

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>Л.И. Кулагина</i> Формирование здорового образа жизни младшего школьника	3
<i>С.И. Карабаева</i> Преемственность в вопросах здоровьесбережения детей между дошкольным и начальным школьным образованием	5
<i>Г.И. Сопко, М.В. Пазыркина</i> Педагогические технологии обеспечения безопасности здоровья	9
<i>И.А. Синицина</i> Организация здоровьесозидающей деятельности средствами музыкального искусства	12
<i>Н.Г. Оськина</i> Профилактика интернет-зависимости у младших школьников: новая модель	17
<i>Д.Р. Мерзлякова</i> Применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе	20

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

<i>Н.В. Максименко</i> Система оценки результатов образования как средство реализации ФГОС начального общего образования	23
<i>Л.М. Ильиных, О.С. Нестерова</i> Современные образовательные технологии в условиях введения ФГОС начального общего образования	27
<i>Н.И. Гайворонская</i> Формирование УУД младших школьников через исследовательскую деятельность	31

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>В.М. Акименко</i> Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников	34
<i>С.В. Гани, Н.И. Константинова</i> Мотивационные тенденции в обучении современных младших школьников	38

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

Конференция «"Детский сад 2100": качество, поддержка, инициатива»	41
--	----

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>С.А. Зайцева, И.И. Целищева</i> Формирование у учащихся навыков самоконтроля в процессе проверки решения задач	43
<i>С.А. Филиппова</i> Лес – природное сообщество	48
<i>Н.П. Копылова</i> Экологическое образование младших школьников на логопедических занятиях	53

ВОСПИТАНИЕ

<i>Е.В. Баталыгина</i> Экологическое образование как средство гражданского воспитания младших школьников	57
<i>М.М. Дударева</i> Классный час «Мы – пешеходы»	60

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

<i>В.Е. Перцева</i> «Сказки водят хоровод» (Внеклассное мероприятие для младшей школы)	64
--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

<i>О.А. Сальникова</i> Что включает в себя коммуникативная компетенция?	66
<i>Е.А. Ермакова</i> О понятии «функционально грамотная языковая личность младшего школьника»	70
<i>А.К. Лукьянович</i> Использование конструкторов LEGO WeDo на уроках окружающего мира	74
<i>А.Б. Афанасьева</i> Содержание этнокультурного образования в современной поликультурной среде	78
<i>Л.С. Васильченко, В.М. Янгирова</i> Виртуальный музей Детства как средство социокультурного развития дошкольника	83
<i>А.М. Копировский</i> Новые формы экскурсионной работы с младшими школьниками	86
<i>Е.А. Скиданова</i> Особенности нравственного воспитания младшего школьника в неполной семье	91
Summary	95

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

Дорогие коллеги!

К теме этого номера журнала, как, должно быть, уже заметили наши постоянные читатели, мы обращаемся не в первый раз. На протяжении последних десятилетий **тема обеспечения здоровья детей** не только не теряет своей актуальности, но и выходит на первый план.

Что предстоит сделать нам всем – специалистам и родителям, чтобы сохранить здоровье воспитанников детских садов и учащихся школ, а в идеале – укрепить его? Попробуем ответить на этот вопрос с помощью присланных вами материалов.

Задачи здоровьесбережения сегодня встают перед педагогикой наряду с задачами обучения и воспитания как не менее значимые, что фиксируют ФГОС нового поколения и отражают вариативные инновационные программы образования. «Школа 2100» решает эту проблему по-своему, основываясь, во-первых, на принципах личностной и деятельностной педагогики, во-вторых, на принципах преемственности и непрерывности, а в-третьих, на строго научном подходе к диагностике здоровья детей на всех возрастных этапах. Это тем более важно для нас, что программы «Школы 2100» отличаются информативной насыщенностью, творческим, развивающим характером и технологической новизной, что требует от ребёнка серьёзной работы над собой.

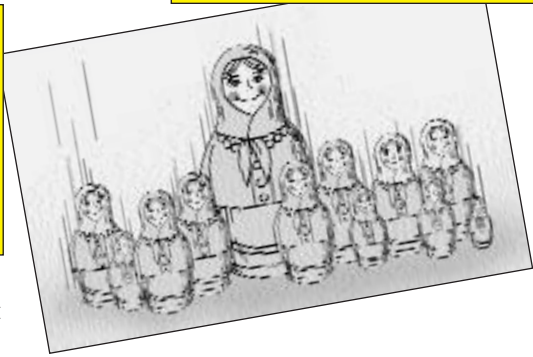
Особо подчеркнём, что **забота о здоровье детей неразрывно связана с заботой о здоровье педагогов**. Один из наших авторов справедливо замечает, что трудно ожидать успехов в здоровьесбережении учащихся без изменения отношения к здоровью учителей. Обратите внимание на то, что рекомендуемые при этом приёмы и методы подходят и для детей, и для взрослых.

Желаю всем успехов в решении проблем здоровьесбережения!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

Формирование здорового образа жизни младшего школьника

Л.И. Кулагина



Основной компонент понятия «здоровый образ жизни» – здоровье. Оно рассматривается как «динамическое состояние (процесс) сохранения и развития биологических, физиологических и психологических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни» (академик В.П. Казначеев). Соответственно, рассуждая о здоровом образе жизни детей, мы подразумеваем комплекс психолого-педагогических, интеллектуальных, физиологических (бытовых), методических и духовно-нравственных условий и мероприятий, позволяющих ребёнку (в данном случае – младшему школьнику) сохранять и развивать работоспособность и активность в освоении программ обучения и воспитания.

Проблема здорового образа жизни детей – одна из актуальных тем для любого общества. Исторически это закономерно: вместе с развитием и расширением социальной деятельности людей постоянно растут требования к условиям и факторам формирования и развития личности дошкольников и младших школьников. Однако, как показывает анализ различных исследований по этой проблеме, общество всегда «запаздывало» в части своевременного реагирования на изменения, происходящие в характере становления детства как образа жизни. Ещё И.Г. Песталлоцци в 1805 г. говорил об «удушении» развития детей, о том, что «убивается» их здоровье.

В современной России проблема здоровья детей приобретает не просто исторически актуальный, а **обострённый социальный характер**: в обществе всё чаще говорят о нарастании угрозы для жизнедеятельности детей, оказавшихся наиболее незащищённой частью населения

под натиском ускоряющихся общественных изменений. Особую важность приобретает вопрос обеспечения безопасности детства и необходимости его защиты. Это прежде всего относится к начальной школе, когда ребёнок вступает в период взрослой социализации – этап, связанный со становлением его «первичной» ответственности перед обществом за результаты своего труда – учёбы, когда в человеке закладывается то основное, определяющее в личностном фундаменте, что для последующей жизни станет базой, на которой выстраивается жизненное пространство человека. От качества детства в конечном итоге зависит будущее состояние жизненных сил и энергии государства, условия успешности движения страны по пути прогресса. Очевидно, что здоровье ребёнка становится важнейшим условием и фактором становления будущего гражданина Отечества.

В связи с вышесказанным на сегодняшний день аксиоматичным является подход к здоровому образу жизни ребёнка, рассматривающий школьное детство как базовый, обуславливающий всё последующее развитие школьника период. Остановимся подробнее на особенностях данного этапа личностного и гражданского становления маленького человека.

Переход к школьному обучению характеризуется тем, что у младших школьников происходит трансформация восприятия мира от детской непосредственности к чувственно-рациональному способу мышления и деятельности, когда внешний мир представляется и усваивается не только «через маму и папу», а через призму нормативных требований социума. Однако этот «новый мир»,

по справедливому замечанию американского психолога Р. Берна, может быть для ребёнка не только более требовательным, но и более жестоким.

В школе ребёнок вынужден адаптироваться и выстраивать отношения с учителями и сверстниками. Причём это необходимо делать не только через восприятие и оценку по детскому принципу «нравится или не нравится», а через обучение общению с окружающими на основе выполнения новых для него обязанностей – решения задач учебной деятельности. Школьнику надо самостоятельно нести определённую меру ответственности перед другими за новый для него вид трудовой (а не собственно игровой, как это было ранее) деятельности.

Таким образом, в период начального школьного обучения у ребёнка, с одной стороны, идёт активный процесс социализации, а с другой стороны, в это время «включаются» биологические часы предохранительной системы организма, в результате чего происходит некоторое замедление его физического развития. При обучении в начальной школе важно учитывать и особенности роста мозга, и диспропорциональное развитие мышечных тканей ребёнка, и многие другие психофизиологические особенности этого периода.

Так, например, мозг ребёнка от 5 до 10 лет увеличивается по весу от 90% до 95% мозга взрослого человека. Более интенсивное развитие костей и крупных мышц (по сравнению с мелкими) негативно влияет на координацию движений, ведёт к быстрой утомляемости, нарушению осанки детей. На преодоление такого рода противоречий ребёнок вынужден затрачивать большие внутренние резервы, прежде всего психики. Часто школьник с этим может просто не справляться, и это истощает его психофизиологические силы, ослабляет его природные и приобретённые возможности. Результат плачевный: растёт утомляемость, внутренняя напряжённость, создаётся почва для психических расстройств и срывов в учебной деятельности.

Исследования Э.М. Александровской показали, что с порога школы для первоклассника начинается

иной образ жизни, требующий от него значительного психического и интеллектуального напряжения, и только 56% детей обладают адекватной формой такой психологической адаптации. Ещё 30% составляют дети с неустойчивой адаптацией – для них характерна повышенная утомляемость, заболеваемость, нарушения сна, склонность к страхам, а 14% – это дети с нарушениями форм социально-психологической адаптации, выражающимися в плохом усвоении учебной программы, поведенческих проблемах, трудностях в установлении контактов с учителями и сверстниками.

Этим же исследованием установлено, что проблемы адаптации ребёнка к школе в значительной мере обусловлены его личностными особенностями. Выделено несколько личностных типов, среди которых доля детей, представляющих так называемый **гармонический тип**, составляет только 35%. Эти дети не испытывают трудностей в обучении, хорошо овладевают программой, стремятся к высоким результатам. В психологическом плане это интеллектуальные, общительные и уверенные в себе дети, с достаточно развитым самоконтролем.

Функциональные нарушения центральной нервной системы в виде неврологических реакций отмечаются у 70% школьников. При этом чаще всего регистрируются следующие функциональные нарушения:

- астенический синдром (53%), проявляющийся в повышенной истощаемости и утомляемости организма, снижении порогов чувствительности, неустойчивом настроении и нарушении сна;
- гипердинамический синдром (39%), выражающийся в двигательном беспокойстве, неусидчивости, эпизодической агрессивности;
- соматовегетативные расстройства (39%), для которых характерны головные боли, боли в области сердца, живота и т.д.;
- реакции страха (19%).

У трети первоклассников появляются вредные привычки: сосание пальца, обкусывание ногтей.

Важно отметить различное протекание процесса адаптации к школе у мальчиков и девочек. Доказано, что

хуже адаптируются к школе мальчики, нежели девочки. Например, к концу учебного года утомляемость у мальчиков выражена больше, чем у девочек. Учителям и родителям нужно иметь в виду, что задания выполняются ребёнком более успешно в том случае, если они воспринимаются им как соответствующие его полу. Например, интерес к решению трудных задач у мальчиков выше при материальном, а у девочек – при эмоциональном поощрении успеха. Мальчики успешнее работают в одиночку, а девочки – в смешанной по полу группе. Уровень притязаний у мальчиков выше, они более автономны и как бы запрограммированы не любить поощряемые взрослыми виды деятельности. Мальчики в ответ на фрустрацию (препятствие получить желаемое) чаще реагируют уменьшением общения, девочки – более жёстким, направленным на достижение цели поведением.

Таким образом, исследования и экспериментальные данные, а также опыт работы в школе показывают, что психическое и физическое воздействие на ребёнка должно быть соразмерно его возрастным возможностям. В связи с этим уже с приходом ребёнка в 1-й класс важно ответить на вопросы: как и что именно должна делать школа в целях предотвращения негативных последствий для здоровья детей? Очевидно одно: ребёнок с самых первых шагов в школе должен находиться в системе комплексного обеспечения его деятельности со стороны родителей, педагогов, врачей и школы в целом. Задача школы – не «дотянуть» ребёнка до последнего звонка, а полноценно подготовить к самостоятельной жизни, создав все предпосылки для того, чтобы эта жизнь сложилась счастливо. Кроме того, проблема здорового образа жизни младшего школьника требует предметного и всестороннего внимания со стороны как школы, так и всего общества.

Литература

1. Аверин, В.А. Психическое развитие детей младшего школьного возраста : учеб. пос. / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб., 2000.
2. Беднарская, И.Г. Искусство быть красивым / И.Г. Беднарская. – М., 1994.

3. Вайнбаум, Я.С. Дозирование физических нагрузок школьников / Я.С. Вайнбаум. – М., 1991.

4. Коновалов, С.С. Книга, которая лечит / С.С. Коновалов. – СПб., 2002.

5. Копылов, Ю.А. Режим учёбы и отдыха ослабленных детей / Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // Начальная школа. – 2003. – № 9.

6. Коростелёв, Н.Б. Воспитание здорового школьника / Н.Б. Коростелёв. – М., 1986.

7. Похлёбкин, В.П. Уроки здоровья / В.П. Похлёбкин. – М., 1992.

8. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005.

