гг. средств для централизованной закупки и распределения по школам учебной литературы породили в стране добрую сотню издательств, выпускающих учебную литературу.

Конкурентная борьба заставила педагогические издательства искать новые формы организации своей деятельности. Одной из наиболее перспективных форм на сегодняшний день, на наш взгляд, является кластер. Хотя этот термин появился ещё в XIX в., современное определение дал ему в конце 1980-х гг. американский экономист Майкл Портер: «Кластер, или промышленная группа, – это группа соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определённой сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга» [4].

Наиболее удачной моделью кластера федерального масштаба во главе с педагогическим издательством, по мнению автора, является образовательно-промышленная группа, созданная издательством «Баласс».

И «Просвещение», и родившиеся в 1990-х остальные издательства выпускали любые учебники, представлявшие, как правило, традиционную систему. Но уже тогда в недрах советской педагогики вызревали ростки нового образования. Ещё в 1952 г. военный психолог Д.Б. Эльконин и его ученик В.В. Давыдов разработали первую в нашей стране систему развивающего обучения. Годом позже о создании своего варианта системы развивающего обучения заявил маститый психолог, зам. директора по науке НИИ теории и истории педагогики АПН СССР Л.В. Занков. Но должно было пройти ещё 30 лет, пока государство не осознало необходимость модернизации образования. В разгар горбачёвской перестройки 1 июня 1988 г. тогдашний председатель Госкомитета СССР по народному образованию, инициатор курса на гуманизацию учебно-воспитательного процесса и демократизацию управления образовательными учреждениями Г.А. Ягодин подписал приказ о создании ВНИКа – Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» во главе с рядовым завлабом НИИ общей педагогики АПН СССР Э. Днепровым.

Руководителем Лаборатории языкового образования ВНИКа «Школа» и одноимённой лаборатории Московского института развития образовательных систем (МИРОС) стал дважды

ды доктор – филологических и психологических – наук А.А. Леонтьев. Он тесно сотрудничал с Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдовым и другими видными психологами и педагогами. В составе ВНИКа А.А. Леонтьев разработал не только концептуальные основы обновления содержания образования, но и принципы создания учебников нового поколения.

Коллектив ВНИКа выполнил поставленную перед ним задачу – разработал концепцию общего среднего образования, принципы организации управления народным образованием на разных уровнях – школа, район, регион, создал положение о СОШ – средней общеобразовательной школе, положение о районном совете по народному образованию. Эти документы во многом опередили своё время.

В. Лысенко, ныне преподаватель Международного независимого эколого-политологического университета, вспоминал в интервью «Учительской газете»: «Впоследствии выяснилось, что ВНИК писал сказку, но мы свято верили в реальность того, над чем работали. Мы тогда не понимали, что страна – финансовый банкрот и нам ничего не светит, поэтому были убеждены в возможности реализации того, что задумывали. Элемент утопии, конечно, был, как это свойственно любому научному коллективу. Но изменилась страна, и то, что происходило в 1988 г., воодушевляло. Был страшный энтузиазм. Вниковцы заняли многие ключевые позиции в управлении системой образования. Днепров стал министром образования РФ, Новичков – первым заместителем министра, Кузьмин и Слободчиков возглавили НИИ, Сабуров занял пост министра экономики. Мы получили возможность реализовать задуманное на практике, но мечтателям не хватило управленческих знаний и умений» [6].

Подготовленные вниковцами материалы оказались невостребованы: перестройка захлебнулась, великая страна распалась, а новой российской власти надо было решать прежде всего экономические проблемы.

Но семена модернизации, возвращённые во ВНИКе, дали свои всходы. В начале 1990-х гг. московские

педагоги Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева подготовили серию учебников по чтению для начальной школы «Свободный ум». Их книжки «Капельки солнца», «Маленькая дверь в большой мир», «В одном счастливом детстве», «В океане света» стали практическим воплощением теории, лёгшей в основу Образовательной системы «Школа 2100».

Понятно, что издательства не хотели публиковать учебники никому не известных авторов. Вспоминает нынешний Президент межрегиональной общественной организации содействия развитию образовательной программы «Школа 2100» докт. пед. наук, профессор Р.Н. Бунеев: «Тогда мы с Екатериной Валерьевной начали использовать его (учебник. – В.Л.) в нашей педагогической практике, давали ксерокопии друзьям, у которых были дети, коллегам. Очень скоро наша "Маленькая дверь" в копиях разошлась по школам Москвы, Питера, других городов. А потом нам повезло: учебно-педагогическое издательство "Баласс" выпустило первый пробный тираж – 50 тысяч экземпляров "Маленькой двери в большой мир", который разлетелся буквально за месяц» [2].

У супругов Бунеевых появились единомышленники. Т.А. Ладыженская ещё раньше разработала уникальный курс обучения продуктивному общению «Детская риторика». А.В. Горячев с соавторами создал бескомпьютерный курс информатики для начальной школы. А.А. Вахрушев со своим коллективом подготовил курс «Окружающий мир», представляющий целостную картину мира, а Д.Д. Данилов с соавторами создал лично ориентированный курс истории.

В 1994 г. Р.Н. Бунеев, Т.А. Ладыженская, Л.Г. Петерсон, Г.В. Дорофеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, А.В. Горячев и другие авторы учебников, объединившись на общих концептуальных позициях, договорились о совместной корректировке программ и учебников и создании системы курсовой подготовки учителей. Этот год можно считать датой рождения нынешнего кластера ОС «Школа 2100» – издательство «Баласс» – система повышения квалифи-

кации и переподготовки работников образования.

Коллектив единомышленников, получивший название «Школа 2000...», в 1997 г. возглавил ставший к тому времени академиком РАО А.А. Леонтьев, человек с энциклопедическими знаниями и мировым именем. Многие действительные члены РАО оказали неоценимую помощь возникшей творческой группе: в основу учебников легла теория взросления академика Д.И. Фельдштейна. Академик Ш.А. Амонашвили помог реализовать «гуманную педагогику». Интересные идеи, связанные с воспитанием учащихся, вложила в систему академик С.К. Бондырева.

В 1997 г. будущий кластер стал обрывать составляющими структурными элементами. В 12 регионах страны началась работа со школами – внедренческими площадками комплекта учебников «Школа 2000...». Комплекс официально поддержало Министерство образования РФ.

В 1998 г. в составе будущего кластера появился журнал «Начальная школа: плюс-минус» (его нынешнее название – «Начальная школа: плюс До и После»). В 1999 г. в обиход вошло привычное ныне название «Школа 2100» – так стал называться один из двух учебно-методических центров курсовой подготовки по всем предметам, кроме математики: математический центр сохранил старое название «Школа 2000...».

Вскоре «Школа 2100» приобрела статус образовательной программы, созданной на базе концепции А.А. Леонтьева «Педагогика здравого смысла». Третья Всероссийская конференция педагогической общественности, называвшаяся «Образовательная программа "Школа 2100" и пути её реализации», учредила Межрегиональную общественную организацию содействия развитию образовательной программы «Школа 2100».

С 2000 г. начинается массовое внедрение учебников «Школы 2100» для основной школы в Москве и других регионах страны, а А.А. Леонтьев и Р.Н. Бунеев принимают активное участие в авторской группе Министерства образования РФ по созданию государственных документов:

«Концепции содержания образования в 12-летней школе» и материалов к проведению эксперимента по модернизации содержания и структуры общего среднего образования.

После смерти в августе 2004 г. А.А. Леонтьева научным руководителем ОС «Школа 2100» становится академик РАО Д.И. Фельдштейн. 16 ноября 2005 г. деятельность Образовательной системы «Школа 2100», имевшей статус экспериментальной площадки РАО, обсуждалась на заседании Бюро Президиума РАО. Было принято заключение Президиума РАО, в котором рекомендуется использовать систему в широкой практике. Фактически это означало официальное признание «Школы 2100» образовательной системой. А в 2008 году Постановлением Правительства РФ от 24 декабря 2008 г. за № 983 десять педагогов, основавших Образовательную систему «Школа 2100», – А.А. Леонтьев (посмертно), Ш.А. Амонашвили, С.К. Бондырева, Т.А. Ладыженская, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.В. Горячев, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, Е.Л. Мельникова были удостоены премии Правительства РФ в области образования за 2008 г. за цикл трудов «Образовательная система нового поколения (теоретические основания и опытно-экспериментальное осуществление)» для образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования и для общеобразовательных учреждений [3]. Никогда прежде в истории России столь высокая награда не присуждалась за создание новой образовательной системы.

Практически одновременно с выходом постановления Образовательная система «Школа 2100» начала новый федеральный эксперимент по теме «Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту (на примере Образовательной системы "Школа 2100")», рассчитанный на период до 2011 г. [1]. Научным руководителем эксперимента стал академик РАО Д.И. Фельдштейн.

Цель эксперимента – обеспечить непрерывный образовательный процесс при изучении предметов русский язык, литература, история, природоведение, биология, география, направленный на получение нового образовательного результата, необходимыми диагностическими, дидактическими и методическими материалами. 28 общеобразовательных учреждений из 11 регионов страны получили статус экспериментальной площадки РАО.

Попытаемся очертить модель федерального образовательно-производственного инновационно-творческого кластера Образовательная система «Школа 2100» – издательство «Баласс». По мнению автора, структура кластера вырисовывается следующим образом (см. схему ниже).

Вокруг двух системообразующих организаций – инновационной: Образовательной системы «Школа 2100» и производственной: издательство «Баласс» – группируются остальные составляющие кластера.