9. Фарбер, Д.А. Физиология школьника / Д.А. Фарбер, И.А. Корниенко, В.Д. Сонькин. – М., 1990.

10. Концепция развития здравоохранения и медицинской науки в Российской Федерации : Постановление Правительства РФ от 05.11.97 [Электронный ресурс]. – <http://www.referent.ru>

11. Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан [Электронный ресурс]. – <http://www.consultant.ru>

Людмила Ивановна Кулагина – канд. пед. наук, доцент, гимназия № 9, г. Ставрополь.

Преемственность в вопросах здоровьесбережения детей между дошкольным и начальным школьным образованием

С.И. Карабаева

Проблема преемственности в системе образования не нова. Преемственность определяется как связь между явлениями в процессе развития, когда новое, заменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы.

В 1996 г. Коллегия Министерства образования РФ впервые зарегистрировала преемственность как главное условие непрерывного образования между дошкольным и школьным

звеньями образовательной системы. Эта идея отражена и в Концепции содержания непрерывного образования (2003 г.).

Однако приходится констатировать, что взаимосвязь между ступенями образования остаётся лишь декларацией и не всегда находит реальное применение. Прежде всего это относится к разрыву между дошкольным и начальным школьным образованием, хотя психологи утверждают, что дошкольник и младший школьник проживают единый период детства и потеря самооценности этого этапа необратима для ребёнка.

В этой связи особую важность имеют для нас исследования Д.Б. Элькониной [8], разработавшего систему возрастной периодизации психического развития детей. Учёный подчёркивает: его законы в дошкольном и младшем школьном возрасте одни и те же, между этими возрастными периодами нет резких переходов, более того, находится много общего. Изменения, которые происходят в психике ребёнка в переходный период – от дошкольного к младшему школьному, – скорее не качественные, а количественные.

Именно поэтому необходимо, чтобы воспитатели и учителя придерживались одинаковых взглядов на принципы развития ребёнка и основывали на них свою работу. Без этого не может быть ни преемственности, ни перспективности.

Более ранние сроки начала школьного обучения привели к переориентации системы дошкольного образования с принципа гармонического развития личности ребёнка на интенсификацию учебного процесса. В результате проблемы воспитания и развития личности отошли на второй план, а педагогический процесс приобрёл направленность на формирование определённого объёма знаний, умений и навыков, необходимых для школьного обучения. Это привело к снижению уровня физического и психического здоровья детей, что было подтверждено результатами Всероссийской диспансеризации (2002 г.). Количество дошкольников, входящих в I группу здоровья, за последние 15 лет сократилось в 2,7

раза (с 15,6 до 5,7%), в 2,3 раза возросла численность детей из III группы здоровья (с 11,8 до 26,9%). Большинство дошкольников во всех возрастных группах (60–70%) имеют 3–4 морфофункциональных отклонения, и лишь у 19–20% отмечаются 1–2 отклонения [5].

Таким образом, усиливаются негативные тенденции, связанные с ранним обучением в дошкольных образовательных учреждениях (далее ДОУ). Во многих из них сохраняется традиционный взгляд на преемственность между детским садом и школой, в соответствии с которым работа ДОУ ориентирована на искусственную акселерацию ребёнка, излишнее увлечение школьными технологиями, а также игнорирование или недооценку игровой деятельности. На наш взгляд, на этапе дошкольного образования целесообразно делать основной акцент на амплификацию детского развития. При этом обучение дошкольников следует строить на основе специфичных для них видов деятельности (игра, лепка, конструирование, рисование и др.), в рамках которых к 6–7 годам происходит становление предпосылок к учебной деятельности без потери здоровья и интереса к учебе.

Процесс перехода ребёнка из детского сада в школу – трудный этап в его жизни, требующий напряжения всех физиологических систем организма и эмоционально-волевой сферы. По данным учёных, далеко не все дети 6-летнего возраста готовы к обучению в школе. Так, по результатам исследований (В.Н. Кардашенко, Т.В. Вишнявецкая, О.А. Лосева) количество «зрелых» детей, готовых к школьному обучению, в возрасте 6,5 лет достигает 56–60%, тогда как в возрасте 7 и 8 лет их соответственно 85–87% и 98%. Дети «незрелые» и «среднезрелые» не могут усваивать учебный материал в необходимом объёме, вследствие чего у них нередко ухудшается здоровье, выявляется хроническая патология, снижается резистентность организма [1].

Л.С. Выготский [4] в своих работах обращал внимание на то, что «водораздел» между дошкольным и школьным детством приходится на

возраст 7 лет. Сокращение срока дошкольной жизни отрицательно сказывается не только на состоянии здоровья, но и на развитии ценностных личностных качеств. Это положение было подтверждено результатами обследований здоровья детей 5–10 лет, проведенных врачами-гигиенистами ещё в 80-е годы прошлого столетия, когда предпринималась попытка перевода школы на обучение с 6 лет (Е.К. Глушкова, С.М. Громбах, Н.К. Барсукова, Л.Д. Бережков, Ю.Ф. Змановский, Н.М. Попова, Г.Н. Сердюковская и др.).

За последнее десятилетие резко изменились характеристики детей, поступающих в школу. Беспокойство вызывают проблемы, связанные с ухудшением всей системы параметров здоровья учащихся. На первый план выходят:

- низкий стартовый ресурс физического и психофизического здоровья;
- расширяющийся диапазон форм и проявлений дизонтогенеза;
- увеличивающееся количество детей с ограниченными возможностями в физическом развитии и социальной адаптации и, как следствие, с неустойчивой формой школьной адаптации;
- возрастание количества детей с особыми потребностями в образовании;
- усиление массовой астенизации детей, связанной с неуклонным ростом заболеваемости и с хроническим течением болезней в частности [6].

Следует отметить, что традиционная система школьного образования ни структурно, ни содержательно не готова к решению проблем здоровьесбережения детей, имеющих отклонения в физическом и психофизическом развитии. В связи с ухудшением здоровья детей, не полностью сформировавшейся мотивацией к ведению здорового образа жизни в дошкольном возрасте возникла необходимость продуманных качественных перемен, направленных на формирование здоровой личности в условиях непрерывности образования.

По нашему мнению, одной из ключевых позиций преемственной связи между дошкольным уч-

реждением и школой должен стать вопрос здоровьесбережения детей. Здоровьесбережение ребёнка – ведущая задача концепции модернизации российского образования [7]. Учёные (В.Ф. Базарный, В.В. Колбанов, Г.К. Зайцев, Е.А. Дегтерёв и др.) пришли к выводу, что оздоровление детей – особая сфера, которая не должна рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию.

Исходя из этого становится очевидной востребованность здоровьесберегающих технологий на ранних этапах развития ребёнка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

В каждой из систем дошкольного и начального образования реализуются **основные элементы здоровьесберегающей деятельности:**

- определение и планирование содержания здоровьесберегающей деятельности в разных её формах;
- проектирование, разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий и методов;
- создание материальных и педагогических условий здоровьесберегающей деятельности;
- управление здоровьесберегающей деятельностью;
- контроль за осуществлением здоровьесберегающей деятельности и оценка эффективности осуществляемых воздействий.

Однако данный процесс реализуется изолированно в каждой отдельно взятой системе, т.е. остаётся прерывистым и не находит своего продолжения. Кроме того, в настоящее время не существует единого подхода к здоровьесберегающей деятельности и здоровьесберегающим технологиям в теории и практике образования.

На наш взгляд, здоровьесберегающая деятельность в образовательном пространстве детского сада и школы представляет собой многоплановый процесс сохранения и укрепления здоровья детей в физическом и психическом плане. Эта деятельность должна стать основой в обеспечении преемственности всех ступеней образовательной системы.

Изучение публикаций по теме здоровьесбережения детей позволило

выделить **основные пути решения проблемы преемственности** на этапах дошкольного и начального школьного детства. К ним относятся:

- разработка общих здоровьесберегающих подходов к организации воспитательно-образовательного процесса;

- подготовка образовательных программ, учебно-методических материалов, направленных на обеспечение принципов непрерывности и преемственности в приложении к здоровому образу жизни с учётом возрастающей здоровьесберегающей компетентности детей;

- анализ результатов не только системного медицинского, но и психолого-педагогического мониторинга с целью изучения и проектирования индивидуального развития ребёнка и содействия сохранению и укреплению его здоровья;

- использование идентичных диагностических методик определения готовности к школьному обучению, основывающихся не только на паспортном возрасте, но и на степени психофизиологической зрелости и нормативности развития высших психических функций, уровне физической подготовленности старших дошкольников и школьников начальных классов;

- осуществление сотрудничества между педагогами и детьми ДОУ и школы через организацию совместной систематической работы воспитателей, учителей в организационно-педагогических и методических объединениях; общение старших дошкольников и первоклассников по вопросам здоровья и здорового образа жизни;

- повышение профессиональной компетентности педагогов в области здоровьесберегающей деятельности.

Итак, реализация принципа преемственности между ДОУ и начальной школой в процессе здоровьесбережения возможна при отказе от понимания преемственности как формальной, внешней связи. Только это сможет придать педагогическому процессу здоровьесберегающий, целостный, последовательный и перспективный характер, только тогда две начальные ступени

образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи.

Преемственность, создающая общий благоприятный фон для физического, эмоционального и интеллектуального развития ребёнка в ДОУ и начальной школе, будет способствовать сохранению и укреплению его физического и психического здоровья, а это важнейшая задача образования и его основной результат.

Литература

1. *Богина, Т.* Сохранение и укрепление здоровья ребёнка / Т. Богина, М. Рунова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 6.

2. *Богомолова, М.И.* Проблема преемственности между детским садом и школой в вопросах воспитания и обучения / М.И. Богомолова, З.Т. Шарафутдинова. – Казань, 1997.

3. *Волобуева, Л.М.* Организация подготовки детей к началу школьного обучения : история и современность / Л.М. Волобуева // Управление ДОУ. – 2008. – № 1.

4. *Выготский, Л.С.* Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М., 1960.

5. Доклад о состоянии здоровья детей в РФ : По итогам Всероссийской диспансеризации 2002 г. – М., 2003.

6. *Каменская, В.Г.* Концептуальные основы здоровьесберегающих технологий развития ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста : учеб. пос. / В.Г. Каменская, С.А. Котова ; под ред. Н.А. Ноткиной. – СПб. : Книжный дом, 2008.

7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Правительство Российской Федерации. – Распоряжение № 1756 от 29.12.2001 г.

8. *Эльконин, Д.Б.* Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974.

Светлана Игоревна Карабаева – ассистент кафедры дошкольной педагогики Государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск.

Педагогические технологии обеспечения безопасности здоровья

Г.И. Сопко,
М.В. Пазыркина

В статье рассмотрены вопросы необходимости повышения качества преподавания культуры безопасности и здоровья в дошкольном образовательном учреждении. Выдвинуты предложения для достижения результативности образовательного процесса.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, здоровьесформирующие технологии, культура безопасности и здоровья, управление качеством образования.

Современная жизнь доказывает необходимость повседневного обеспечения безопасности жизнедеятельности и требует обучения сотрудников дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), родителей и детей безопасному образу жизни в сложных условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия.

Одной из важнейших образовательных функций ДОУ является социальная. Она включает укрепление здоровья детей, осуществление связи поколений, привитие коммуникативных умений и навыков, подготовку к обучению в школе и к жизни в обществе. Естественно, что в рамках преимущественно этой функции и должно происходить обучение и воспитание личности безопасного типа поведения в современных условиях.

В письме Министерства образования и науки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» указывается, что решение проблем безопасности возможно только путём применения комплексного подхода, сочетающего в себе меры по развитию общей культуры обучающихся в области безопасной жизнедеятельности, обучение безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях различного характера. В письме впервые уделено внимание формированию культуры безопасности воспитанников и сотрудников образовательных учреждений [4].

Вместе с тем задача педагогов и родителей состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребёнка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными и опасными жизненными ситуациями с целью сохранения здоровья [6, с. 98–100]. С этой точки зрения особое значение приобретает взаимовлияние, взаимозависимость и взаимообусловленность здорового образа жизни (ЗОЖ) и безопасности жизнедеятельности (БЖ).

Учение о ЗОЖ – одна из базовых дисциплин области безопасности жизнедеятельности. ЗОЖ и БЖ неразрывно связаны друг с другом, поскольку общим объектом их приложения является человек и состояние его здоровья. Задачи ЗОЖ – формирование, укрепление, стабилизация и сохранение здоровья – напрямую связаны и перекликаются с задачами БЖ как науки о сохранении здоровья в среде обитания, призванной разрабатывать методы и средства улучшения качества жизни и ликвидации последствий негативных воздействий. ЗОЖ как система представляет собой научно обоснованную базу, с помощью которой можно дать оценку потенциальным способностям и реальным возможностям человека противостоять любой сложной ситуации с целью сохранения собственной безопасности. Именно поэтому мы вправе, проявляя заботу о БЖ детей, в первую очередь думать о безопасности их здоровья.

В основе образовательной среды ДОУ лежит средовой, культурологический и деятельностный подходы. Образовательная среда представлена взаимодействием участников педагогического процесса, предметной развивающей средой и педагогическими технологиями. В связи с ростом количества опасных и чрезвычайных ситуаций одной из важных задач образования становится формирование безопасной, здоровой образовательной среды и культуры безопасности в ДОУ.