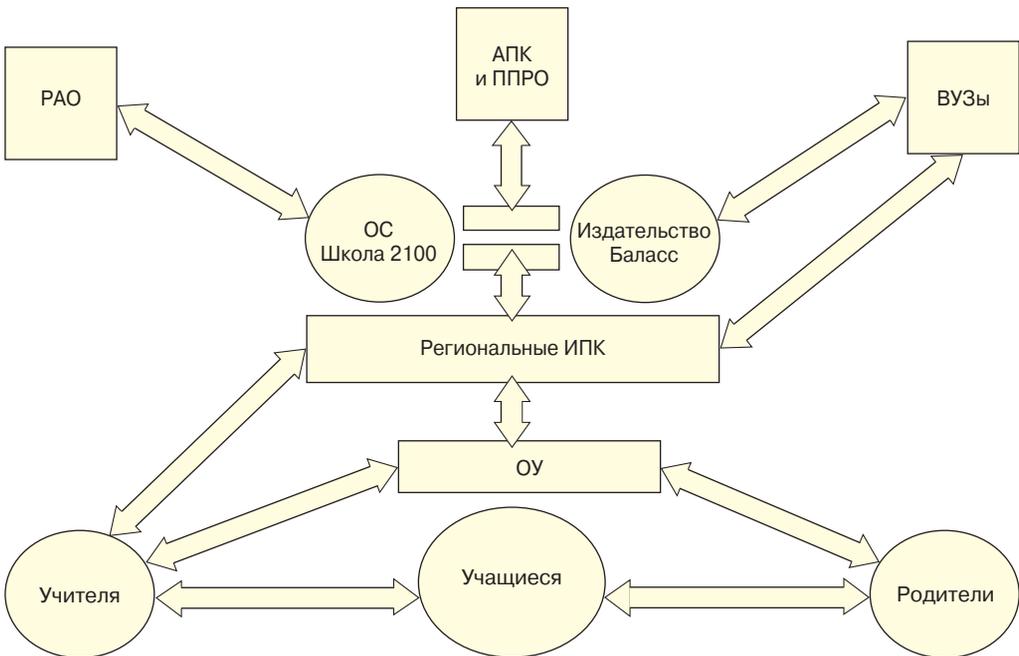
РАО осуществляет не только научное руководство, но и опытно-экспе-

риментальную работу по апробации и внедрению сначала отдельных учебников, затем образовательной программы, а на нынешнем этапе – Образовательной системы «Школа 2100».

Своя выгода от участия в кластере и у Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПК и ППРО). Издательство «Баласс» и ОС «Школа 2100» спонсируют проведение КПК для методистов и преподавателей региональных ИПК, учителей школ, перешедших или желающих перейти на учебники данной образовательной системы. Тем самым растёт число слушателей Академии, поддерживаются наиболее современные направления педагогической науки.

Региональные ИПК, участвующие в экспериментальной работе, получают возможность направлять своих методистов и преподавателей для повышения квалификации в АПК и ППРО за счёт издательства; вместе с авторами «Школы 2100» участвовать в научно-методической работе; укрепляют связи с общеобразовательными учреж-

Федеральный образовательно-производственный инновационно-творческий кластер ОС «Школа 2100» – издательство «Баласс»



Структурные составляющие Федерального образовательно-производственного инновационно-творческого кластера ОС «Школа 2100» – издательство «Баласс»

дениями региона, руководя процессом апробации и внедрения УМК «Школа 2100» в школах региона.

Академические институты РАО осуществляют научное сопровождение экспериментальной работы, обобщают результаты экспериментов.

Педагогические институты и университеты, готовящие учителей для общеобразовательной школы, получают возможность учить своих студентов работе по самым современным УМК одной из наиболее эффективных образовательных систем развивающего образования. Это делает выпускников данных вузов более конкурентоспособными в сравнении с коллегами из вузов, не связанных с данным кластером.

Образовательные учреждения, участвующие в экспериментальной работе на правах экспериментальных площадок РАО, поднимают свой статус в глазах родительской и ученической общественности.

Наконец, учителя имеют возможность овладевать передовыми педагогическими технологиями, заниматься научно-исследовательской деятельностью. У учащихся повышается мотивация к изучению предметов, они становятся более конкурентоспособными по сравнению со своими сверстниками, занимающимися по традиционной системе обучения.

Можно привести несколько доказательств того, почему модель данного образовательно-производственного кластера представляется наиболее перспективной.

1. Из всех шести наиболее успешных педагогических издательств, присутствующих на современном рынке учебной литературы, только издательство «Баласс» выпускает учебники и другие составляющие УМК – рабочие тетради, тетради для проверочных работ, поурочное планирование, книги для чтения и т.д. – одной образовательной системы. Учителя по всей стране прекрасно знают: любой учебник издательства «Баласс» по любому предмету для любого класса написан в соответствии с положениями Образовательной системы «Школа 2100».

2. Случайно или преднамеренно, но первые учебники новой Обра-

зовательной системы предназначались для начальной школы. Они сумели завоевать свою нишу. По экспертным оценкам, в начальной школе по ОС «Школа 2100» занимается сегодня от 15 до 20% школьников страны. Следовательно, примерно такое же количество учащихся должны заниматься по учебникам «Баласса» в основной и старшей школе.

3. С самого начала существования творческого коллектива была выбрана верная линия на научное руководство со стороны РАО. Руководители других педагогических издательств осознали необходимость научного руководства со стороны РАО и РАН гораздо позднее.

4. Принципы, по которым создавались учебники новой системы, удачно вписались в государственную политику в области образования. Во многом они даже работают на опережение. Сегодня, когда в начальной школе уже внедряется ФГОС нового поколения, а в основной и старшей школе его внедрение не за горами, учебники «Школы 2100» – «Баласса» фактически отвечают букве и духу нового стандарта.

5. Вхождение в состав кластера региональных ИПК проходит по инновационной модели. В большинстве случаев преподаватели и методисты региональных ИПК – это партнёры, заинтересованные в успешном продвижении продукции «Баласса» в регионе, поскольку они занимаются научно-исследовательской работой в рамках сотрудничества с ОС «Школа 2100» и публикуют свои материалы в издающемся под эгидой «Баласса» журнале «Начальная школа плюс До и После».

6. Издание собственного научно-методического и психолого-педагогического журнала – ещё одно ноу-хау изучаемого кластера. Остальные пять ведущих игроков на рынке учебной литературы подобного журнала не имеют.

За годы существования кластера ОС «Школа 2100» – издательство «Баласс» было разработано около 200 учебников и учебных пособий по всем предметам школьной программы с 1-го по 11-й класс [2].

Но можно ли оценить успешность деятельности изучаемого кластера

только цифрами? Хочется процитировать вице-президента РАО, нынешнего научного руководителя «Школы 2100» Д.И. Фельдштейна: «Аналогов этой разработке, по признанию самих зарубежных педагогов, в мире пока не существует. Это неудивительно, потому что цитатами из книг академика А.А. Леонтьева начинается большая часть учебников высших учебных заведений. Академик Ш.А. Амонашвили хорошо известен как создатель "гуманной педагогики", а работы академика С.К. Бондыревой по педагогике стали классическими. Но важно, что в этом случае теория нашла практическую реализацию в учебниках и учебных пособиях по всем предметам федерального компонента с 1-го по 11-й класс массовой общеобразовательной школы, которые сегодня используют около 37% российских школ. Эти учебные книги уже 15 лет входят в Федеральный перечень учебников РФ» [5].

Успешность модели кластера ОС «Школа 2100» – издательство «Баласс» – ИПК – вузы – РАО делает его образцом для небольших и средних педагогических издательств, присутствующих на российском рынке учебной литературы.

Литература

1. Образовательная система «Школа 2100»: опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования; сборник материалов; вып. 9. – М.: Баласс, 2009. – 288 с.
2. Официальный сайт ежедневной электронной газеты «Утро.ru». – <http://www.utro.ru/articles/2009/03/25/805372.shtml> [Электронный ресурс].
3. Официальный сайт Правительства РФ. – <http://government.ru/gov/results/7058/> [Электронный ресурс].
4. Портер, М. Конкуренция / М. Портер. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2001. – 495 с.
5. Российская газета. 2009. № 4873. 24 марта.
6. Учительская газета. – 2008. № 35. 26 августа.

Владимир Глебович Петрович – канд. ист. наук, доцент кафедры гуманитарно-художественного образования Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Саратов.

О проблеме развития чувства языка при обучении русскому языку как родному*

А.Н. Кохичко

В статье рассматриваются различные точки зрения на «чувство языка», реализуемые в современных программах по русскому языку для начальной и средней школы. Особое внимание уделено разграничению смешиваемых понятий «языковое чутьё» («языковая интуиция») и «чувство языка».

Ключевые слова: интуиция, «чувство языка», инстинкт, навык, «языковое чутьё», речь, осмысленность, язык.

«Изучение русского языка в образовательных учреждениях с русским языком обучения, – отмечается в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта начального общего образования, – направлено на развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и "чувства языка"» [12]. При этом опора на «чувство языка» и обращение к языковому опыту учащихся является одним «из важнейших принципов обучения родному языку» [9].

Реализация одной из основных целей и основополагающего методического принципа обучения родному языку нашли своё отражение в современных программах, рекомендованных Министерством науки и образования РФ для различных систем: Т.Г. Рамзаевой; Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой; Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной («Школа 2100»); В.В. Репкина, Е.В. Восторговой, Т.В. Некрасовой (система Д.Б. Эльчина – В.В. Давыдова); А.В. Поляковой (система Л.В. Занкова) [11].

* Тема диссертации – «Эпистемологические основы начального обучения русскому языку». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.А. Штец.