Забота о здоровье участников педагогического процесса представляется актуальной задачей и предполагает систематическую работу как в направлении изучения влияния учебного процесса на здоровье, так и в на-

правлении понимания сущности здорового образа жизни, а также наличия мотивации для реализации его установок. Непременным условием эффективной работы по обеспечению БЖ детей в ДОУ является диагностика их знаний, умений, навыков по безопасному поведению. Она предполагает прогнозирование, отслеживание и оперативное регулирование проявлений безопасного поведения у каждого ребёнка. Невозможно сохранить здоровье детей, если они будут подвергаться опасности как с физической, так и с психической стороны.

В последние годы выявляется устойчивая тенденция к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей. Это свидетельствует о необходимости адресной социальной заботы о детях и прежде всего решения вопросов охраны их здоровья, приоритетности профилактических и оздоровительных программ [3, с. 47–48]. Значительная роль в формировании здоровья на данном этапе принадлежит ДОУ. Роль педагога ДОУ состоит в организации педагогического процесса, берегающего здоровье ребёнка дошкольного возраста и воспитывающего ценностное отношение детей к своему здоровью. В ходе совместной деятельности педагог обеспечивает приобщение дошкольников к культуре здоровья, культуре безопасности жизнедеятельности и на этой основе – к становлению личности безопасного типа поведения, что является залогом безопасности персонального здоровья [1, с. 445–448].

Рассматривая современные подходы к решению задач формирования культуры безопасности здоровья у подрастающего поколения, можно заключить, что назрела необходимость реализации в ДОУ образовательной среды по формированию этой культуры у дошкольников [8, с. 504–508].

Для того чтобы дети в детском саду были здоровы, необходимо научить их основам безопасности в современных условиях, осознанному отношению к своему здоровью, т.е. адаптировать детей к тем обстоятельствам, которые их ожидают. И, конечно же, необходимо воспитывать потребность дошкольников в здоровом

образе жизни, учить их правильно относиться к своему здоровью.

В настоящее время **культуру безопасности здоровья** детей старшего дошкольного возраста можно представить как совокупность знаний о БЖ, нормах и правилах безопасного поведения, осознанного отношения к жизни и здоровью человека, умений и навыков по сбережению своей жизни, поддержанию здоровья, адекватному поведению в различных жизненных ситуациях; как образовательную среду формирования культуры БЖ детей в ДОУ, которая должна быть представлена комплексом условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на становление, осознание и развитие идеологии безопасного поведения дошкольника, на состояние его физического и психического здоровья, а также на деятельность всех участников образовательного процесса. Раннее и дошкольное детство в силу специфики возраста и особенностей развития ребёнка остаётся недооценённым в плане становления культуры БЖ человека и в первую очередь важнейшей её составляющей – культуры здоровья. Не случайно **валеология детства** представляет собой наименее разработанное, наиболее трудоёмкое, но перспективное направление научных исследований и младший школьный возраст (7–8 лет) является существенно важным для формирования психологии здоровьесбережения [5; 6, с. 98–100].

По нашему мнению, работу по БЖ детей целесообразно проводить начиная со старшего дошкольного возраста, когда у детей расширяются и углубляются представления о человеке, его здоровье и безопасности жизнедеятельности, восприятие окружающего мира сливается с его пониманием; развиваются начальные формы логического мышления, появляется способность к волевой регуляции собственного поведения и совершенствуется умение прогнозировать поведение других людей. Говоря о формировании культуры БЖ старших дошкольников, мы имеем в виду формирование её основ, так как культура БЖ развивается на протяжении всей жизни человека. Однако подчеркнём, что старший дошкольный и младший школь-

ный возраст представляется важнейшим этапом формирования здоровья ребёнка. Именно этот период особенно значим для обеспечения единства физического, психического, духовно-нравственного и эстетического развития [8, с. 504–508].

В концепции любого ДОУ решению проблем, связанных с охраной и укреплением здоровья детей, отводится ведущее место. Соответствующие задачи регламентируются и обеспечиваются нормативно-правовыми документами государственного масштаба [2; 4; 7]. Кроме того, обоснованы цели, задачи и методология здоровьесформирующего образования в структуре ДОУ, предложена многоуровневая система повышения результативности здоровьесориентированного образования. Этот процесс состоит из этапов, включающих решение исследовательских, прогностических, организационных, диагностических и интерпретационных задач. Успех работы в этом направлении зависит как от общей идеологии учреждения, так и от возможностей каждого субъекта образовательной системы в отдельности. На базе программы № 698 «Пансион» г. Санкт-Петербурга, помимо обязательной образовательной программы по формированию ЗОЖ у дошкольников, перманентно и последовательно проводится экспериментальная работа по внедрению четырёхэтапного процесса повышения результативности здоровьесориентированного образования.

Первый этап – планирование – предполагает определение целей и задач работы в области здоровья, её проектирование и включает анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих обеспечение качества здоровьесформирующего образования, выявление факторов и групп риска в образовательной среде; изучение особенностей образа жизни и уровня здоровья детей; исследование их стартовых способностей и потребностей в вопросах здоровьесбережения; моделирование образовательного маршрута в области здоровья на основе федерального и регионального компонентов; анализ деятельности педагогического состава

ДОУ, состояние его подготовки; обеспечение образовательного процесса учебно-методическими материалами по вопросам культуры здоровья и безопасности; моделирование искомого образа качества результатов здоровьесформирующего образования (критерии и показатели качества обучения дошкольников).

Второй этап – выполнение плана – включает учебную и воспитательную работу с детьми старшего дошкольного возраста по вопросам здоровья и ЗОЖ и реализуется в обучении старших дошкольников вопросам здоровья и ЗОЖ (формы и методы: дискуссии, ролевые игры и т.д.); в проведении конкурса творческих проектов (рассказы, рисунки) по здоровьесформирующей тематике; в профилактике вредных привычек индивидуально и в группе; в организации физкультурно-оздоровительных мероприятий; в использовании воспитательного потенциала изучаемых разделов; в создании на занятиях здоровьесберегающей среды, в том числе применении здоровьесберегающих образовательных технологий (предупреждение перегрузок памяти, способствующих стрессу, чередование видов учебной деятельности, обучение на фоне положительных эмоций и др.).

Третий этап – измерение качества – предполагает оценку качества результатов здоровьесориентированного образования, которая включает проверку знаний в ходе дискуссий по вопросам здоровьесбережения и здоровьесформирования; исследование способностей и потребностей детей дошкольного возраста в вопросах здоровьесбережения и здоровьесформирования; оценку педагогами качества учебно-воспитательного процесса в области здоровья на основе самооценки и выявление его сильных и слабых сторон, а также перспектив развития (swot-анализ).

Четвёртый этап – анализ результатов – разработка рекомендаций по коррекции образовательного процесса в области здоровья на основе данных, полученных на предыдущих этапах. Все мероприятия по управлению качеством образования, проводимые педагогами, анализируются на заседаниях методического совета ДОУ.

Таким образом, процесс управления здоровьеориентированным образованием в вышеперечисленном ДОУ представляет собой систему последовательных ступеней, способствующую поэтапному повышению уровня обучения и воспитания и в результате – росту качества знаний и позитивных мотиваций в сфере безопасности здоровья у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Бахтин, Ю.К. Формирование культуры здоровья – ответственная задача учреждений народного образования / Ю.К. Бахтин, Г.И. Сопко, М.В. Пазыркина // Молодой учёный. – 2012. – № 4.
2. Закон РФ «Об образовании» // Ведомости СНД и ВС РС. – 30.07.1992. – № 30.
3. Макарова, Л.П. Особенности состояния здоровья современных школьников / Л.П. Макарова, Г.А. Корчагина // Вестник герценовского университета. – 2007. – № 6.
4. Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях : Письмо Минобрнауки РФ от 30.08.2005, № 03-1572.
5. Садретдинова, А.И. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности дошкольников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009.
6. Садретдинова А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий / А.И. Садретдинова // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 8.
7. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях // Российская газета : Федеральный выпуск, № 5430. – 2011, 16 марта.
8. Сопко, Г.И. Оздоровительные технологии в образовательном процессе дошкольников / Г.И. Сопко, М.В. Пазыркина // Ребёнок в современном мире : Мат. XVII Междунар. конф. (21–23 апреля 2010 г., С.-Петербург). – СПб., 2010.

Геннадий Ильич Сопко – канд. мед. наук, доцент кафедры медико-валеологических дисциплин факультета безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена;

Майя Владимировна Пазыркина – воспитатель, ГОУ «Прогимназия № 698 "Пансион"», г. Санкт-Петербург.

Организация здоровьесозидающей деятельности средствами музыкального искусства

И.А. Синицина

Одной из главных задач дошкольного образования является подготовка ребёнка к следующей образовательной ступени. В этой связи автором обосновывается необходимость организации здоровьесозидающей образовательной деятельности с целью обеспечения каждого ребёнка до поступления в первый класс полноценным дошкольным образованием.

Ключевые слова: детство, здоровьесозидающая деятельность, школьная дезадаптация, потенциал искусства, виртуальная реальность, коррекция.

Интерес к дошкольному детству объясняется осознанием значимости этого возрастного периода как фундамента последующего развития человека. Детство – один из главных образовательных резервов, по своей потенциальной содержательной ёмкости не уступающий ни одной из последующих ступеней развития человека; это время непрерывного изменения, когда психика наиболее подвержена воздействию культурной среды. Однако негативные тенденции в современном обществе оказывают крайне деструктивное воздействие на интеллектуальное развитие и физическое здоровье подрастающего поколения (В.В. Базарных, М.М. Безруких, Н.К. Смирнов, А.Г. Маджуга).

По данным учёных, только 15% детей дошкольного возраста приходят в школу здоровыми, т.е. на важнейшем этапе развития личности большинство детей не могут раскрыть свой внутренний потенциал в полной мере. Поэтому в качестве одного из важнейших результатов образования новые Федеральные государственные образовательные стандарты определяют сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения.

Определение здоровья связывается с полным физическим, душевным и социальным благополучием. Существующая негативная практика увеличения умственной нагрузки детей в образовательных учреждениях, сокращение количества дошкольников, посещающих детские сады, психологическая неподготовленность ребёнка к систематическому обучению в школе, недооценка роли занятий художественно-эстетического цикла – все эти факторы влияют на увеличение переутомления, невротизации детей, отражаясь на состоянии их здоровья и эмоциональном благополучии и являясь в последующем причиной школьной дезадаптации.

Особенное беспокойство вызывает **чрезмерное увлечение компьютерными играми**. Повышенная потребность к информации, присущая дошкольному возрасту, заставляет детей постоянно искать возможности для её приобретения, обращаясь к компьютерно-информационным технологиям, которые постепенно вытесняют мир традиционной детской игры, художественного слова, движения и предлагают виртуальную реальность взамен живого общения со сверстниками.

По определению социологов, виртуальная реальность (англ. virtual – мнимый, воображаемый, несуществующий) воплощает в себе двойственный смысл – мнимость и истинность. Проживая жизнь в искусственно созданном мире, ребёнок теряет способность различать реальности разных уровней – настоящую и искусственную, что ведёт к проявлению интеллектуальной пассивности, существенному уменьшению остроты реагирования на негативные социальные явления, равнодушию к детским видам деятельности, труду, творчеству, познанию.

Систематический уход из бытия в небытие, в мир иллюзий негативно отражается на психике ребёнка. М.В. Воропаев в своей монографии «Воспитание в виртуальных средах» рассматривает структуру свойств виртуальной реальности, отмечая её негативные последствия:

- нарушение пространственных закономерностей;

- нарушение временных отношений;
- нарушение причинно-следственных связей;
- изменённое восприятие;
- гибкость идентичности, а именно её сдвиг (диссоциация);
- эффект растормаживания;
- ограничение сенсорных характеристик коммуникации [1].

Внедряясь в жизнь ребёнка, фактически заполняя всё его свободное время, компьютер выступает не только как инструмент для применения, но и как небезопасный инструмент манипулирования и управления сознанием, ведущим к дезориентации культурных, социально-психологических ценностных установок личности, развитию эскапизма, приводящего к подавлению воли, формированию пассивной жизненной позиции, ухудшению физического и психоэмоционального здоровья.

Проблема здоровьесозидания в последнее время всё чаще привлекает внимание специалистов, заставляя искать выход из сложившейся ситуации путём обращения к опыту философов, педагогов и психологов прошлого.

В этой связи большой интерес представляет сочинение К. Грума «Руководство к воспитанию, образованию и сохранению здоровья детей», датированное 1834 г., где пишется о важности воспитания физического и образовательного. Физическое воспитание состоит в «правильном употреблении жизненных потребностей» и сохранении жизни и здоровья детей. Целью «воспитания образовательного» является совершенствование тела и духа:

- совершенствование телесных способностей средствами, развивающими «стройность, живость, крепость тела, а также деятельность органов чувств и речи»;
- воспитание умственное, т.е. развитие умственных способностей и дарований;
- воспитание нравственное, к которому принадлежит совершенствование нравственных качеств, «наставление в семейных и общественных обязанностях, образование воли, нрава и характера» [2, с. 2].