В них в качестве одной из основополагающих целей обучения родному языку выступают *развитие* (Т.Г. Рамзаева; В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова; А.В. Полякова; В.В. Бабайцева), *формирование* (Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова; Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина; В.В. Бабайцева), *совершенствование* (В.В. Бабайцева) либо «чувства языка» (Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова; Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина; В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова), либо «языкового чутья» (Т.Г. Рамзаева; А.В. Полякова; В.В. Бабайцева). Под этим авторы программ понимают: ознакомление с нормами литературного языка, изобразительными средствами речи, внимание к правильному употреблению слов, словосочетаний и фразеологизмов (Т.Г. Рамзаева); осознание языковых значений и средств их выражения (В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова); обогащение речи новыми лексическими и грамматическими категориями (А.В. Полякова); понимание и чутьё к особенностям словообразования и словоизменения (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина); приёмы анализа языкового материала (Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова); выбор языковых средств в зависимости от цели высказывания и ситуации общения, способность ценить красоту русского слова и выразительность фразеологии, неупотребление вульгарных слов и выражений (В.В. Бабайцева).

Обозначенная проблема представляет не только академический, но и практический интерес, поскольку учителю необходимо иметь представление о сущности «чувства языка», уметь контролировать влияние анализируемого чувства на усвоение школьниками учебного материала, а также способствовать дальнейшему развитию этого «чувства». Но различные попытки разрешения междисциплинарной проблемы развития «чувства языка», на наш взгляд, связаны с неоднозначным пониманием природы (формы) и содержания анализируемого понятия.

Так, «языковое чутьё» в интерпретации О.С. Ахмановой, это

«интуитивная реакция на данную форму высказывания и т.п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи» [1]. С точки зрения Б.В. Беляева, «чувством языка» называют совокупность всех форм чувственного отражения языковых связей и отношений, образующих большой и сложный чувственный комплекс [2].

М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер полагают, что «"чувство языка" – это функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации» [6]. Тогда как Е.Д. Божович под «чувством языка» понимает «механизм селекции и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер» [3]. А М.Р. Львов, со ссылкой на А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина и Л.П. Федоренко, определяет «чутьё языка (чувство языка)» как «неосознанное владение закономерностями языка, в первую очередь – грамматикой» [9].

Систематизировать многочисленные и разнообразные трактовки «чувства языка» довольно сложно. Тем не менее, их анализ позволило выделить две проблемы, связанные с характером «чувства языка» и степенью его осознанности.

Большинство лингвистов трактуют понятие «чувства языка» с интеллектуалистских позиций, рассматривая его как сумму знаний о языке, полученных в результате бессознательно-обобщения многочисленных актов речи, функционирующих в виде языковых представлений индивида и регулирующих правильность (нормативность) его речи. Другие исследователи считают «чувство языка» эмоциональным переживанием, связанным с чувством удовольствия или неудовольствия, привычностью или непривычностью языкового оформления высказывания.

Что же касается второй проблемы – уровня осознанности процессов конт-

роля и оценки языковых элементов в речевой деятельности, – то, по мнению А.А. Леонтьева [7], «чувство языка» относится к уровню бессознательного контроля в рамках четырехчленной классификации уровней осознанности в речи. Этому уровню противостоят три остальных уровня: 1) уровень неосознанности, характерный для фонации; 2) уровень сознательного контроля; 3) уровень актуального осознания средства выражения в письменной речи.

Различные подходы к решению проблемы развития «чувства языка», на наш взгляд, связаны не только с неоднозначным пониманием сущности, механизмов и функций анализируемой категории, но и со смешением понятий «чувство языка» и «языковое чутьё» («языковая интуиция»).

Суммируя анализ разнообразной справочной литературы, можно сделать вывод о том, что в лексике русского языка чутьё (интуиция) – неосознанное (общее, неопределённое, безотчётное, стихийное, непосредственное) чувство, основанное на предшествующем опыте; способность чувствовать (ощущать, осознать, обонять, слышать, предчувствовать, угадывать); инстинкт, догадка, наитие. Тогда как чувство, в аспекте нашего исследования, – это состояние, возможность, (высшая) способность сознательно воспринимать (переживать) явления (деятельность) внешнего мира; сознание; познание; понятие; благоразумие, мудрость.

Таким образом, различие между чутьём (инстинктом, неосознанностью, неопределённостью, безотчётностью, стихийностью) и чувством (сознанием, осмысленностью) заключается в различном восприятии окружающей действительности.

Традиционно продолжающееся отождествление «языкового чутья» и «чувства языка», на наш взгляд, связано и со смешением суждений о языке и речи. Так, по мнению Л.П. Федоренко, «чувством языка», или «языковым чутьём», «развивающимся в самом раннем возрасте, называют способность человека понимать и такие слова родного языка, с которыми он раньше

никогда не встречался» [16]. «Чувство языка», – продолжает учёный, – это неосознанное владение грамматикой родного языка: понимание значения морфем, следование правилам морфологии и синтаксиса» [16]. «Речь усваивается, – отмечает Л.П. Федоренко, – если приобретает способность запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи, в дискурсе, в тексте. Это обозначает – усваивать норму правильной речи, развивать "языковое чутьё" (К.Д. Ушинский)».

«Эта закономерность, – подчёркивает автор, – зиждется в основном на опыте обучения и включает в себя все три предыдущие закономерности (способность понимания, способность выразительности, способность интонировать) и данные русистики о "хорошей" речи» [15].

Подводя итог, можно констатировать явно противоречивое осмысление «чувства языка» (языкового чутья) как «речевой памяти», «неосознанного владения грамматикой», «понимания значения морфем, следования правилам морфологии и синтаксиса», «способности понимать незнакомые слова родного языка», в то же время – «языкового чутья», со ссылкой на К.Д. Ушинского, как «способности запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи, в дискурсе, в тексте», «способности понимания, способности выразительности, способности интонирования», «усвоения норм правильной речи» на основе «данных русистики о "хорошей" речи».

Вместе с тем, сам К.Д. Ушинский писал: «Вы замечаете, что ребёнок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому очень сходными. Вы замечаете также, что ребёнок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если ребёнок, усваивая язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык?»

<...> Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребёнок говорит на родном языке так себе, бессознательно; но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребёнок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами – это значит, что он сознаёт их различие, хотя не в той форме и не тем путём, как бы нам хотелось» [14].

Кроме того, «у детей запас слов и форм родного языка, – продолжает К.Д. Ушинский, – обыкновенно не мал, но они не умеют пользоваться этим запасом, и вот этот-то навык отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно из важнейших условий развития дара слова. Учитель должен дать детям этот навык, в то же время, обогащая постепенно самый умственный запас, и развить в детях чутьё языка, которое угадывает, что форма не та, какая требуется. Не должно забывать, что, сколько бы мы ни вносили сознательности в нашу речь, многое зависит от верности и развития нашего словесного инстинкта: ребёнок четырёх или пяти лет, никогда не слышавший какого-нибудь глагола, а тем менее каких-нибудь грамматических правил, по большей части начинает спрягать новый для него глагол правильно, вследствие бессознательного, инстинктивного навыка. Этот инстинкт не только должно приводить в сознание грамматикой, но и усиливать его беспрестанным упражнением» [14].

Таким образом, под «чутьём (не «чувством»!) языка» как категорией речи, по определению К.Д. Ушинского, следует понимать «словесный инстинкт», «бессознательный, инстинктивный навык» «отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму».

Интересна теория врождённости грамматических структур, сформулированная Н. Хомским. В пределах своего языкового общества, отмечает ученый, дети овладевают практически одинаковой грамматикой, которая в большой степени недетерминирована речевым материалом окружения, следовательно, в онтогенезе

языка важнейшую роль играет перестроенная, достаточно содержательная структура, обеспечивающая построение эмпирически обоснованных порождающих грамматик [17]. Мозг говорящего человека, в понимании Н. Хомского, должен содержать программу, обладающую способностью производить неограниченное число предложений из ограниченного числа слов. Эта программа, лежащая в основе знания конкретного языка, получила название «универсальной грамматики», содержащей схему, общую для грамматик всех языков. Грамматика ребёнка, по Н. Хомскому, развивается с большой быстротой, поскольку воспринимаемые от окружающих речевые образцы служат младенцам лишь подсказкой, включающей существующие заготовки. На основе подсказок выделяются и усваиваются синтаксические модели из речи окружающих. Взрослые люди используют эти модели для создания по их образцу новых словесных комбинаций, а также для восприятия фраз и предложений, никогда не встречавшихся им раньше.

Такая позиция, по мнению Т.Н. Ушаковой [13], позволяет, с одной стороны, объяснить поразительно быстрое усвоение родного языка ребёнком, с другой – найти путь для понимания гибкости и продуктивности человеческого языка.

Ж. Пиаже, полемизируя с Н. Хомским, выразил несогласие с наличием врождённых когнитивных структур. «Наследственным, – полагает учёный, – является лишь функционирование интеллекта, которое порождает структуры только через организацию последовательных действий, осуществляемых над объектами» [10]. Язык, с точки зрения Ж. Пиаже, формируется на основе предшествующего интеллектуального развития младенца. Важнейшим моментом на этом пути становится символическая, или семиотическая, функция, возникающая обычно на втором году жизни ребёнка как продолжение предшествующих шагов сенсомоторного развития. В этом периоде, отмечает Ж. Пиаже, основным феноменом логики действия является ассимиляция, т.е. интеграция новых объектов и ситуаций

в предшествующие схемы. Ребёнок, научившись раскачивать некоторый висящий предмет, при виде любого другого висящего предмета начинает его толкать и раскачивать. На следующем шаге развития малыш переходит к концептуальной логике, когда ассимиляция начинает происходить между предметами, а не только между предметами и схемами действий. Увидев некоторый предмет, ребёнок воспроизводит в памяти другой предмет, который может репрезентировать первый. В символической функции важную роль играет имитация, когда с помощью жестов передаются характеристики имитируемого предмета. Так, желая открыть коробку, ребёнок открывает и закрывает свой рот. Язык, как частный случай символической, семиотической функции, в понимании Ж. Пиаже, представляет собой отсроченную имитацию, происходящую в отсутствие модели [10].

На ранних этапах, констатирует А.Р. Лурия [8], ребёнок усваивает предметную отнесённость слова, если он сам находится в определённом положении, например лёжа, или если слово произносилось определённым субъектом (например, мамой), сопровождалось жестом, определённой интонацией. Так, если ребёнку назвать предмет, который был впервые введён при соблюдении ряда условий, то он среагирует. Когда же одно из условий не выполнено, например, 8-месячного ребёнка посадят (а он лежал, когда услышал это слово), то слово теряет значение. На следующем этапе положение ребёнка оказывается несущественным для сохранения предметной отнесённости слова, но то, кто и как именно его произнёс, играет роль. Например, на слово, которое произнесёт мама, ребёнок повернётся, а на то же самое слово, произнесённое отцом, – нет. На следующем этапе тот, кто произносит слово, становится уже несущественным, но главную роль играют жесты и практические (чаще игровые) ситуации. Примерно к концу второго года, полагает учёный, слово отделяется от всех сопровождающих условий и получает стойкую предметную отнесённость [8].

С точки зрения Л.С. Выготского, у ребёнка, когда он начинает называть предметы, наступает переломный момент в развитии речи: речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым. Этот момент характеризуется двумя несомненными и объективными признаками, тесно связанными между собой. Первый заключается в том, что ребёнок начинает активно расширять свой словарный запас, спрашивая о названии каждой новой вещи, а второй состоит в чрезвычайно быстром увеличении запаса слов [4]. Открывая символическую функцию речи, ребёнок активно стремится овладеть знаком, принадлежащим предмету, знаком, который служит для называния и сообщения [4].

Закономерности усвоения лексики в первые годы жизни ребёнка, определяемые уровнем коммуникативных потребностей, были выявлены А.Н. Гвоздевым [5]. Учась говорить, отмечает автор, ребёнок усваивает не просто целые слова, а отдельные морфемы, которыми самостоятельно оперирует уже с двухлетнего возраста. Например, впервые увидев животных и узнав их названия – *лев*, *жираф*, ребёнок самостоятельно называет их детёнышей *львёнком* и *жирафлёнком* по аналогии со знакомым ему словом *котёнок*. О самостоятельном использовании усвоенных морфем свидетельствуют и ошибки детей при словообразовании (*примолоточу*, *намакаронился*, *чаяно*, *дубёнок* и т.п.), продолжающиеся примерно до пяти лет, пока они не усвоят морфологию родного языка полностью. Так же аналитически воспринимает ребёнок и синтаксис родного языка, выделяя окончания, служебные слова, интонацию.

Суммируя сказанное, можно сделать вывод: в отличие от неосознанного «языкового чутья» (инстинкта, интуиции), категории речи, осмысленное «чувство языка» связано с языком как системой. В результате восприятия и порождения речи у ребёнка на подсознательном уровне формируются аналогии (обобщения), затем он усваивает закономерности (системные свойства языка), которыми пользуется всё более свободно. Бессознательное «языковое чутьё», «при-

ведённое в сознание грамматикой», становится осознанным «чувством языка». В связи с этим задача школьного обучения состоит в том, чтобы помочь ученику осмыслить законы родного языка, осознать свою собственную речевую практику, понять, как происходит речевое общение, и, «следовательно, произвольно оперировать своими собственными умениями». Лишь тогда, как отмечает Л.С. Выготский [4], его «умение переводится из бессознательного автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный».

Литература

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Советская Энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пос. для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 174 с.
3. Божович, Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–77.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь : избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
5. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
6. Гохлернер, М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Эйгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 137–142.
7. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
9. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
10. Пиаже, Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение : схемы действия и усвоения языка / Ж. Пиаже // Семиотика ; под ред. Ю.С. Степанова. – М. : Радуга, 1983. – С. 90–101, 133–137.
11. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа / Сост. Л.А. Вохмянина. – М. : Дрофа, 2008. – 320 с.
12. Сборник нормативных документов. Русский язык в образовательных учреждениях с русским языком обучения / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2007. – 237 с.
13. Ушакова, Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности человека / Т.Н. Ушакова. – PDF, 2004. – 28 с.
14. Ушинский, К.Д. Родное слово : книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский ; сост. Н.Г. Ермолина. – Новосибирск : Детская литература, 1994. – 424 с.

15. Федоренко, Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку : учеб. пос. / Л.П. Федоренко. – Курск : Изд-во КГПИ, 1994. – 206 с.

16. Федоренко, Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку : пос. для студентов педагогических институтов / Л.П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 256 с.

17. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.

Андрей Николаевич Кохичко – канд. пед. наук, профессор Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

О деятельностном подходе к обучению школьников логическому поиску решения математических задач*

А.А. Аксёнов

В статье анализируется проблема организации целенаправленного обучения школьников поиску решения математических задач, детерминируемого объективной информацией, содержащейся в задаче (логический поиск). Описывается, как содержащаяся в задачах объективная информация предопределяет процесс обучения поиску решения в контексте деятельностного подхода.

Ключевые слова: математика, задача, поиск, деятельностный подход.

Как утверждал классик отечественной психологии А.Н. Леонтьев, для того, чтобы овладеть каким-то предметом или явлением, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении. В частности, это означает, что особенности процес-

* Тема диссертации – «Теория обучения логическому поиску решения школьных математических задач».

са поиска решения школьных математических задач могут быть детерминированы сущностью самих задач. Здесь речь идёт о поиске, выполняемом на основе объективной информации, содержащейся в задаче, т.е. о поиске *логическом* [3].

Таким образом, обучение поиску решения математических задач должно, во-первых, учитывать детерминацию поиска специфическими особенностями самих задач (*логический поиск*), а во-вторых, выполняться в контексте деятельностного подхода. В личностно ориентированной парадигме школьного образования знания учащихся понимаются как результат процесса их учебной деятельности, поэтому указанный путь обучения поиску решения задач можно считать актуальным в настоящее время.

Многолетнее исследование проблемы обучения школьников логическому поиску решения задач привело автора этой статьи к следующим результатам.

1. Описать детерминацию как выполнение логического поиска решения математических задач, так и обучение выполнению этого поиска сущностью самих задач можно с помощью внутрипредметных связей, реализованных в школьной математике. Установление этих связей в ходе решения задачи фактически составляет предметное содержание процесса поиска её решения.

2. Всё многообразие внутрипредметных связей, осуществляемых в школьном курсе математики посредством решения задач, может быть описано с помощью десяти основных видов их реализации:

1) применение одинаковых идей в решении задач, обусловленных общими логическими закономерностями, содержащимися в их формулировках;

2) применение одинаковых идей в решении задач, причём формулировки данных задач общих логических закономерностей не содержат;

3) использование базисных задач для решения некоторой совокупности задач;

4) использование дополнительных задач в решении основной задачи;

5) переформулировка исходной задачи, при которой равносиль-

но меняется и условие, и требование;

6) непосредственный аналитический переход от одной теории к другой в ходе решения задачи;

7) решение задач, сформулированных средствами одной теории с помощью аппарата других теорий;

8) одновременное использование нескольких теорий в процессе решения задачи;

9) независимое решение одной и той же задачи с помощью арсенала разных теорий;

10) различные варианты решения одной и той же задачи средствами лишь той теории, на основе которой она была сформулирована.

Эти виды реализации связей являются своеобразными эвристиками, помогающими школьникам выдвигать идеи на каждом этапе процесса поиска решения задачи.

3. С учётом видов задач (задачи на вычисление, доказательство, построение, исследование и т.п.), их типологии (алгоритмические, полуэвристические, эвристические), известности субъекту стандартных алгоритмов и методов решения задачи, перечисленных десяти видов реализации внутрипредметных связей была построена **полная ориентировочная основа действий** (ПООД) субъекта, выполняющего поиск решения задачи. Она структурирована пятью взаимодополняющими блоками, функциональная направленность которых такова. *Первый блок*: субъект анализирует формулировку задачи на предмет выявления и оценивания возможных путей её решения. *Второй блок*: следует применить в отыскании способа решения данной задачи известные субъекту на текущий момент обучения стандартные методы или алгоритмы решения задач. *Третий блок*: необходимо использовать в решении задачи уже известные субъекту идеи. *Четвёртый блок*: задача расчленяется на ряд более простых подзадач. *Пятый блок*: выполняется поиск решения эвристических задач [1].

4. ПООД – это модель общего умения выполнять логический поиск решения задач. Целенаправленное формирование этого умения состоит в обучении школьников: а) способам

логических рассуждений и решения задач, самостоятельному «открытию» теоретических фактов; б) выделению совокупности действий, адекватных понятиям, теоремам, методам решения задач и т.п.

Однако, как отмечено в работе [4], эти два пункта адекватны двум из трёх смыслов, в которых в современной методической науке используется деятельностный подход к обучению математике. Следовательно, обучение общему умению выполнять логический поиск решения задач целесообразно реализовывать на основе деятельностного подхода.

Поэтому, исходя из сущности ПООД, выявлены **девять основных видов деятельности**, имеющей место в ходе работы над задачей:

1) исследование формулировки задачи;

2) освоение навыков, используемых в решении задач (имеется в виду воспроизводящая деятельность, решение задачи, полностью аналогичной уже решённой задаче, овладение применением алгоритма и т.п.);

3) изучение или использование нового метода решения задач;

4) изучение или использование нового вида реализации внутрисредственных связей;

5) изучение или использование аналитического метода поиска решения задач;

6) изучение или использование синтетического метода поиска решения задач;

7) составление математических задач учащимися;

8) работа с решённой задачей (обобщение, проверка «предельных случаев», составление задачи, для которой решённая была бы базисной, рационализация решения и т.д.);

9) овладение действиями, адекватными конкретному этапу полной ориентировочной основы действий (ПООД) по решению задач [2].