Потребность в осмыслении процесса развития личности ребёнка, начиная с дошкольного возраста, и определения специфики его воспитания заставляет обратиться к учреждениям дополнительного образования (центрам дополнительного образования детей, детским музыкальным школам, школам искусств и др.), обладающим огромным потенциалом для реализации на практике следующих гуманистических развивающих и воспитывающих функций образования:

- воспитательной (по отношению к детям и родителям);

- здоровьесберегающей (рациональная организация образовательного процесса в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями детей);

- социальной (забота о развитии социальной активности обучающихся посредством организации культурных практик);

- эстетической (приобщение к отечественной, национальной культуре, формирование ценностных ориентаций);

- преобразующей (обогащение и развитие творческих и интеллектуальных потенциалов личности);

- культуросозидающей (воспитание способности умножать культурное наследие Отечества).

Полагаем, что наряду с названными функциями образования имеется настоятельная необходимость выделения ещё одной – **здоровьесозидающей** (А.Г. Маджуга). Это, на наш взгляд, позволит углубить научные представления о сущности образования, акцентировать его направленность на обеспечение планируемых уровней здоровьесозидающего поведения и деятельности субъектов образовательного процесса [4].

Анализ психологической, педагогической, музыковедческой литературы убедительно доказывает, что процесс музыкального воспитания ребёнка дошкольного возраста имеет огромный развивающий потенциал:

- музыка содействует развитию познавательных способностей, эмоциональной компетентности (осознание и понимание собственных эмоций и эмоций окружающих –

переживаний, удовольствия, страха, робости и др.);

- музыка обеспечивает эффективность интериоризации культурных ценностей растущим человеком;

- музыка содействует самовыражению дошкольника, пробуждает его творческие силы;

- музыка влияет на целостное развитие ребёнка, формирует образ человека в настоящем и будущем, уравнивая отношения между индивидом и действительностью.

Поскольку существующая система образования является инструментом распространения неоспоримых традиционных в социокультурном пространстве эталонов, примеров, норм, которые должны быть переданы обществом человеку в процессе его развития и социализации, считаем необходимым обозначить наиболее яркие образцы отечественного и зарубежного опыта для перехода к решению проблем сохранения и укрепления здоровья детей.

Обращаясь к истории, отметим, что коррекционное воздействие музыки, движения, танца на организм человека известно с древних времён. Ещё в античности Пифагор применял музыку и танец в медицинских целях, используя сочинённые им мелодии для различных душевных состояний, сопровождая пение ритмичными движениями, называя это «настройкой», «музыкальным сочетанием» и «прикосновением», а Платон рекомендовал для развития ребёнка создавать специальные площадки, на которых дети слушали бы мифы, играли в обучающие игры, занимались музыкой, танцами. Известные философы Дж. Локк, Эразм Роттердамский, Ж.-Ж. Руссо советовали начинать воспитание с «нежного детства» и обращали особое внимание на факторы, непосредственно влияющие на физическое развитие ребёнка и укрепление его здоровья: правильное питание, режим дня, двигательную активность.

Приведём примеры методов музыкального воспитания. Известный швейцарский композитор и педагог Э. Жак-Далькроз (1865–1950) считается основоположником системы музыкально-ритмического воспитания.

Он обосновывал значение ритма для целостного развития личности, исходя из биологической потребности развивающегося ребёнка в движении, и осуществлял обучение детей музыке на основе музыкального движения – музыкальной ритмики. Жак-Далькроз считал, что понять и пережить музыку ребёнок может не при помощи слова, а на основе телодвижения.

В известной работе «Ритм и его воспитательное значение для жизни и для искусства» Жак-Далькроз изложил метод музыкального воспитания при помощи ритмической гимнастики, опираясь на следующие положения.

1. Всякий ритм есть движение.
2. Всякое движение материально.
3. Пространство и время наполнены материей, подчинённой законам вечного ритма.
4. Движения совсем маленьких детей телесны и бессознательны.
5. Наше сознание складывается из материалов физического опыта.
6. Ясность интеллектуальных восприятий достигается чисто физическими средствами.
7. Внести порядок в движения человека – значит воспитать в нём чувство ритма.

Немецкий педагог и музыкант К. Орф разработал дидактическую концепцию, которая представлена системой комплексной музыкальной деятельности, выраженной в интеграции движения, пения и игры на специально созданных элементарных музыкальных инструментах.

Отечественные исследователи (Н.Г. Александрова, Н.П. Збруева, Е.В. Конорова, Н.А. Метлов, И.А. Румер, В.Е. Яновская) заложили основы музыкально-ритмического воспитания, на базе которого сложились авторские методики Н.А. Ветлугиной, Т.Э. Тютюнниковой, А.И. Бурениной. Необходимо отметить, что на всех этапах развития, сохраняя генетическую связь с изначальной образовательной парадигмой, музыка, танец и движение выполняли конкретную образовательную задачу – приобщение подрастающего поколения к высоким культурным смыслам и укрепление физического и духовного здоровья.

Отечественный опыт убеждает нас в том, что решить проблему подготовки ребёнка к школе может организация здоровьесозидающей деятельности, которая направлена на актуализацию здоровьесозидающего потенциала личности посредством привлечения преобразующего потенциала музыкального искусства и осуществляется на основе выбора перспективных форм обучения, пробуждающих интерес к познанию окружающего мира на основе адекватного прочтения контекста культуры.

По определению физиологов, движения любого характера (подвижная или хороводная игра, танец, гимнастика) оказывают большое влияние не только на опорно-двигательный аппарат. Можно выделить несколько основных направлений коррекционного действия музыки и движения:

- эмоциональное активирование в ходе движения под музыку;
- развитие навыков межличностного общения (коммуникативных функций и способностей);
- регулирующее влияние на психо-вегетативные процессы;
- рост эстетических потребностей.

Очевидно, что танец, музыка и игра, выступая самостоятельными видами искусства, имеют общие черты и определяются одновременно как сфера эмоционально насыщенной коммуникации, форма взаимодействия с образом, миром; способ самовыражения; возможность самореализации; креативное поле активности индивида.

Включение в образовательный процесс дошкольника музыки, танцевальных импровизаций, игр, игрогимнастики, пальчиковых игр способствует формированию потребности в творчестве через познание, формированию личности во всей полноте её психологического, интеллектуального и социального развития. В процессе активного взаимодействия с музыкой, в движении, танце приобретается комплекс ощущений от различных органов чувств, участвующих в восприятии музыки и являющихся исходным пунктом любого познания; приобретается эмоциональный опыт, обеспечива-

ющий продуктивность и полноценность общения ребёнка в дальнейшей жизни.

Исследования отечественных физиологов (В.М. Бехтерев) доказывают влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности. Такие виды деятельности, как игра на музыкальных инструментах, пальчиковая гимнастика, создание иллюстраций к прослушанной музыке, превращая учебный процесс в увлекательную игру, оказывают положительное влияние на развитие мышления, памяти, воображения. В свою очередь, игрогимнастика, игровитмика служат основой для освоения ребёнком различных видов движений, обеспечивающих эффективное формирование умений и навыков движения под музыку.

Комплексный подход при педагогическом проектировании здоровьесозидающей деятельности подразумевает также организацию информационно-консультативной работы с родителями, поскольку «человеческую личность воспитать может исключительно человеческая личность. Компьютер может вырастить только робота» [3, с. 37]. Семья и образовательные учреждения, являясь соавторами-субъектами педагогического процесса, должны организовывать, контролировать и направлять жизнедеятельность подрастающего поколения от детского сада до вуза. Повышение педагогической культуры семьи в вопросах здоровьесозидающей деятельности создаст благоприятные условия для развития внутреннего потенциала растущего человека, формирования здоровьесозидающего поведения в семье.

Установки современных программ концентрируют внимание на необходимости изменения стиля взаимодействия педагога и ребёнка, в основе которого лежит взаимопонимание и взаимопомощь, обеспечивающие эффективность образования в плане развития, коррекции, обучения. Не менее важным условием является формирование компетентности педагогов в вопросах здоровья и организации здоровьесозидающей деятельности.

Осмысление роли детских видов деятельности и искусства, сочетающих в себе развивающий и коррекционный эффект и составляющих важнейший источник «питания» высших психических функций, ведёт к пониманию важности сохранения лучших достижений педагогики и возрождения их в новых формах; осуществления инноваций в направлении здоровьесозидающей деятельности. Организация здоровьесберегающей деятельности средствами музыкального искусства позволит обеспечить детей дошкольного возраста полноценным образованием, будет содействовать укреплению физического и эмоционального здоровья, поможет подготовить ребёнка к переходу в школу.

Литература

1. *Воропаев, М.В.* Воспитание в виртуальных средах : монография / М.В. Воропаев ; науч. ред. А.В. Мудрик ; Департамент образования г. Москвы, Моск. гор. пед. ун-т. – М. : Изд-во МГПУ, 2010.
2. *Грум, К.* Руководство к воспитанию, образованию и сохранению здоровья детей / К. Грум. – СПб, 1843. – Т. I–II.
3. *Маджуга, А.Г.* Формирование здоровьесозидающей (саногенной) образовательной среды в условиях современной школы / А.Г. Маджуга, Э.Н. Ильясова [и др.] // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 12.
4. *Новиков, А.М.* Развитие отечественного образования / А.М. Новиков // Полемиические размышления. – М. : Эгвес, 2005.

Ирина Анатольевна Сеницина – аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан.

Профилактика интернет-зависимости у младших школьников: новая модель*

Н.Г. Оськина

В данной статье представлена характеристика понятий интернет-зависимости и субъектной позиции. Эти понятия связываются между собой в границах младшего школьного возраста. Описывается проведение профилактики интернет-зависимости у младших школьников на основе развития их субъектной позиции, предлагается авторская модель для решения этого вопроса.

Ключевые слова: интернет-зависимость, субъектная позиция, младший школьный возраст, модель профилактики интернет-зависимости.

Интернет-зависимость приобретает сегодня черты социальной болезни. Мы неоднократно сталкиваемся с этой проблемой в семьях, когда родители пребывают в состоянии отчаяния, не зная, как изменить сложившуюся ситуацию абсолютной зависимости их ребёнка от компьютера и Интернета. Мы уверены, что чем раньше будут приняты меры по профилактике интернет-зависимости у младших школьников, тем положительнее и оптимистичнее будут складываться отношения с компьютером у уже повзрослевшего человека.

Под профилактикой подразумевается попытка избежать появления даже начального уровня интернет-зависимости, что позволит в дальнейшем воспринимать пространство Интернета только как обширное информативное поле, дающее ответ на вопросы, предлагающее множество различных мнений специалистов, большое собрание научной и художественной литературы.

Модель профилактики, предложенная нами, может быть реализована в границах младшего школьного возраста. В связи с этим дадим характеристику этого этапа в развитии личности человека.

Как утверждает Д.Б. Эльконин, «младший школьный возраст называют вершиной детства» [4, с. 346]. В современной периодизации психического развития это время от 6–7 до 9–11 лет, когда происходит смена образа и стиля жизни ребёнка. «Новая социальная ситуация развития требует от ребёнка особой деятельности – учебной» [2, с. 349]. В школе ребёнок приобретает не только новые знания и умения, но и определённый социальный статус. Меняются его восприятие своего места в системе отношений, интересы, ценности, весь уклад жизни. Учёба как ведущий вид деятельности создаёт качественно новые границы самопознания, расширяет социальный и познавательный кругозор, вызывает появление интереса к различным мероприятиям. «Проблема обучения является коренной проблемой педагогики. Вместе с тем обучение составляет также одну из фундаментальных проблем общей психологии» [1, с. 309].

В младшем школьном возрасте социализация соотносится с ситуацией эмоциональной напряжённости, постоянным появлением новых вопросов, связанных с поиском своего места в коллективе, желанием занять в рейтинговой позиции не последнее место. Для ребёнка становятся важны оценки, получаемые им на уроках, – они иллюстрируют его статус в классе. Мнение родителей как референтных для школьника людей имеет большое значение. Младший школьный возраст характеризуется интенсивностью личностного роста практически во всех сферах: это относится и к психическим процессам, и к уровню знаний и интеллекта, к степени социализированности, физическому росту. Такая интенсивность приводит к разного рода конфликтам (в коллективе, семье, с друзьями), ошибкам поведения, неоднозначным ситуациям, повышенной эмоциональности. Всестороннее созревание ребёнка, несомненно, связано с определёнными трудностями. Главное здесь – не упу-

* Тема диссертации «Профилактика Интернет-зависимости на основе развития субъектной позиции младших школьников в условиях образовательного процесса». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Н.Н. Лебедева.

стить время, не «потерять» ребёнка, т.е. не дать сформироваться склонности к любому из видов зависимости. Виртуальная реальность – самый понятный в этом возрасте способ ухода от напряжённости, тревог и ссор. Именно по этой причине профилактика интернет-зависимости является необходимым звеном в общей цепи развития школьника.

В младшем школьном возрасте мы имеем дело в основном со становлением интернет-зависимости. Модель её профилактики создана с учётом возрастных особенностей детей и ориентирована не на избавление от уже существующей зависимости, а на **предупреждение возможной проблемы** в этой области.

Мы принимаем за основу модели **развитие субъектной позиции школьника**. Сама по себе субъектная позиция – характеристика или черта личности, позволяющая концентрироваться на конкретных целях, проявлять активность, инициативность, ощущать ответственность за поступки. Как по этому поводу заметил Н.М. Борытко, «позиция реализуется в деятельности» [5], т.е. только активный ученик (особенно в младшем школьном возрасте, когда основные качества личности формируются наиболее быстро) будет успешен в достижении высокого уровня субъектности в зрелом возрасте. Известный учёный В.Н. Мясичев объяснял явление позиции личности как комплекс ответов человека на наиболее важные для него вопросы [2].