5. Обучение поиску решения задач требует их систематизации в контексте деятельностного подхода. Из этого следует, что в одну систему объединяются задачи, предопределяющие одну доминирующую деятельность (выполняемую в ходе поиска решения), в другую – задачи, де-

терминирующие иную доминирующую деятельность. Задачи системы могут предопределять как один вид (*монодоминантные системы*), так и несколько видов доминирующей деятельности (*полидоминантные системы*).

В монодоминантных системах в концентрированном виде выражено обучение одному умению (например, непосредственному применению теоремы и т.п.). Полидоминантные системы следует разделить на *обучающие* и *поисковые*. В ходе решения задач из обучающих систем школьники овладевают несколькими умениями и навыками, необходимыми для решения задач (например, методами решения уравнений и синтетическим методом поиска их решения и т.п.). Применять эти умения они должны в процессе решения нетривиальных математических задач из поисковых систем. Для полидоминантных поисковых систем систематизирующим фактором является девятый вид деятельности; для полидоминантных обучающих систем – несколько видов, каждый из которых относится к второму–восьмому видам; для монодоминантных систем – какой-либо один вид, с первого по восьмой. В большинстве случаев в рамках одной системы задач невозможно задействовать все средства целенаправленного обучения поиску их решения, поэтому необходимо упорядочивать сами системы задач. Другими словами, в последующих системах задач по данной теме целесообразнее использовать то, что не нашло применения в предыдущих.

Упорядочивание процесса обучения, представляющее собой его содержательный компонент, лишь необходимое условие реализации деятельностного подхода. Большинство поисковых ресурсов, традиционно используемых в обучении математике, воспринимается школьниками как *конкретное средство*, применяемое для решения задач, аналогичных данной, но не осмысливается ими как *общее поисковое действие*, что не позволяет использовать эти ресурсы в обучении в качестве средства, формирующего общее умение выполнять логический поиск реше-

ния математических задач. Другими словами, учащиеся, выполняя поиск решения задачи, не осмысливают свою деятельность. Следовательно, сущность процессуального компонента обучения поиску решения задач должна состоять в том, чтобы научить учащихся организации и логическому упорядочиванию действий, выполняемых в ходе поиска решения задач, что концентрировано выражает само умение выполнять логический поиск их решения. ПООД и является тем средством, которое позволит научить школьников этому.

Полная ориентировочная основа действий не является универсальным алгоритмом решения задач. Это скорее упорядоченная совокупность подходов к выполнению логического поиска их решения.

Суть овладения ПООД состоит в следующем. Во-первых, учащиеся на каждом этапе решения задачи учатся выдвигать и реализовывать идеи, позволяющие перейти к следующему этапу, а эвристиками, способствующими генерированию идей, становятся перечисленные выше виды реализации внутрипредметных связей.

Во-вторых, по окончании решения задачи школьникам нужно осмыслить и сформулировать использованные поисковые ресурсы как общие поисковые действия. Так, если в ходе решения задачи они применили результат, полученный в предыдущей задаче, они должны осмыслить и сформулировать сам этот факт, а не указывать конкретный результат и возможность его применения в решении данной задачи.

В-третьих, поскольку мышление учащихся начальных классов конкретно, они должны по требованию учителя привести примеры других задач, в решении которых используется такой же поисковый ресурс, чтобы научиться осмысливать применяемые в решении ресурсы как общие поисковые действия. В-четвёртых, эти поисковые ресурсы предопределяются десятью видами реализации внутрипредметных связей. Постепенное овладение этими ресурсами – это овладение общим умением выполнять логический поиск решения

задач. Таким образом, на практике оно может быть реализовано в русле деятельностного подхода к обучению математике.

В течение ряда лет в муниципальной общеобразовательной гимназии г. Мценска проводился педагогический эксперимент, в ходе которого проверялись изложенные выше положения. В этой гимназии учебный процесс осуществляется на основе идей развивающего обучения в русле концепции Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

В обучении учащихся начальных классов поиску решения задач основное внимание уделялось арифметическому решению сюжетных задач. Это способствовало тому, что школьники овладевали синтетическим методом поиска решения, а в младших классах учащиеся решали сюжетные задачи алгебраически (с помощью уравнения), что говорит о владении аналитическим методом поиска решения. Тогда же школьники узнают, что исходная задача в процессе решения расчленяется на ряд более простых подзадач.

По мере усложнения школьного курса математики в нём всё более заметную роль играют внутрипредметные связи. Знакомство с их сутью и разновидностями также осуществляется в процессе решения задач. Для осмысления этой информации на пропедевтическом уровне учащимся предлагалось для каждой решённой задачи указать те темы (и их количество), материал которых нужно знать, чтобы решить эту задачу; выяснить, достаточно ли для решения данной задачи средств тех тем, с помощью которых она сформулирована; указать темы, которые дополнительно привлекались для решения задачи и т.п. Кроме того, школьники по требованию учителя должны были отдельно отметить те средства из различных тем, без учёта и сопоставления которых невозможно было бы решить задачу.

Для того чтобы школьники на пропедевтическом уровне осмыслили используемые поисковые ресурсы как общие поисковые действия, им предлагалось самостоятельно составить задачи, аналогичные решённым

ным, а затем сформулировать то общее, что нужно сделать в выполнении этих задач.

Для обучения школьников младших классов предлагаемые им задачи систематизировались на основе тех общих поисковых действий, которые необходимо было выполнить для решения задачи. Фактически это явилось пропедевтикой составления монотонных и полидоминантных систем задач. Конечной целью всех предпринимаемых учителями мер является формирование у учащихся целостного представления о процессе поиска решения задачи, которое систематизируется и упорядочивается в виде первого варианта ПООД, который также выполняет пропедевтическую функцию.

Суть этого варианта ПООД такова. Школьники к моменту окончания обучения в младших классах должны осознать, что в ходе работы над задачей им необходимо учитывать следующее.

1. Анализируя формулировку задачи, надо установить её корректность, определить вид задачи (нахождение, доказательство и т.п.) и темы, которые задействованы для её составления.

2. Необходимо понимать, что для ряда задач существуют известные стандартные методы (или алгоритмы) решения, а также их переформулировки (интерпретации).

3. Следует выяснить, были ли ранее решены задачи полностью или частично аналогичные данной, и по возможности использовать выявленные аналогии.

4. В случае необходимости надо расчленив задачу на более простые подзадачи; в процессе решения возможно применение средств, относящихся к другим темам, которые не использовались для составления задачи.

Указанные четыре пункта ПООД в доступной форме были даны школьникам в качестве памятки (своеобразной эвристической схемы) и использовались в процессе обучения. Подобная эвристическая схема нужна для упорядочивания деятельности учащихся по выдвижению и реализации идей решения задач, осмыс-

лению и формулированию используемых поисковых ресурсов как общих поисковых действий.

Таким образом, обучение учащихся начальных классов общему умению выполнять логический поиск решения математических задач сводится в основном к его **пропедевтике**. По-настоящему оно может быть сформировано позже, когда у школьников разовьётся способность к абстрактному мышлению, но без пропедевтики его основных составляющих эта способность развивается значительно медленнее. Выполненный анализ проблемы показывает, что все рассмотренные идеи, реализуемые в рамках развивающего обучения, могут быть адаптированы к практике массового обучения в средней школе.

Литература

1. Аксёнов, А.А. Теория обучения поиску решения школьных математических задач / А.А. Аксёнов. – Орёл : ОГУ, Полиграфическая фирма «Картуш», 2007. – 200 с.

2. Аксёнов, А.А. Теоретические основы систематизации учебного материала при обучении школьников поиску решения математических задач : [Монография] / А.А. Аксёнов. – Орёл : ОГУ, Полиграфическая фирма «Картуш», 2005. – 79 с.

3. Гурова, Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1976. – 314 с.

4. Саранцев, Г.И. Методология методики обучения математике / Г.И. Саранцев. – Саранск : Тип-фия «Красный Октябрь», 2001. – 139 с.

Андрей Александрович Аксёнов – доцент кафедры математического и информационного анализа экономических процессов факультета экономики и управления Орловского государственного университета, д. Жилино, Орловская обл.

Компьютерные технологии на уроках музыки и во внеучебной деятельности в начальной школе

Г.Н. Котельникова,
Е.В. Одинцова

В статье рассматривается возможность использования компьютерных технологий при обучении музыке младших школьников. Авторы раскрывают особенности различных компьютерных программ, предназначенных для работы с музыкой: музыкальные проигрыватели и игры, программы для пения караоке и обучающие программы, музыкальные энциклопедии, конструкторы и т.д.

Ключевые слова: компьютерные технологии, обучающие программы, уроки музыки, музыкальные обучающие игры, караоке.

В наши дни компьютерные технологии активно используются в учебном процессе в самых различных направлениях педагогической деятельности: ведение электронной документации (планирование, отчёты, программы и т.д.); хранение информации в электронном виде (сценарии, программы концертов, каталоги CD- и DVD-дисков и т.д.); поиск информации в сети Internet; создание базы данных; использование компьютера на уроке и во внеучебной деятельности.

Для того чтобы заинтересовать учеников, научить их слушать и понимать музыку, современному учителю музыки необходимо идти в ногу со временем. Помочь ему в этом, на наш взгляд, может создание специальной компьютерной учебной среды, содержащей интерактивные виртуальные учебные объекты. Впрочем, здесь не менее важна и организация рабочего пространства, но, к сожалению, в наши дни насущной проблемой является отсутствие компьютера у учителя музыки в домашнем пользовании и на рабочем месте.

Известно, что уже в начальной школе интересы большинства детей так или иначе связаны с компьютером. Освоение компьютерных технологий (КТ) начинается в на-

чальной школе со второго класса, а к третьему-четвёртому классам учащиеся в достаточной степени овладевают приёмами работы на компьютере. Этим может воспользоваться опытный учитель, направив детское увлечение на творческую и познавательную деятельность на уроке и во внеучебной деятельности.

Использование компьютерных технологий на уроке музыки в начальной школе по сравнению с традиционным обучением имеет ряд преимуществ: 1) компьютер расширяет возможности предоставления и получения учебной информации; 2) благодаря звуковым файлам, графике, видеофайлам создаётся ощущение реальности (так, при изучении темы «Планета Бах» в 4-м классе по программе «Музыкальное искусство» В.О. Усачёвой, Л.В. Школяр, В.А. Школяр можно включить видеоисполнение знаменитого произведения И. Баха «Токката и фуга ре минор» на органе); повышается мотивация учащихся к приобретению новых знаний, раскрываются их творческие способности, проводится самоконтроль деятельности учащихся с помощью тестов, тренажёров и викторин.

Не менее успешно компьютер может использоваться и во внеучебной деятельности как средство наглядности при изучении нового дополнительного материала на видео и компакт-дисках; для получения информации из сети Internet, при фото- и видеосъёмках классных мероприятий, создании фильмов (Windows Movie Maker); для проведения музыкальных конкурсов и викторин («Угадай мелодию», «Два рояля») с помощью Power Point и Windows Media.

Программ для работы с музыкой на компьютере много, их условно можно разделить на группы:

- музыкальные проигрыватели;
- музыкальные игры;
- программы для пения караоке;
- обучающие программы;
- музыкальные энциклопедии;
- музыкальные конструкторы и др.

Рассмотрим программы, которые используются на уроке музыки и во внеучебной деятельности в начальной школе.

Стандартная программа Windows Media Player активно применяется на уроке во время слушания музыки. Учитель создаёт списки воспроизведения из файлов мультимедиа, находящихся на компьютере или в сети Internet. Компьютерная фонотека отличается от обычной двумя замечательными свойствами: гигантским объёмом информации и молниеносным поиском. Нужный музыкальный файл или его фрагмент находится без лишних затрат времени.

Зрительный образ программы Media Player, благодаря причудливым, абстрактным линиям, цветовой гамме, образным формам, возникающим на экране монитора в процессе звучания музыки, развивает образное мышление и воображение школьников. Такое прослушивание помогает им почувствовать глубину музыкального искусства, пробуждает в детях любовь и живой интерес к музыке, помогает понять её содержание и характер.

Музыкальные обучающие игры – один из любимых видов учебной деятельности младших школьников: учебные игровые программы и игровые моменты вносят значительное разнообразие в урок и пробуждают интерес к музыке. Меняется вид деятельности, процесс обучения становится интереснее и занимательнее, так как в ходе игры дети легче и с большим интересом усваивают новый учебный материал, выполняют разнообразные упражнения, ищут пути преодоления препятствий.

Обучающие игры помогают школьникам, в частности, освоить запись музыкальных нот. «Тем самым найден "методический ключ" к органичному влечению музыкальной импровизации и сочинения музыки в школьные уроки искусства. С одной стороны, с этого начинается ликвидация многолетнего пробела в методике массового музыкального образования. С другой стороны, это первые шаги к вызреванию у ребёнка сущностного отношения к овладению музыкальной (нотной) грамотой – понимания её как органической необходимости для творчества» [2].

Вот лишь несколько примеров музыкальных игр.

Обучающая игра «Нашествие звуков» развивает абсолютный и тембральный слух. Услышав звук и нажав соответствующую клавишу, ребёнок сбивает «инопланетные тарелки», вторгающиеся сверху. В игре предусмотрен большой выбор нот разной высоты и тембров.

Игра для весёлой музыкальной практики «Повтори мелодию» развивает слух, чувство ритма и способность распознавать мелодию после трёх повторений элементов, воспроизводимых программой (отдельных нот, определённого ритма или мелодии).

«Музыкальные кирпичи» – увлекательная игра из курса элементарной компьютерной грамотности для начальной школы. Вначале школьник слушает мелодию, затем из музыкальных «кирпичиков» составляет её нотный «стан». При этом мелодия содержит лишь половину «кирпичей», и потому ребёнку необходимо найти правильно звучащие.

Если в классе компьютеры подключены к сети Internet, то в режиме on-line к услугам учителя музыки игротека «Музыка детям» [3] со следующими элементами:

Пианино – инструмент звучит почти как настоящий. Дети могут понажимать клавиши, а учитель – использовать его как камертон.

Композитор – вместе с программой можно записывать ноты, а затем слушать, что получилось.

Шарманка – жми мышкой и слушай музыку.

Песенка «Братец Яков» – мальчики и девочки, которые спуют песенку соло или канонем.

Учащиеся начальной школы с удовольствием исполняют песни разных жанров и с помощью караоке усваивают большее количество песенного материала. Пение с микрофоном особенно привлекает детей в начальной школе, так как даёт им возможность почувствовать себя артистами, «звёздами», принять участие в вокальных конкурсах.

Для пения караоке существует ряд специальных компьютерных программ. В первую очередь следует назвать плеер Karaoke GALAXY, который создаёт списки караоке-файлов,

где для удобства исполнителей меняется и темп, и тональность песен и где есть возможность сменить фон экрана на тематические картинки или фотографии. С помощью другой программы KarMaker, используя метод деятельностного освоения искусства по авторской методике «сочинение сочинённого» В.О. Усачёвой, учитель совместно с детьми может создать караоке-файлы с изменённым текстом и мелодией для внеклассных мероприятий. «Сочиненная» общими усилиями песня исполняется с особым удовольствием.

Обширные возможности предоставляет программа Vocal Jam: помимо списков песен и изменения темпа и тональности, здесь есть и запись вокала, и создание видеофайлов для заставки на экране во время пения, и курс сольфеджио на русском языке, и обучение чтению нот, и – что особенно любят младшие школьники, – возможность оценки интонирования в баллах.

В наши дни музыкальное сознание детей формируется под воздействием массовой музыкальной культуры, в основе которой лежит современная электронная музыка. А знакомство с классической музыкой чаще всего происходит в её компьютерной обработке.

Сегодня учитель музыки, стремясь сформировать эстетические вкусы детей, может при желании, помимо традиционных музыкальных инструментов, использовать на уроке современные электронные: детские клавишные синтезаторы, мультимедийные компьютеры со звуковой картой и музыкально-программным обеспечением для создания музыки. Синтезатор, к примеру, даст возможность учителю приблизиться к оригинальному звучанию, задуманному композитором, и тогда музыка получит большую силу художественного воздействия. А ученики таким способом услышат, как звучат различные – клавишные, струнные, духовые, ударные – инструменты разных эпох и народов.

Использование автоматического аккомпанеента при разучивании песен на уроках музыки в школе стимулируют интерес детей к

изучению предмета больше, чем простое фортепианное сопровождение. Ведь такое сопровождение приближается к оркестровому, оно может звучать в различных жанрах и стилях, а ритм, заложенный в его памяти, придаёт современность и импровизационную непосредственность. Однако учитель музыки должен не забывать, что заменить живой звук невозможно даже новейшими компьютерными технологиями и на уроках необходимо обязательно использовать и традиционные музыкальные инструменты.

В последнее время появилось немало обучающих программ по музыке. Одна из интересных интерактивных программ обучающего характера – «Музыкальный класс», она идеально подходит для учащихся младших классов. Это весёлая игра и уроки музыки одновременно. Школьники имеют возможность самостоятельно получать знания, закреплять их с помощью проверочных заданий и даже анализировать свои ошибки. Программа даёт представление о различных музыкальных стилях и жанрах (джаз, самба, полька, вальс, рок, популярная музыка, техно, рэп), позволяет прослушивать музыкальные фрагменты с помощью киберсинтезатора, слышать звучание различных музыкальных инструментов (старинных, классических, современных). Кроме того, в программе есть игры, которые помогут детям овладеть нотной грамотой и развить музыкальный слух.

Мультимедийное пособие из серии «Школа развития личности Кирилла и Мефодия» «Учимся понимать музыку» научит детей понимать, слушать и слышать музыку, ориентироваться в безграничном мире музыки, разбираться в особенностях инструментальной, симфонической и вокальной музыки. Благодаря этому пособию учащиеся начальной школы учатся уверенно говорить о музыке, чувствовать музыкальную интонацию, настроение. В программе удобная система поиска, она включает 18 занятий, в каждом – более 20 разделов с картинками, рассказами, интерактивными упражнениями и играми. В конце каждого занятия

приводится итоговое тестирование, а наличие «Дневника достижений» позволяет просмотреть результаты тестирования по теории и практике и узнать правильные ответы. Кроме того, в «Музыкальной комнате» можно услышать, как звучат отдельные музыкальные фрагменты.

Познавательные музыкально-компьютерные программы не только повышают интерес у детей к урокам музыки, закрепляют положительную учебную мотивацию, но и стимулируют их к тому, чтобы узнать что-то дополнительное самостоятельно.

При использовании новых средств обучения (метод проектов, исследовательское обучение) можно сформировать в детях желание и умение работать самостоятельно. Как известно, проектная или исследовательская деятельность – работа не только творческая, но и кропотливая. Найти и отобрать из большого объёма информации то, что необходимо для проекта, помогут учителю и его юным музыкантам различные компьютерные энциклопедии, такие как «Шедевры музыки», «Музыкальные инструменты», «Классическая музыка», «Популярная музыка» и т.д. В них есть всё, что может пригодиться для исследования: биографии композиторов и известных музыкантов с фотографиями и музыкальными файлами, история создания инструментов и образцы их звучания, виртуальные экскурсии по музеям, концертам и различным выставкам.