Развитие субъектной позиции у младшего школьника движется в трёх направлениях: мотив, воля, рефлексия. Основой формирования субъектной позиции может быть одновременное развитие её компонентов: и воли, и мотивации, и коммуникативных навыков. Есть другой вариант: формирование конкретного компонента субъектной позиции, выступающего в качестве основы, на которой происходит дальнейшее развитие субъектной позиции. К примеру, формирование воли обеспечивает свободу от любых видов зависимости. Вовремя начатое развитие субъектной позиции даст возможность избежать проблемы интернет-зависимости, поскольку фор-

мирование волевых ресурсов у младшего школьника позволит сделать правильный выбор занятий, хобби, круга друзей.

От характеристики основных аспектов процесса конструирования модели перейдём к её описанию: изложим причины появления модели, её критерии, цель, задачи, принципы построения и дадим её общее определение.

Разработка модели профилактики Интернет-зависимости в образовательном процессе детей младшего школьного возраста обусловлена рядом следующих **причин**:

- повышенная технологизация общества;
- постоянное повышение количества интернет-зависимых пользователей, так называемых «компьютерных рабов»;
- снижение возрастного ценза интернет-зависимых пользователей (с каждым годом их возраст приближается к младшему школьному звену);
- отдаление ребёнка от родителей – появление в их отношениях дистанции, когда ребёнок не может открыто разговаривать с родителями и находить другой способ общения – Интернет;
- неприязнь школьника в классе, отсутствие друзей, плохая успеваемость;
- возрастные ограничения интеллектуальной прогностической деятельности;
- низкий уровень развития произвольности.

К критериям модели мы относим:

- снижение количества младших школьников, становящихся интернет-зависимыми;
- развитие у них коммуникативных навыков;
- повышение уровня мотивации на совершение положительных поступков (успеваемость на уроках, взаимопонимание со сверстниками и родителями);
- гармонизация системы ценностей и смыслов;
- развитие волевых ресурсов, повышение уровня самоконтроля;
- развитие способности к целеполаганию.

Указанные критерии, по сути, определяют цель и задачи модели и

отвечают на важный вопрос: «Что и каким образом будет достигнуто после реализации модели?». **Цель модели** – профилактика интернет-зависимости на основе развития субъектной позиции. **Задачи модели** мы формулировали следующим образом:

- делать акцент на личности младшего школьника в рамках образовательного процесса;
- формировать доверительно-дружеские отношения между ребёнком и его родителями;
- развивать все компоненты субъектной позиции;
- предупреждать формирование интернет-зависимости в младшем школьном возрасте.

Названные задачи раскрывают логику и способы профилактики интернет-зависимости, детализируют то, что было достигнуто на каждом этапе реализации модели.

Принципы её построения:

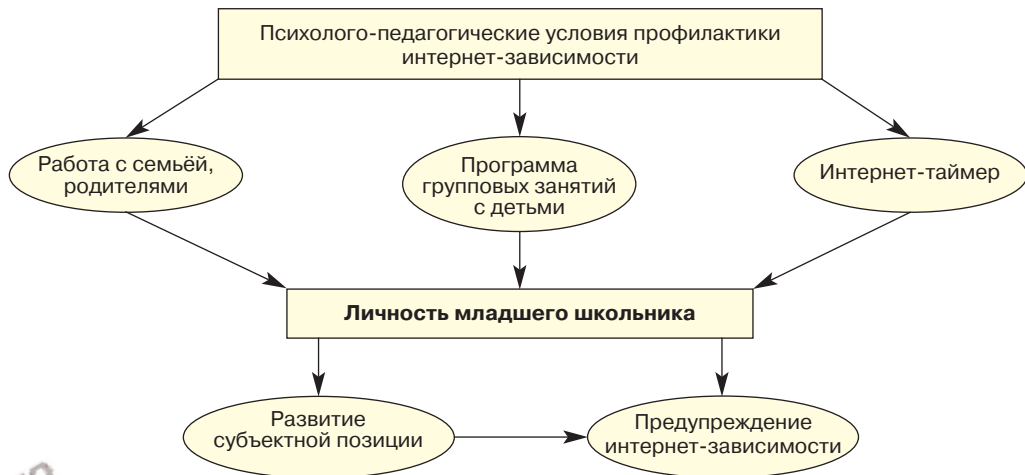
- 1) наличие фона или базы: образовательный процесс;
- 2) наличие ядра: личность младшего школьника;
- 3) наличие двух сторон: развитие субъектной позиции и предупреждение интернет-зависимости (каждая из сторон имеет собственные методы достижения цели);
- 4) наличие трёх условий: три направления воздействия (школа, коллектив, учитель – проведение групповых занятий по плану; родители и родственники; компьютерная программа-таймер).

Данные принципы позволяют отличить предложенную модель от других программ профилактики зависимости, определяют её разносторонность и новизну.

Главным из предложенных условий, составляющих саму модель, является **развёрнутая программа** занятий с детьми, выступлений перед родителями и педагогическим коллективом. Второе условие модели представлено особой формой профилактики интернет-зависимости. Необычность этого способа заключается в создании **компьютерного таймера** (программы, ограничивающей время пребывания в Интернете). В этом случае моделируется ситуация внешнего общения ребёнка с компьютером. К примеру, после того как школьник «просидел» в Интернете 20 минут, на экране появляется красивая рамка, в которой написано: «Привет, Вася (имя ребёнка)! Я думаю, ты немного устал. Сходишь погулять?». Всего предлагается 20 текстовых вариаций общения компьютера со школьником. Таким образом, создаётся ситуация ненавязчивого прерывания нахождения ребёнка в Интернете. После появления рамки Интернет временно блокируется, сколько бы ребёнок ни нажимал клавишу. Такой интернет-таймер рассматривается нами как вспомогательное средство коррегирования ситуации зависимости или её профилактики (в случае отсутствия симптомов аддикции).

Родители и другие родственники (старшие братья и сёстры, бабушки и

Модель профилактики интернет-зависимости в младшем школьном возрасте



дедушки) представляют собой третье условие модели. Необходимо достичь положительной эмоциональной атмосферы в семье, возможности обсуждения с ребёнком его успехов, оказания помощи в неудачах, умения заинтересовать школьника.

Дадим общую характеристику модели с опорой на схему (см. с. 19).

Предложенная схема одновременно иллюстрирует логику описания модели профилактики интернет-зависимости и её сущность. Описание модели опирается на классический алгоритм характеристики любой гипотезы. При соблюдении указанных нами трёх условий возможен процесс профилактики интернет-зависимости. Выполнение этих условий осуществляется в границах личности младшего школьника и в итоге приводит к развитию субъектной позиции, которая, в свою очередь, является основой для предупреждения интернет-зависимости.

В заключение отметим, что при создании данной модели учитывалась специальная литература, теоретические положения относительно субъектной позиции и разного рода зависимостей. Модель гипотетична и подлежит апробации, однако новизна её очевидна в развитии субъектности ученика как возможности предупреждения интернет-зависимости.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009.
2. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – М. : Наука, 1960.
3. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект-пресс, 2001.
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Наука, 1989.
4. Борытко, Н.М. Субъектная позиция как цель воспитания [Электронный ресурс] // Н.М. Борытко. – <http://borytko.nm.ru/papers/subject2/borytko2.htm>

Наталья Геннадьевна Оськина – аспирант кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе

Д.Р. Мерзлякова

Проблема сохранения и целенаправленного формирования здоровья детей и молодёжи в сложных современных условиях развития России исключительно значима и актуальна. За последние годы в нашей стране произошло значительное качественное ухудшение здоровья школьников. По данным исследований, лишь 10% выпускников школ могут считаться здоровыми, 40% имеют различную хроническую патологию. У каждого второго школьника выявлено сочетание нескольких хронических заболеваний.

Особенно неблагоприятная ситуация со здоровьем учащихся отмечается в школах нового типа (гимназиях, колледжах, лицеях, школах с углублённым изучением предметов и др.), учебный процесс в которых характеризуется повышенной интенсивностью.

На данный момент здоровьесберегающие технологии активно внедряются в работу школы, причём основной акцент делается на здоровье подрастающего поколения, но совсем не учитывается психосоматический статус учителя. При этом можно уверенно констатировать недостаточную сформированность культуры здоровья у самих учителей и неблагополучие их состояния здоровья. Если о здоровье учащихся говорят много и пытаются заниматься его сохранением и укреплением, то по проблеме здоровья педагогов прогресса в практике работы школ не заметно. В этом вина как самого учителя, так и всей государственной системы, многие годы финансирующей образование и здравоохранение по остаточному принципу и превратившей учителя в одну из самых низкооплачиваемых

профессиональных групп населения. Тем не менее трудно ожидать каких-либо успехов в заботе о здоровье учащихся без изменения отношения к здоровью учителя.

Одним из способов решения данной проблемы, по нашему мнению, является создание **системы психологического сопровождения работников образовательных учреждений** для укрепления их психологического здоровья на рабочем месте. Создание такой системы предполагает прохождение следующих этапов организационно-подготовительной работы:

- получение поддержки администрации, создание координационного совета;
- выбор демонстрационных площадок и проведение там необходимой разъяснительной работы;
- создание постоянно действующих рабочих групп.

Данная работа должна также включать в себя все этапы программного цикла: выявление потребностей, установку приоритетов, планирование мероприятий, реализацию, непрерывный мониторинг, оценку программы.

Рассмотрим подробнее направления деятельности системы психологического сопровождения.

Обучающие мероприятия.

Любая профилактическая программа должна включать в себя обучающий компонент. Предполагается обучение как организаторов программ, так и сотрудников организаций-участников. Обучающие мероприятия (конференции, семинары) должны быть нацелены не только на совершенствование знаний и навыков участников программы, но и на повышение мотивации к участию в мероприятиях по укреплению психологического здоровья.

«Группы Балинта».

Методика получила название по имени психолога Майкла Балинта, который впервые внедрил её в Великобританию в 1950-х годах, а затем она получила широкое распространение в странах Западной Европы и США. Было создано международное Балинговское общество, отделение которого существует теперь и в России.

Одно из основных положений методики М. Балинта заключается в том, что профессиональный стресс – это проблема не «плохих» людей, а «плохих» (неразрешённых) ситуаций во взаимоотношениях и «плохой» организации межличностного взаимодействия (недостаточной эмоциональной поддержки со стороны сотрудников и руководства).

На семинарах, проходящих в форме групповых занятий, одному из участников предлагается представить коллегам какую-либо коммуникативную ситуацию из своей профессиональной деятельности, приводящую к возникновению сильного и продолжительного стресса (например, взаимодействие с «трудным» учеником).

Смысл работы «балинговской группы» сводится к тому, что представитель коммуникативной профессии должен иметь возможность «выговорить» свою стрессовую ситуацию в присутствии коллег, разобраться в ней, осознать причины стресса и получить эмоциональную поддержку от собравшихся. Осознанные собственные эмоциональные переживания вместе с эмоциональной поддержкой коллег по профессии помогают купировать профессиональный стресс. Многое здесь зависит от мастерства ведущего «балинговской группы»: желательно, чтобы он был психологом по образованию и прошёл подготовку в одном из Балинговских обществ.

«Оздоровительные группы».

1. Группы по повышению физической активности.

Участие в них предполагает обучение комплексу упражнений для позвоночника и суставов, массажу биологически активных точек (БАТ) и другим техникам, которые без труда можно проделать на рабочем месте.

2. Группы по купированию стресса.

Данные группы работают по следующим направлениям:

- обучение участников технике релаксации;
- обучение созданию на рабочем месте психологического климата, который исключал бы возникновение стрессовых ситуаций;
- проведение индивидуального консультирования по отдельным про-

блемам психологического свойства, возникающим на рабочем месте.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что на рабочем месте более эффективны не отдельные профилактические вмешательства по конкретным факторам риска, а комплексные программы (меры по коррекции поведенческих факторов риска и меры по устранению организационно-технических недостатков, негативно сказывающихся на здоровье сотрудников). Система психологического сопровождения педагогов предполагает привлечение к работе других специалистов: административных и медицинских работников, социологов, инженеров по охране труда и технике безопасности.

Литература

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Филинъ, 1996. – 256 с.

2. Водопьянова, Н.Е. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей / Н.Е. Водопьянова, А.Н. Густелова // Вестник Санкт-Петербур-

бургского университета : Серия 12 : Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 166–172.

3. Китаев-Смык, Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л.А. Китаев-Смык // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 2. – С. 41–50.

4. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.

Дина Рафаиловна Мерзлякова – канд. психол. наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Института гражданской защиты Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, Удмуртская Республика.



В составе комплекта Образовательной системы «Школа 2100»
выпущены новые учебники

«Физическая культура» 1–4 классы

Авторы Б.Б. Егоров, Ю.Е. Пересадина
(издательство «Баласс»)

Учебники

- ♦ соответствуют требованиям ФГОС;
- ♦ имеют в своём содержании 4 части-модуля: «Ты и физкультура», «Я сам», «Ты – чемпион», «Ты и спорт»;
- ♦ ориентированы на коллективную и индивидуальную работу учащихся и выполнение проектов совместно со взрослыми.

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.

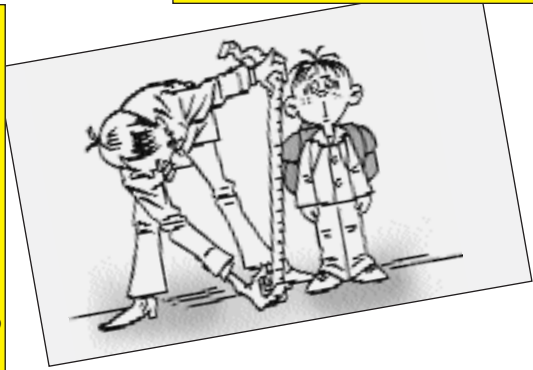
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Система оценки результатов образования как средство реализации ФГОС начального общего образования

Н.В. Максименко



В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования во всех школах г. Борисоглебска действует система оценки, ориентированная на выявление и оценивание образовательных достижений учащихся с целью итогового контроля подготовки выпускников на ступени начального общего образования. В данной статье мы приводим основные теоретические и методические положения, на которых основывается эта система оценки, а также конкретные примеры контрольных материалов.

Перечислим основные концептуальные подходы к системе оценки:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования);
- использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки;
- оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода (оценка способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач);
- оценка динамики образовательных достижений обучающихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- использование персонифицированных процедур итоговой оценки и аттестации обучающихся и

неперсонифицированных процедур оценки состояния и тенденций развития системы образования;

- уровневый подход к разработке планируемых результатов, их представлению, к разработке инструментария;

- использование накопительной системы оценивания, характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений («портфель достижений» или иные формы);

- использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких форм и методов оценки, как проекты, практические и творческие работы, самоанализ, самооценка, наблюдение и др.;

- использование контекстной информации об условиях и особенностях реализации образовательных программ при интерпретации результатов педагогических измерений.

Используются следующие инновационные формы и методы оценивания:

1. Приоритетность продуктивных заданий в диагностике.

2. Обязательное наличие метапредметных диагностических работ, требующих не только познавательных, но и регулятивных и коммуникативных действий.

3. Диагностика результатов личностного развития (оценка своих поступков, обозначение своей позиции).

4. Изменение традиционной оценочно-отметочной шкалы по принципу прибавления и уровневого подхода.

5. Введение «портфеля достижений»: итоговая оценка складывается исходя не из годовых предметных

отметок, а из всех результатов (предметных, метапредметных, личностных и пр.), накопленных в портфолио младшего школьника за 4 года.

Мы используем правила технологии оценивания образовательных достижений, разработанные авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100» в рамках технологии оценивания образовательных достижений [1]:

1. Что оцениваем? (Результаты – предметные, метапредметные и личностные.)

2. Кто оценивает? (Учитель и ученик вместе.)

3. Сколько ставить отметок? (По числу решённых задач.)

4. Где накапливать оценки и отметки? (В таблицах образовательных результатов и в «портфеле достижений».)

5. Когда ставить отметки? (Текущие – по желанию, за тематические проверочные работы – обязательно.)

6. По каким критериям оценивать? (По признакам трёх уровней успешности: необходимый уровень – решение типовых задач, повышенный уровень – решение нестандартной задачи, максимальный уровень – решение не изучавшейся в классе «сверхзадачи».)

7. Как определять итоговые оценки? (Предметные четвертные – по таблицам предметных результатов, итоговые – на основе всех положительных результатов и диагностики предметных и метапредметных результатов.)

Этапы и уровни использования системы оценки образовательных результатов: начальный, стандартный и максимальный.

Этапы совместной контролирующей деятельности ученика и учителя: раскрытие перед учеником его достижений в учении (что получилось); совместный анализ причин появления ошибок или недостатков в работе (почему не получилось); совместное обсуждение путей исправления ошибок и их предупреждения (что нужно сделать, чтобы избежать ошибок в будущем).

Для контроля и учёта достижений обучающихся используются следующие формы:

– текущая аттестация – устный опрос, письменная самостоятельная работа, диктант, контрольное списывание, тесты, графическая работа, изложение, сочинение, доклад, творческая работа, посещение уроков по программам наблюдения, диагностическая работа;

– итоговая аттестация – контрольная работа, диктант, изложение, проверка осознанного чтения.

Итоговая оценка выпускника начальной школы формируется на основе накопленных результатов по всем учебным предметам и оценок за выполнение как минимум трёх итоговых работ – по русскому языку, математике и комплексной работы на межпредметной основе.

Решение об успешном освоении программы начального образования и переводе ученика на следующую ступень общего образования принимается педагогическим советом школы на основе сделанных выводов о достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Остановимся подробнее на **тестировании** в связи с широким распространением данной формы контроля в современном образовании. Тестирование – одна из форм массового контроля знаний, представляющая собой задания, сформулированные в форме утверждений (которые в зависимости от ответов испытуемых могут превращаться в истинные или ложные высказывания) или вопросов, открытых или сопровождающихся вариантами ответов. Приведём примеры использования тестов различных типов.

1. Задания открытого типа.

Допиши:

Глагол – это часть речи, которая обозначает ...

Задания свободного изложения.

Сформулируй и запиши главную мысль данного текста.

Задания дополнения.

1) Вставь нужное слово.

Часть слова, стоящая перед корнем, называется ...

2) Впиши правильный ответ.

Имя прилагательное – это часть речи,

которая обозначает ... и отвечает на вопросы ...

2. Задания с альтернативным ответом.

Подчеркни правильный ответ.

Глаголы изменяются по временам:

- а) да; б) нет.

3. Задания с единичным/множественным выбором ответа.

- 1) Выбери верное утверждение:

- а) корень – это часть слова;
б) корень – это часть речи;
в) корень – это часть предложения.

- 2) Выбери сочетания слов, в которых глаголы употреблены в форме единственного числа:

- а) поселились бобры; б) ребята наблюдают; в) лебедь окреп; г) территория преобразилась; д) отцветает саксаул; е) созревают плоды.

4. Задания на восстановление соответствия.

- 1) Соедини стрелкой названия падежей и вопросы:

Винительный	о ком? о чём?
Творительный	кого? что?
Предложный	чем? чем?

- 2) Установи соответствие между частями речи и примерами слов:

существительное	бегает
	через
прилагательное	бег
	белизна
глагол	окно
	красивейший
предлог	белеть
	белый

- 3) Восстанови порядок действий при написании слов с безударными гласными в корне:

- а) под ударением...;
б) ставлю его под ударение, изменив слово или подобрав однокоренное;
в) в безударном слоге пишу ту же букву гласного, что и ...;
г) слышу в корне безударный гласный звук.

5. Тестовые задания «по аналогии».

Вместо точек впиши правильный ответ.

Слово **шарф** так относится к имени существительному, как слово **зелёный** к

- а) предлогу, б) имени прилагательному, в) глаголу.

6. Тестовые задания на исключение лишнего.

Подчеркни лишнее слово в списке:

девочка, играть, жизнь, машина, птица, фея, игра, облако.

7. Тестовые задания на классификацию.

Запиши слова в два столбика в зависимости от особенностей их правописания:

молодеж..., приёмыш..., матч..., дрож..., смерч..., роскош..., манеж..., брош..., мощ..., реч..., лихач..., москвич...

8. Тестовые задания на переконструирование.

Укажи грамматически правильную последовательность слов, поставив в скобках цифры:

1	2	3	4	5	6
не	сани	не	свои	садись	в
()	()	()	()	()	()

При составлении тестовых заданий учитель может воспользоваться следующими методическими рекомендациями:

- 1) текст задания состоит из 10–20 слов;

- 2) 1 задание = одно умение;

- 3) в правильных утверждениях не используются слова *иногда*, *часто*, *обычно* и в неправильных – *всегда*, *иногда*, *невозможно*;

- 4) задания располагаются по возрастанию трудности;

- 5) правильные ответы располагаются в случайном порядке;

- 6) ответы на один вопрос не должны зависеть от ответов на другие вопросы.

Система оценивания тестовых проверочных работ:

- оценка «5» ставится за 95–100% правильных ответов;

- оценка «4» ставится за 70–95% правильных ответов;

- оценка «3» ставится за 50–70% правильных ответов;

- оценка «2» ставится за 49% и менее правильных ответов.

По итогам проведения теста на каждого ученика составляется индивидуальная контрольная схема (см. таблицу на с. 26).

№ раздела	№ задания	Результаты выполнения тестовых заданий			
		Задания, от- веты на кото- рые даны пол- но и правиль- но	Задания, от- веты на кото- рые даны не- полно, но пра- вильно	Задания, от- веты на кото- рые даны не- правильно	Задания, от- веты на кото- рые не даны

Пример анкеты для самонаблюдения, самооценивания ученика:

1. Сможешь ли ты безошибочно найти в тексте имя существительное?

Всегда. Не всегда. Никогда.

2. Уверен ли ты в том, что всегда правильно определишь число имени существительного?

Всегда. Не всегда. Никогда.

3. Затрудняешься ли ты в определении рода имён существительных?

Всегда. Не всегда. Никогда.

4. Испытываешь ли ты трудности в правописании имён собственных и нарицательных?

Всегда. Не всегда. Никогда.

5. Понимаешь ли ты различия между одушевлёнными и неодушевлёнными существительными?

Всегда. Не всегда. Никогда.

В большинстве школ г. Борисоглебска в настоящее время используются следующие формы оценки:

1) безоценочное обучение – 1-й класс;

2) пятибалльная система – 2–4-й классы;

3) накопительная система оценки – «портфель достижений», процентная шкала достижений (для метапредметных результатов).

Система оценки в соответствии с ФГОС НОО ориентирована на стимулирование стремления обучающегося к объективному контролю, а не сокрытие своего незнания и неумения, на формирование потребности в адекватной и конструктивной самооценке.

Педагог на каждом этапе обучения вместе с ребёнком выбирает, что является для ученика результатом на сегодняшний день. Оценоч-

ная деятельность самого педагога направлена на то, чтобы стимулировать учебно-познавательную деятельность ребёнка.

Литература

1. Данилов, Д.Д. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в «Школе 2100» и технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов) / Д.Д. Данилов // Образовательная система «Школа 2100»: Примерная основная образовательная программа : Кн. 1 : Начальная школа. – М. : Баласс, 2011.

2. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе : Система заданий / Под ред. Г.С. Ковалёвой, С.В. Логиновой. – М., 2011.

3. Шпакин, Д.А. Педагогические условия как фактор внедрения новых образовательных стандартов в России / Д.А. Шпакин // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 1.

Надежда Васильевна Максименко – доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск, Воронежская обл.

Современные образовательные технологии в условиях введения ФГОС начального общего образования

*Л.М. Ильиных,
О.С. Нестерова*

В настоящее время в сфере российского образования происходят кардинальные изменения. Стандарты второго поколения нацеливают учителя на формирование у школьников универсальных учебных действий, которое может быть обеспечено только в результате деятельности ученика в условиях выбора и при использовании учителем индивидуально-ориентированных технологий, что делает освоение и внедрение последних особенно актуальными.

К числу современных образовательных технологий можно отнести технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (далее РКМ), разработчиками которой являются американцы Чарльз Темпл, Курт Мередит, Джинни Стилл, Дона Огл. В России технология РКМ осваивается с 1997 г.

Цель данной технологии – развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учёбе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений).

В технологии РКМ учитель направляет усилия учеников в определённое русло; сталкивает различные суждения; создаёт условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений; даёт учащимся возможность самостоятельно делать выводы; подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих.

В режиме использования технологии РКМ у ученика повышается эффективность восприятия информации, интерес как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения, ответственность за ка-

чество собственного образования; формируется умение критически мыслить, строить умозаключения и логические цепи доказательств; развиваются творческие и аналитические способности, умение эффективно работать с другими людьми.

Базовая модель технологии состоит из трёх этапов: стадии проблемы, смысловой стадии и стадии рефлексии. Такая структура урока, по мнению психологов, соответствует этапам человеческого восприятия:

- актуализация уже имеющихся сведений по теме;
- ознакомление с новой информацией;
- осмысление пользы и применения полученных знаний.

Первая стадия – проблема. Её присутствие на каждом уроке обязательно. Эта стадия позволяет

- актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме;
- вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности;
- побудить ученика к активной работе на уроке и дома.

На стадии проблемы используются следующие методические приёмы: «Кластер», «Корзина идей», «Покопаясь в памяти», «Ассоциация», «Перепутанные логические цепочки», «Инструкции».

Вторая стадия – осмысление. Эта стадия позволяет ученику

- получить новую информацию;
- осмыслить её;
- соотнести с уже имеющимися знаниями.

Приёмы, используемые на стадии осмысления: «Инсерт», чтение с остановками, «Рыбий скелет» («Фишбоун»), таблица «Знаю – хочу узнать – узнал», таблица-синтез, сводная таблица, «концептуальная» таблица, таблица «Что? Где? Когда? Почему?», таблица «толстых» и «тонких» вопросов, «Ромашка вопросов» (ромашка Блума).

Третья стадия – рефлексия. На данной стадии основным является

- целостное осмысление, обобщение полученной информации;
- присвоение нового знания, новой информации учеником;

– формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу.

Приёмы, используемые на стадии рефлексии: эссе, рафт, диаманта, синквейн, хокку (хайку), «Бортовой журнал», «Двухчастный дневник», «Трёхчастный дневник», «Шесть шляп мышления».