А поддержать выступление младшего школьника может программа Microsoft Power Point. Компьютерная презентация способна не только прекрасно проиллюстрировать исследовательскую работу фотографиями, музыкой, видеофрагментами концертов, но и проверить знания учащихся. С помощью функции триггера создаются интерактивные обучающие презентации с обратной связью, например презентация-тест, обучающие игры, которые в начальной школе используются при промежуточном срезе знаний. При работе с ними ребёнок не просто щёлкает мышкой в поисках правильного ответа, а прежде всего пытается рассуждать вслух.

В презентациях используются гиперссылки для перехода к определённому слайду, документу Microsoft Word или web-узлу, а саму гиперссылку можно представить любым объектом: текстом, фигурой, таблицей, графиком и рисунком, звуковым файлом.

В сети Internet существует официальная страница шаблона теста, где есть его последняя версия. Шаблон-презентация Power Point, разработанный для тестирования в начальной школе, позволяет учителю создавать интересные, красочные и интерактивные презентации-тесты. Кроме того, презентацию можно использовать и в качестве учебного пособия. Материал для запоминания красочно и образно располагается на слайдах, а на уроках музыки его можно подкрепить звуковым сопровождением.

Впрочем, важно отметить, что внедрение компьютерных технологий на уроках музыки – это только дополнительное средство обучения. Оно никоим образом не сможет заменить живое общение с учителем.

Литература

1. Котельникова, Г.Н. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий учителем музыки / Г.Н. Котельникова, Е.В. Одинцова // Педагогический калейдоскоп ; вып. 4. – Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 2009. – С. 50–62.
2. Учебно-методический комплект «Музыкальное искусство» для начальной школы, рекомендуемый к использованию в Образовательной системе «Школа 2100» / Л.В. Школяр, В.О. Усачёва, В.А. Школяр. – http://www.school2100.ru/program/program_start-muz.html [Электронный ресурс]
3. <http://log-in.ru/games/babymusic/> [Электронный ресурс]
4. http://www.nachalka.com/test_shablona [Электронный ресурс]

*Галина Новомировна Котельникова – канд. пед. наук, профессор, проректор по УМР Института развития образования, г. Ханты-Мансийск;
Елена Валерьевна Одинцова – методист Института развития образования, г. Ханты-Мансийск.*

Взгляды на проблему преодоления последствий насилия над ребёнком

Е.В. Пчелинцева

Мы вошли в XXI век с социально-психологическими проблемами, многие из которых существовали в нашей стране и сто лет тому назад: жестокое обращение с детьми, их заброшенность и безнадзорность, бродяжничество малолетних, алкоголизм, проституция и преступность в молодёжной среде. В социальной сфере общество постепенно утрачивает основные общественно значимые ценности, а с психологической точки зрения большую тревогу вызывает тот факт, что воспитываемый многие годы инфантилизм, нежелание принимать важные решения и брать на себя ответственность ведёт к эмоционально-личностному разрушению. В политической жизни наблюдается безразличие общества и государства к вопросам нравственно-го воспитания подрастающего поколения. Особенно важной, но недостаточно проработанной в педагогической практике считается проблема насилия над детьми, нарушение их прав.

Обращаясь к трудам русских просветителей второй половины XIX–начала XX вв., мы находим подтверждение тому, что данная проблема сильно волновала их и находила своё отражение в педагогических сочинениях. Русские педагоги и общественные деятели (Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт и др.) в своих трудах указывали на пагубность и недопустимость всякого рода насилия в отношении детей в деле воспитания.

Говоря о влиянии насилия на развитие ребёнка, приводящем к разрушению его личности, Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов указывали на взаимообусловленность насилия, имеющего место в воспитании ребёнка со стороны

взрослых, и общественного устройства крепостнической государственной системы. «Нельзя считать независимой от общественных условий существующую авторитарную систему воспитания» [4].

С точки зрения Н.Г. Чернышевского, «сторонники крепостнической системы воспитания и авторитарной педагогики отстаивали теорию слепого повиновения и безусловного подчинения детей авторитету родителя, совершенно не считаясь с особенностями и склонностями детей, действовали средствами принуждения, насилия, приказаниями и запретами. По их мнению, дети не должны иметь собственной воли, а обязаны во всём слепо подчиняться требованиям родителей. Приказание родителей должно быть для детей законом и исполняться без малейшего рассуждения. Безусловное повиновение – характерная особенность авторитарной педагогики» [4].

Н.А. Добролюбов находил, что эти рассуждения, внешне кажущиеся логичными и справедливыми, на самом деле обнаруживают «страшную педантическую гордость почтенных родителей, соединённую с презрением к достоинству детской природы» [2]. Рассматривая ребёнка как биосоциальное существо, главное значение в формировании личности Н.А. Добролюбов отводил влиянию социальных связей, отношений малыша с окружающими взрослыми. По его мнению, безусловное повиновение и подчинение детей авторитету родителя замедляет развитие личности ребёнка. «Авторитарное воспитание, сопровождающееся насилием, не может рассматриваться какой-то особой категорией, существующей самобытно и в самой себе заключающейся оправдание. Его нельзя считать независимым от общественных условий и остающимся неизменным при изменении этих условий» [1].

Обращаясь к родителям и воспитателям, Н.А. Добролюбов говорил: «Мы требуем, чтобы родители выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках и чтобы воспитание стремилось сделать чело-

века нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению» [4].

Большое значение для развития гуманистической педагогической мысли в области воспитания и правильной постановки практики воспитания детей в семье имел трактат Н.А. Добролюбова «О значении авторитета в воспитании» (1857). В нём автор говорил о последствиях насильственной крепостнической системы воспитания детей, указывал на то, что «подавление личности ребёнка, полное пренебрежение действительной жизнью и природой детей является следствием превращения ребёнка в жертву педагогических расчётов» [2]. «Вознёшпись на своего нравственного конька, родитель считает воспитанника своей собственностью, вещью, с которой он может делать, что ему угодно» [2].

Предложив и обосновав «апологию прав детской природы против педагогического родительского произвола, останавливающего естественное развитие», Н.А. Добролюбов выдвигает требование к родителям: «уважение к человеческой природе дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего – правильные понятия о вещах, живые и твёрдые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды» [1].

Н.А. Добролюбов не только представил научно-психологическое обоснование теории разумного свободного воспитания детей, но одновременно показал родителям и воспитателям, как важно анализировать свои поступки с точки зрения их влияния на психику ребёнка. Как считал русский просветитель, при полном безусловном подчинении дети становятся орудием чужой воли, и «тогда естественно, что мрачное и тяжёлое расположение овладевает душою ребёнка, он становится угрюм, вял, безжизнен, выказывает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположений» [4].

Преодоление последствий насилия над детьми, с точки зрения великих русских просветителей, воз-

можно лишь путём раскрепощения личности и общественного переустройства России в целом. Будучи в противоречии с интересами освободительного движения, насилие над детьми являлось тормозом формирования новой педагогической теории.

Заметный вклад в развитии отечественной педагогической теории и практики внёс русский хирург и общественный деятель Н.И. Пирогов. Рассматривая проблему насилия над детьми, известный мыслитель соотносил её с общечеловеческим нравственным воспитанием, которое начинается в семье, где ответственность за нравственное развитие лежит на матери-воспитательнице.

Излагая свои мысли об идеале матери-воспитательницы, Пирогов писал, что её главное предназначение – «отдать себя полностью семье, делу воспитания детей, постоянно стремиться к самовоспитанию, иметь способность ясно говорить с детьми, а главное трудиться над улучшением воспитания детей» [4].

Говоря о психическом развитии ребёнка с раннего возраста и определяя ведущим средством развития игру, Н.И. Пирогов предлагает матерям использовать детские игры как основное средство для выражения детьми своих интересов, намерений, желаний: «В игре ребёнок ведёт себя естественно, непринуждённо в ней развиваются индивидуальные особенности ребёнка» [3].

Однако, представляя свою педагогическую систему, базирующуюся на научной основе и принципах гуманизма, Пирогов проявлял непоследовательность в вопросе телесных наказаний детей, что видно по опубликованному им «Правилам о проступках и наказаниях учеников гимназии Киевского учебного округа» (1859).

Потому-то Н.А. Добролюбов, отстаивая гуманистические идеи демократической педагогики, осуждал Пирогова за компромисс в вопросе телесных наказаний детей и указывал, что введение телесных наказаний в гимназиях деморализует педагогов. Вопрос о телесных наказаниях Добролюбов рассматривал не только с педагогической точки зрения, но и в плане общественно-политическом: он

полагал, что требование «учёных-педагогов» ввести розгу в школу будет использовано реакционерами, настаивающими на том, что и после освобождения крестьян следует продолжать наказывать их физически [4].

Против всякого рода наказаний активно выступал и великий педагог К.Д. Ушинский. Его взгляды на взаимоотношения взрослых и детей можно считать прогрессивными, учитывая рассматриваемый нами исторический период развития педагогики.

Ведущую роль в процессе воспитания К.Д. Ушинский отводил учителю-воспитателю: «...влияние личности на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [2]. Ребёнок, подавляемый педагогом, не чувствует себя личностью, он безволен и пассивен. Особую, исключительную роль в семейном воспитании детей дошкольного возраста Ушинский отводил матери: «Мать стоит ближе к детям, проявляет непрестанные заботы о них со дня рождения, лучше понимает их индивидуальные особенности» [2].