Любой приём, используемый в технологии РКМ, должен выполняться правильно и иметь логическое завершение. На стадии проблемы тему формулировать должны дети. На протяжении всего урока учитель – координатор. На стадии рефлексии необходимо делать переход к изучению следующей темы.

Фрагменты уроков с использованием технологии РКМ в начальной школе при обучении по программе «Школа 2100»

Обучение грамоте, 1-й класс

Тема «Звук [ж], буква Ж».

Цели урока: создать условия для ознакомления со звуком [ж] и буквой, которой он обозначается; рассмотреть особенности нового звука; содействовать развитию фонематического слуха, речи, познавательных процессов – восприятия, мышления, памяти, внимания, воспитывать интерес к предмету.

Организационный момент.

Подготовленный ученик под музыку читает стихотворение К. Бальмонта «Снежинка».

Стадия проблемы. Приём «Знаем – хотим узнать – узнали».

Учитель (У.): Назовите героиню стихотворения.

Дети (Д.): Снежинка.

У.: К нам на урок прилетели на снежинках наши друзья, буквы-человечки (С, Х, Ш). Назовите имена всех букв-человечков. Обсудите в парах, что вы знаете об этих буквах.

После обсуждения учитель заполняет первую графу таблицы.

Д.: Знаем: буквы, обозначают звуки согласные, глухие; буквы С, Х могут обозначать два звука, а буква Ш – только один звук.

У.: Что заметили необычного?

Д.: Один человечек без имени.

У.: Мы должны помочь ему. Со-

гласны? А помогут нам снежинки, на которых прилетели буквы-человечки. Произнесите медленно слово *снежинка*. Назовите в нём звук, с которым мы ещё не знакомы. Обсудите в парах, что мы хотим узнать.

Дети высказывают свои мнения, учитель заполняет вторую графу таблицы.

Д.: Хотим узнать: о звуке [ж] и букве, которой он обозначается.

Стадия осмысления. Приём «Бортовой журнал».

У.: Как вы знаете, в ходе исследований учёные ведут журналы наблюдений. Давайте подумаем, что нужно знать о звуке, и заполним левую колонку нашего журнала наблюдений.

Учащиеся работают в парах. После обсуждения учитель фиксирует высказывания детей, заполняет первую графу таблицы.

Известная информация: согласный или гласный; если согласный, то твёрдый или мягкий, звонкий или глухой.

У.: Придумайте любые слова с новым звуком. Он произносится в словах одинаково или по-разному? Какой вывод можно сделать? (Учитель заполняет вторую графу таблицы.)

Новая информация: звук [ж] всегда твёрдый.

У.: Ребята, оденьте человечка на снежинке.

Дети «надевают» на него башмачки и головной убор.

У.: Что добавим в таблицу о звуке? (Учитель заполняет первую графу таблицы.)

Новая информация: звук звонкий.

У.: Работа в парах. Составьте звуковую модель к слову *снежинка*. Знакомые звуки обозначьте буквами. Какой звук мы не обозначили? Кто знает, какой буквой можно обозначить этот звук? (Заполняется вторая графа таблицы.)

Новая информация: буква Ж.

Знакомство с буквой Ж, ж.

Работа с учебником.

У.: Найдите букву-человечка в «Азбуке» на с. 128. С какими гласными он дружит?

Д.: А, у, о, и, е.

У.: Как будем читать слоги с буквами Е, И? Почему? (Ответы детей.)

У.: Прочитайте слоги друг другу, затем хором. На какой слог вы бы

обратили внимание и почему? Поработайте в группах. Сформулируйте правила правописания сочетания **ЖИ**. Заполняем бортовой журнал.

Новая информация: **ЖИ** пиши с буквой **И**.

У.: Вспомните и назовите сочетание, похожее на это.

Д.: **ШИ**.

У.: Найдите в «Азбуке» слоги, записанные в обратном порядке. Прочитайте их друг другу, затем хором. Что вы заметили? Какое ещё открытие можно сделать, что запишем в таблицу?

Новая информация: [ж] – [ш] – парные согласные.

Стадия рефлексии. Приём «Знаем – хотим узнать – узнали».

У.: Ребята, обсудите в парах, что нового вы узнали на уроке.

Дети высказывают свои мнения, учитель заполняет третью графу таблицы.

Д.: Узнали: новую букву **Ж** и звук, которым она обозначается. Звук [ж] всегда твёрдый. Сочетание **ЖИ** пишется с буквой **И**, [ж] – [ш] – парные согласные.

Русский язык, 4-й класс

Тема «Творительный падеж имён существительных».

Цели урока: актуализировать и упорядочить знания детей о падежах имён существительных, дать представление о значении творительного падежа в процессе работы с текстом и словом в технологии РКМ; развивать критическое мышление, обобщать полученные данные и делать выводы; формировать умения работы с текстом; создать условия для формирования познавательного интереса к русскому языку.

Минутка чистописания.

На доске написаны слова:

те...итория, подста...ка, ул...ца, праз...ник, гру...а.

Ученики вставляют пропущенные буквы, объясняют их написание.

У.: Что могут обозначать пропущенные в словах буквы?

Д.: Названия падежей.

Стадия проблемы.

У.: Используя пропущенные буквы, составьте кластер.

Ученики самостоятельно, работая в парах, составляют кластер (табл. 1).

У.: Какой падеж отсутствует в вашем кластере? Почему?

Д.: Отсутствует творительный падеж, потому что в словах, написанных на доске, нет пропущенной бук-

Таблица 1

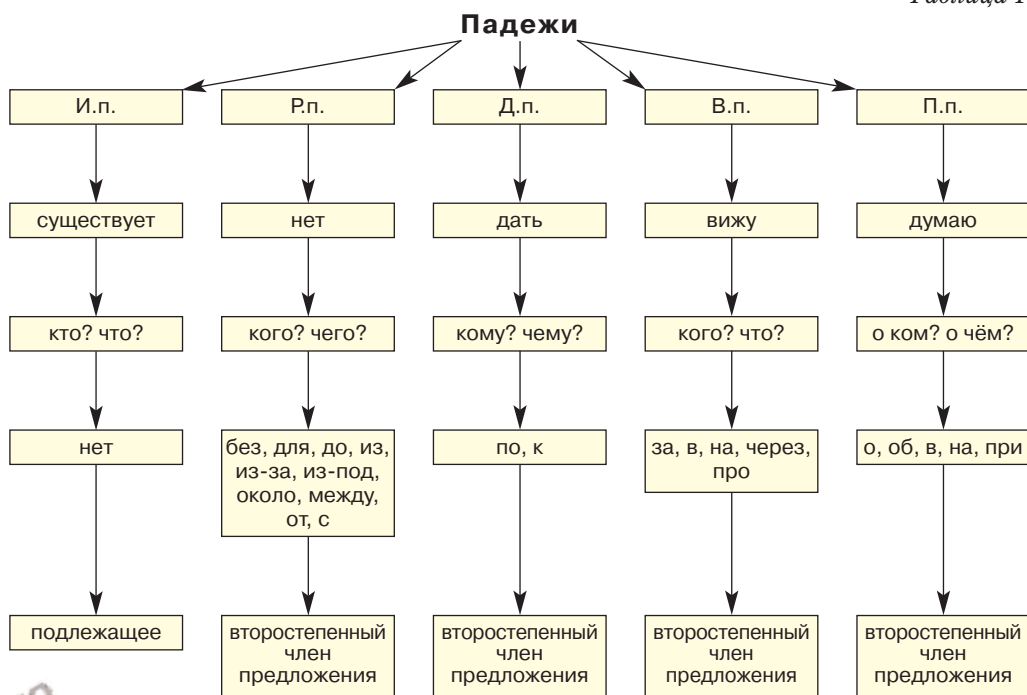
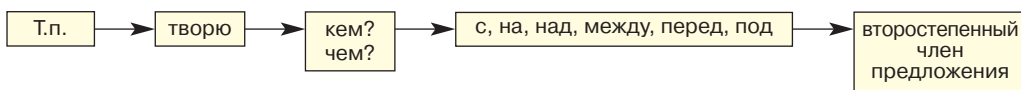


Таблица 2

«V» – уже знал	«+» – новое	«?» – не понял
Существительное в Т.п. отвечает на вопросы кем? чем? Чтобы определить падеж существительного, будем использовать слово-помощник: <i>творить</i>	Т.п. употребляется с предлогами <i>с, на, над, между, перед, под</i> . Существительное, стоящее в Т.п., в предложении является второстепенным членом предложения. В Т.п. ставится имя того лица или предмета, вместе с которым лицо, обозначаемое подлежащим, выполняет какое-либо действие. Отсюда естествен переход к значению орудия, при помощи которого выполняется действие	

Таблица 3



вы *Т.* Может, творительного падежа нет, потому что сегодня на уроке мы будем изучать творительный падеж существительных.

Стадия осмысления.

Работа с текстом. Чтение текста с маркировкой по методу «Инсерт».

У.: Возьмите простой карандаш. Прочитайте текст, делая пометки карандашом на полях: «V» – уже знал, «+» – новое, «?» – не понял.

Индивидуальная работа учащихся.

Творительный падеж существительных

Существительное в творительном падеже отвечает на вопросы кем? чем?. Чтобы определить падеж существительного, будем использовать слово-помощник: *творить*. Творительный падеж употребляется с предлогами *с, над, между, перед, под*. В творительном падеже ставится имя того лица или предмета, вместе с которым лицо, обозначаемое подлежащим, выполняет какое-либо действие. Отсюда естествен переход к значению орудия, при помощи которого выполняется действие. Существительное, стоящее в творительном падеже, в предложении является второстепенным членом предложения.

У.: После работы с текстом заполните таблицу «Инсерт» (см. табл. 2), количество графов которой соответствует числу значков маркировки: «V», «+», «?»... А теперь проверим ваши таблицы.

Ученики зачитывают столбцы.

Стадия рефлексии.

У.: Давайте вернёмся к кластеру, который вы заполняли в начале урока. Дополните его.

Ученики заполняют кластер (табл. 3).

Таким образом, применение технологии РКМ позволяет формировать у младших школьников умение критически мыслить, строить умозаключения и логические цепи доказательств; развивать творческие и аналитические способности; формировать универсальные учебные действия в соответствии с требованиями ФГОС.

Литература

1. Бутенко, А.В. Критическое мышление : метод, теория, практика : учеб.-метод. пос. / А.В. Бутенко, Е. А. Ходос. – М. : Мирос, 2002.
2. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб. : Альянс «Дельта», 2003.
3. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке : пос. для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004.
4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо : стадии и методические приёмы / С.И. Заир-Бек // Директор школы. – 2005. – № 4.
5. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 2.

Лидия Михайловна Ильиных – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 6»;
Ольга Сергеевна Нестерова – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 6», г. Нягань, Тюменская обл.

Формирование УУД младших школьников через исследовательскую деятельность

Н.И. Гайворонская

В условиях современного общества всё более значимым становится развивающий потенциал обучения. Социальные запросы направлены на общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее умение учиться. Чтобы выпускник школы соответствовал требованиям, предъявляемым к нему обществом, необходимы изменения в системе образования. Они нашли отражение в новых Федеральных государственных образовательных стандартах, которые включают в себя, помимо традиционного формирования предметных знаний, умений и навыков, программу развития универсальных учебных действий (далее УУД).

В широком значении термин «универсальные учебные действия» определяется как умение учиться, т.е. обозначает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле этот термин можно определить как совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

В составе УУД выделяют четыре блока:

- личностные (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание);
- регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция);
- коммуникативные (планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнёра, умение выражать свои мысли);

– познавательные (общеучебные – самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий и т.д.; логические – анализ, синтез, установление причинно-следственных связей и т.д.; действия постановки и решения проблемы – формулирование проблемы, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера).

В настоящее время не все учебно-методические комплекты содержат задания, направленные на формирование УУД, поэтому перед педагогами встаёт вопрос: как органично встроить работу по формированию УУД в образовательный процесс?

Основой решения данной задачи является **обучение на основе деятельностного подхода**. Он предполагает активность обучающихся, когда знание не передаётся учителем в готовом виде, а «добывается» самими учащимися в процессе их познавательной деятельности. Учение превращается в сотрудничество – совместную работу учителя и учеников по овладению знаниями и решению проблем.

В исследованиях многих педагогов и психологов подчёркивается, что оригинальность мышления, умение сотрудничать, творчество школьников наиболее полно проявляются и успешно развиваются в исследовательской деятельности. Это особенно актуально для учащихся начальной школы, поскольку именно в это время учебная деятельность становится ведущей и определяет формирование основных познавательных особенностей ребёнка. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний и развитие научного, теоретического мышления, закладываются предпосылки самостоятельной ориентации как в учении, так и в повседневной жизни.

Исследовательская деятельность – это деятельность учащихся по изучению различных объектов с соблюдением процедур и этапов, близких научному исследованию, но адаптированных к уровню познавательных

возможностей учащихся. Основным отличием учебной исследовательской деятельности от научной является то, что в результате её учащиеся не производят новые знания, а приобретают навыки исследования как универсального способа освоения действительности. При этом у них развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция.