Анализируя при этом семейное воспитание дворянских детей, К.Д. Ушинский указывал на «недопустимость проявления семейного эгоизма в воспитании детей, сопровождающегося лицемерием, самолюбием, завистью и другими дурными качествами» [2], резонно полагая, что это способствует формированию пагубных привычек в поведении детей. Отмечая непреходящее значение народной педагогики и пронизывающих её содержание народных сказок, песен, фольклорных произведений устного народного творчества, К.Д. Ушинский подчёркивал, что «в семейном воспитании детей народа отразились положительные черты природного славянского ума и добродушия, практической народной мудрости, чувства родственной любви, товарищества, дружбы, честности, правдивости» [2].

С его точки зрения, именно «народная сказка, сказочный сюжет раскрывает перед ребёнком сложный мир взаимоотношений, заранее

обеспечивая его арсеналом средств, помогая ему разобраться в происходящем» [2]. Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что, отстаивая гуманистические традиции воспитания детей, К.Д. Ушинский рассматривал проблему преодоления последствий насилия над детьми в контексте вовлечения ребёнка в детские виды деятельности, сообразные детству. При этом предпочтение он отдавал народному искусству.

Столь же важными и значительными в данной области являются педагогические взгляды русского просветителя П.Ф. Лесгафта. Отстаивая антропологические позиции семейного воспитания, он смело выступал против произвола и насилия над личностью ребёнка, царившего в семейном воспитании: «Как в семье, так и в школе родители, совершенно не отдают себе отчёта, почему именно следует применять к нему те или иные другие воспитательные меры; а ведь подобное бессознательное руководство личностью ребёнка никогда не проходит без серьезных последствий и отзывается иногда на всей последующей жизни».

В своём педагогическом сочинении «Семейное воспитание ребёнка и его значение» П.Ф. Лесгафт провозгласил лозунг «Щадить личность своего ребёнка», подразумевая прежде всего неприкосновенность и защиту его личности. Особо выделяя ранний период семейного воспитания детей (от рождения до школы), П.Ф. Лесгафт подчёркивал, что ведущим методическим направлением в оказании помощи ребёнку будет изучение «обычаев, привычек данной местности, семьи, оказывающих большое влияние на жизнь человека и оставляющих почти неизгладимый след на всём его будущем существовании». В своей работе «Задачи антропологии и методы её изучения» он пишет: «Необходимо, чтобы с малолетства человек приучался к признанию личности и к уважению её неприкосновенности; всего яснее он поймёт значение личности в том случае, если он сам от близких людей не подвергался личным оскорблениям или произволу, а приучался рассуждениям отдавать себе отчёт во всех своих

действиях, относящихся к личности других».

Изложив научные основы семейно-го воспитания детей дошкольного и дошкольного возраста, П.Ф. Лесгафт подчёркивал, что ведущим направлением в преодолении домашнего насилия является «разумное сочетание свободной деятельности ребёнка и разумного руководства, любви, внимания к его нуждам, потребностям».

К вопросам преодоления последствий насилия обращается и учёный П.Ф. Каптерев. Он, в частности, указывает на то, что «распространённые в теории и практике телесные наказания, использованные педагогами с целью исправления вреда, причинённого дурным поведением; способствующие тому, чтобы такие действия не повторялись, т.е. имеющих отпугивающий характер, калечили душу ребёнка» [4]. Резко осуждая телесные наказания, Каптерев в одной из своих работ пишет: «С ослаблением страха телесных наказаний, вследствие постепенного изгнания последних, многие признавали совершенно необходимым возбуждать в детях страх более тонкий и деликатный – страх духовных страданий, страх мучений уязвлённого самолюбия, неудовлетворённого честолюбия и тщеславия, мук соперничества, борьбы, поражения. В школах, с одной стороны, были введены ряд позорящих наказаний, задевающих самолюбие, а с другой – множество наград...» [4].

Рассуждая о путях преодоления последствий насилия, Каптерев обращает внимание на драматическую игру, «новизна сюжета которой помогает ребёнку почувствовать смену впечатлений, мыслей, чувствований в соответствующих движениях, перестановке предметов» [4]. «Тут дитя творит и напоминает, и переживает множество волнений, и совершает множество действий, и, наконец, наговорится. Всё это, вместе взятое, весьма важно и приятно, доставляет самые разнообразные и полезные упражнения детским силам» [5]. Поэтому, как писал П.Ф. Каптерев, необходимо продуманное руководство со стороны воспитательницы драматиче-

скими играми детей: «Лучше всего та драматическая игра, когда дети не забывают действительности и в то же время переживают известный замысел, продолжают приятную иллюзию, наслаждаются теми особенными душевными состояниями, которые в них возникают при такой игре» [4].

Обобщая всё вышесказанное, хотелось бы ещё раз обратить внимание на то, что проблема преодоления последствий насилия над детьми была одной из центральных в философско-педагогической мысли России во второй половине XIX – начале XX вв.

Отстаивая гуманистические позиции в образовании, но по-разному понимая пути преодоления последствий насилия, русские просветители создали теоретическую основу для возникновения различных подходов к созданию альтернативных концепций и практики обучения и воспитания.

Литература

1. Ардашева, С.В. Психолого-педагогические проблемы насилия над детьми : учеб.-метод. пос. / С.В. Ардашева, Н.М. Борозинец, Е.В. Евмененко, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь, 2003.
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале XX века : лекции по антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994. – 117 с.
3. Выготский, Л.С. Собр. соч. : в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 3. – 367 с.
4. Пинкевич, А.П. Краткий очерк истории педагогики / А. П. Пинкевич ; 2-е изд. – Харьков, 1930.
5. Ричардсон, Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М. : РГГУ, 1997. – 211 с.

Е.В. Пчелинцева – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Института развития образования Ивановской области, г. Иваново.

Summary

The results of one year course of adaptation for school children, who don't attend kindergartens

In this article the model of organization of the preschool education for children not attending Preschool Educational Institutions is presented. The experience of one year's courses organization of adaptation to school on the basis of formation of social personality, an emotional preparedness of preschooler is given here. Pedagogical terms of successful adaptation and the forms and work principal at the courses of adaptation are described.

Keywords: preparedness for school; courses of adaptation to school; social, personality, emotional component of preparedness; pedagogical conditions of formation of preparedness for school; content and forms of work.

Irina E. Burshit – psychologist of the A.P. Chekhov' Gimnasium № 2, Taganrog.

The physical development of 4–6 year old children (Murmansk region)

The article is devoted to the study of one of the principal indexes of preschool children's readiness – the physical development of 4–6 years-old children, living in the Murmansk region. The dynamics of physical development of preschool children in Murmansk and the Murmansk Region in 1964 – 2009 is represented in this work. Own experimental data are given too.

Keywords: physical development, height, weight, circumference thorax.

Natalya V. Avseenko – senior teacher, Murmansk State Pedagogical University, Murmansk.

Compiling of social safety of preschool children

This article is devoted a problem of securing of existence of preschool children in a society. The theoretical and methodological basis and a model are presented in this article, pedagogical conditions of preservation of safety of the child are singled out and considered.

Keywords: social safety, pedagogical support, system support, individual support, behavior of self-preservation.

A.V. Pelihova – post-graduated student, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

From an operational experience of education of an image corporal I of children of 5–7 years

In the article stages of education of an image corporal I of children of 5–7 years-old are described. The purpose and problems of each of stages are designated. Approximate abstracts of musical employment on each of stages of education of an image corporal I of children of 5–7 years are presented.

Keywords: experience, stage, education, image corporal I, movement.

Maria V. Agareva – musicadviser of nursery school № 375, post-graduate student, Volgograd State Pedagogical University, Volgograd.

From INEC "School" – to the cluster operating system "School 2100" – "Balass" publishing house

The article discusses the evolution of a temporary research group "School" in the education system "School 2100", established at the turn of the XX–XXI centuries cluster with "Balass" pedagogical publishing house and regional institutions, improve the educational staff. We analyze the typology and functional responsibilities of the constituent elements and the development prospects of this cluster.

Keywords: INEC "School", OS "School 2100", educational publishing house "Balass", cluster, Institute of advanced educators.

Vladimir G. Petrovich – Ph.D. in History, Associate Professor of Humanities and Arts Education Department, Saratov Institute of Training and Retraining of Educators, Saratov, Saratov region.

About the problem of development of feeling of language at the training to Russian as native

In clause the various points of view on "feeling of language", sold in modern programs for initial and high school on Russian in educational establishments with Russian of training for various systems are considered. The special attention is given to differentiation of mixed concepts "linguistic scent" ("language intuition") and "feeling of language".

Keywords: intuition; "feeling of language", instinct, skill, "linguistic scent", speech, meaningfulness, language.

Andrey N. Kokhichko – Ph.D. in Pedagogics, Professor, senior lecturer, Murmansk Regional Institute of Improvement of Professional Skill of Workers of Wornation and Culture, Murmansk.

About the active approach of teaching pupils to do the logical search for solutions of mathematical tasks

This article is dedicated to the problem of organizing purpose teaching of pupils how to search for a solution of mathematical tasks determinate by objective information which is included in the task (logical search). Specific features of how objective information included in the task predetermine the process of teaching how to search for solution in the context of active approach are pointed out.

Keywords: mathematics, task, search, active approach.

Andrey A. Aksyonov – Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor of Mathematical and Informational Analysis of Economical Processes Department, Economics and Administration Faculty, Oryol State University, Oryol.

Computer technologies at the music lessons and after-hours activity at the primary school

An opportunity of computer technologies using to teach music to young schoolars is examined at the article. Authors are describing uniqueness of some computer programs for work with music: music players and games, karaoke programs and teaching programs, music encyclopaedias and construction sets and so on.

Keywords: computer technologies, teaching programs, music lessons, music teaching games, karaoke.

Galina N. Kotelnikova – Ph.D., Candidate in Pedagogics, Proffessor, vice-principal, Educational Development Institute, Hanty-Mansiysk.

Helena V. Odintsova – methodist, Educational Development Institute, Hanty-Mansiysk.