Включение исследовательской работы в образовательный процесс в начальных классах сопряжено со многими трудностями. Во-первых, некоторые педагоги с осторожностью относятся к новшеству. Здесь нужны и высокий уровень подготовки, и готовность к дополнительным временным затратам. Во-вторых, возраст учеников накладывает естественные ограничения на организацию исследовательской деятельности, тем не менее начинать вовлекать младших школьников в исследовательскую деятельность нужно обязательно. Именно в этом возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Если данное обстоятельство не учитывается, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности и значительной части школьников не удаётся впоследствии достичь желаемых результатов в подготовке проектов-исследований.

В практике современного обучения имеет место противоречие между потребностями младших школьников в исследовательской деятельности и отсутствием механизмов её организации. Отсюда вытекает проблема: **как заинтересовать школьников исследовательской деятельностью?**

Во многих школах нашего района сложилась практика проведения конкурсов исследовательских работ младших школьников. Победители могут участвовать в районных и даже всероссийских конкурсах. Бывая на подобных мероприятиях, часто задаю себе вопрос: чью работу представляет ученик – своё собственное исследование или работу взрослого? Явное «присутствие» взрослого видно и в формулировке темы, и в надуманной для ребёнка проблеме, и в обилии научных терминов, и в отказе отвечать на

вопросы (один из участников конкурса «Я – исследователь» и во время стендовых докладов, и в туре лауреатов на любой обращённый к нему вопрос бойко отвечал: «Я пока не знаю ответа на этот вопрос, но я обязательно постараюсь найти его»). Техническое и художественное сопровождение защиты – электронные презентации и киноролики, красочные ламинированные плакаты – тоже смущает: кто состязается в конкурсе детских исследовательских работ? Не хочу обвинять в чём-то учителей или родителей. Если это делается не просто ради победы, если исследовательская деятельность обогащает общение в семье, наполняет его новым содержанием, если интерес к теме исследовательского проекта у ребёнка не меньше, чем у взрослого, значит, такая работа нужна. Я не случайно упоминаю родителей, так как без их помощи, за редким исключением, нам, школьным педагогам, не обойтись.

Опыт участия моих учеников в конкурсах позволил мне составить представление о том, как способствовать, а не мешать развитию исследовательского поведения младшего школьника, как «запустить» исследование и сопроводить его на разных этапах от «запуска» до презентации результатов работы.

...Заскучавший на уроке первоклассник кладёт на новую ручку такую же новую линейку и испытывает действие получившихся весов с помощью разновесов-ластиков. Другой на перемене без остановки пишет на доске мелом и тут же стирает написанное губкой, наблюдая за тем, как доска высыхает. Третий качается на стуле, а на замечание отвечает: «Хочу узнать, упаду я или нет». Таких наблюдений каждый учитель может привести немало. И не всегда они его радуют, чаще всего огорчают: это мешает вести урок, отвлекает детей. Хотя то, что происходит, – обычное проявление исследовательского поведения ребёнка. Оно наблюдается уже в раннем детстве. Не случайно психолог Н.Н. Поддьяков первым из ведущих видов деятельности ребёнка назвал, вопреки установившемуся мнению, не игру, а детское экспериментирование. Поддерживая исследовательское поведение, мы способствуем развитию ребёнка.

Первый класс – время знакомства с детьми, первое предъявление ребёнком своих интересов новым товарищам и учителю. Уже в сентябре организую мобильный классный музей под девизом «Расскажи нам о себе». Каждый день дети приносят альбомы с фотографиями, любимые игрушки, книги, рисунки, поделки, сувениры из поездок: ракушки, засушенные листья и др. И здесь важно не пожалеть времени, дать ребёнку рассказать о себе и о том, что он принёс. Я ищу первых «исследователей», а дети получают опыт первого публичного выступления.

Постепенно начинаю давать небольшие задания, требующие проведения микроисследований: «Когда снег скрипит под ногами?», «В каких помещениях появляются узоры на стёклах?», «Какие сказки любят в твоей семье?».

Во второй четверти 1-го класса провожу урок-тренинг, на котором мы учимся, как надо собирать доступную информацию и обрабатывать её так, как это делают учёные. Например, предлагаю задание приготовить сообщение о буре медведя. Моя задача – подвести ребят к идее, что набор методов зависит от наших реальных возможностей. Чем их больше, тем лучше и интереснее пойдёт работа. Определив последовательность работы, начинаем собирать материал. Однако эти сведения тяжело удержать в голове или записать, так как у первоклассников ещё нет навыка письма, поэтому приходим к выводу, что нужно создать схему-рисунок.

По очереди все ученики в течение года участвуют в классном конкурсе мини-исследовательских работ «Хочу всё знать»: кроме того, что дети получают представление о таком конкурсе, у них, возможно, проявится интерес к какой-то теме.

Важно привлечь в союзники родителей. Провожу собрание на тему «Почему младшему школьнику полезно быть исследователем», знакомя родителей с темами исследовательских работ. Приглашаю на родительское собрание одного-двух учеников своего выпускного класса – участников школьной научно-практической конференции «Юные исследователи», чтобы помочь составить пред-

ставление о том, каким может быть результат исследовательской работы. Всегда находятся родители, которые могут рассказать о «научных» изысканиях своих детей, и мы договариваемся, как представить эту работу в классе.

В конце учебного года мы проводим первую классную «конференцию», непродолжительную по времени, с использованием иллюстраций, презентаций, моделей, но без чтения заранее написанного текста: как правило, первоклассник зависит от него, чтение текста делает выступление несвободным, неэмоциональным.

Тему будущей исследовательской работы мы выбираем в ходе индивидуальных консультаций вместе с учеником и его родителями, и в каждом случае этот выбор происходит по-разному. Самый продуктивный способ – позволить ученику действовать в соответствии с его интересами.

Исследовательское поведение ребёнка универсально и может быть реализовано в различных сферах: общении с природой, рисовании, конструировании, игре на музыкальных инструментах, в общении и играх со сверстниками и взрослыми, а также в других видах деятельности.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что исследовательская тактика ребёнка – это не просто один из методов обучения, это путь формирования универсальных учебных действий.

Литература

1. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пос. для учителей и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2008.
2. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников : пос. для учителя / К.Н. Поливанова. – М., 2008.
3. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. <http://www.eidos.ru/journal/2005/>

Наталья Ивановна Гайворонская – учитель начальных классов МКОУ «Бобровская СОШ № 1», г. Бобров, Воронежская обл.

Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников

В.М. Акименко

Каждый ребёнок от рождения посвоему талантлив, задача же педагогов – создать оптимальные условия для развития этих талантов, сделать окружающую ребёнка среду максимально разнообразной, обеспечив ему пищу для всех органов чувств.

Общеизвестно, что задняя половина мозга состоит из проводящих сенсорных путей, благодаря которым мы видим, слышим, осязаем, ощущаем вкус и запах. Однако эти проводящие пути развиваются только тогда, когда работают: чем больше информации проходит через визуальный, слуховой, осязательный, вкусовой и обонятельный каналы, тем лучше они будут функционировать; чем меньше – тем медленнее они будут развиваться и менее эффективно работать. Вот почему дети должны читать, рисовать, изучать языки и т.д. Мы живём в обществе преимущественно «левополушарном», поэтому в нём ценится логическое мышление, хорошая речь, т.е. не «художественный», а «мыслительный» тип людей. Традиционная школа, от дошкольного до высшего звена, ориентирована на развитие левого полушария, а правополушарное, образное, творческое мышление в процессе обучения постепенно угнетается, и изначально талантливые дети впоследствии становятся самыми обыкновенными взрослыми.

Открытие межполушарной функциональной асимметрии мозга было такой же революцией в физиологии и психологии, как открытие деления атомного ядра в физике. Левое и правое полушария головного мозга значительно различаются по своим задачам и имеют особенности взаимодействия. Главное отличие левого полушария от правого состоит в том, что только в нём расположены речевые центры. Левополушарное мышление считается абстрактно-логическим, прогно-



зируемым, рациональным и двухмерным (плоскостным). Оно как бы дробит картину мира на детали, поэтому спецификой левого полушария является аналитическая функция восприятия мира, способность к логическому, последовательному, ступенчатому познанию. В левом полушарии в большей степени представлены сенсорные и моторные области.

Мышление «правополушарных» детей является наглядно-образным, спонтанным, интуитивным, эмоциональным и трёхмерным (пространственным). Правое полушарие схватывает картину мира целостно, синтезируя единый образ во всей совокупности проявлений, улавливая множество деталей и связей между ними. Оно считается филогенетически более старым в сравнении с левым, и, следовательно, его роль для человека более существенна, особенно в первые годы жизни. Правое полушарие доминирует по основным зрительно-перцептивным процессам (восприятие ориентации линий, глубины и пространственной локализации стимулов), что в полной мере объясняет врождённый характер многих перцептивных способностей младенца. Функция правого полушария в раннем онтогенезе – обеспечение становления доречевого этапа в речевой деятельности ребёнка, прежде всего таких слуховых характеристик, как интонация, темп, ритм, в том числе невербальных образных и эмоциональных компонентов, связанных с развитием вокализации. Кроме того правое полушарие обладает большими возможностями для обработки сложной информации.

Очевидно, что необходимо одновременное развитие обоих полушарий,

ведь каждое из них обеспечивает различные стороны единого психического процесса. То, что мы воспринимаем, зависит от того, какое из полушарий головного мозга стимулируется. Именно поэтому необходимо гармоничное развитие обоих типов мышления.

Известно, что примерно до десяти лет у детей доминирует преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система, поэтому подавляющее большинство младших школьников относятся не к мыслительному, а к художественному типу. Следовательно, дошкольник в большей степени способен к восприятию правополушарной информации, но тем не менее акцент в образовании долгое время елался на левое полушарие.

Сейчас, когда точно доказано, что полноценная работа правого полушария чрезвычайно важна для становления и развития творческой личности, ситуация изменилась. В связи с широким освещением достижений в области нейропедагогики, появляются новые методы развития творческих способностей детей, стимулирующие развитие образного мышления и в то же время повышающие устойчивость учеников к психологическим стрессам за счёт усиления механизмов психологической защиты.

Одним из таких эффективных методов развития ребёнка является использование **интеллектуальных карт**.

Интеллект-карты – это не только уникальный и простой метод запоминания информации. Отличительным свойством методики является задействование в процессе усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа и информация сохраняется как в виде целостного образа (эйдетически), так и в словесной форме (ключевые слова). С помощью используемых при построении карт зрительных образов усиливается глубина впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала (принцип эмоциогенности).

Слушая разговор, человек автоматически строит в уме элементы интеллектуальных карт, упорядочивая таким образом информацию; читая книгу, он сразу воссоздаёт в мыслях основные образы, соединяя

их между собой. Подобное смешение информации не приводит к хаосу, а только увеличивает эффективность работы мозга, обеспечивает запоминание и упорядочивание воспринимаемой информации.

При построении интеллект-карт идеи становятся более чёткими и понятными, хорошо усваиваются связи между ними; метод позволяет охватить материал «единым взором», воспринять как единое целое. Карты легко поддаются расширению и модернизации, реализуя принцип движения от общего к деталям. Кроме того, их можно легко и быстро повторять, что способствует прочному закреплению материала в памяти.

Приведём конкретные рекомендации по составлению интеллектуальных карт (примеры см. на рис. 1, 2, 3 на с. 35–36).

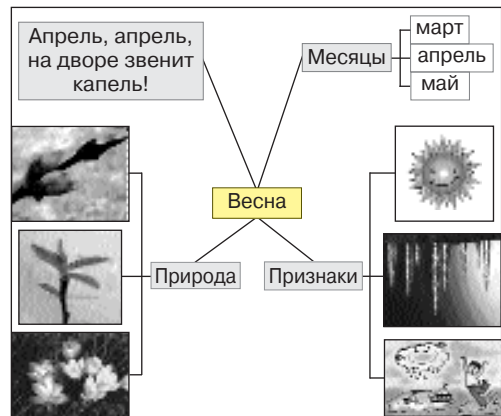


Рис. 1. Интеллектуальная карта по теме «Весна»

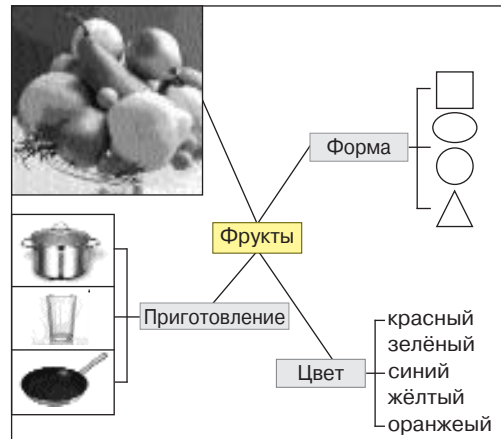


Рис. 2. Интеллектуальная карта по теме «Фрукты»

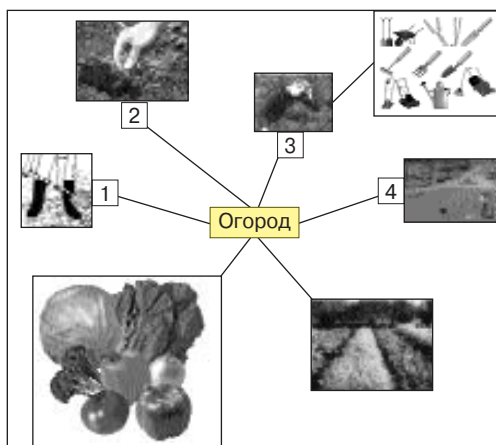


Рис. 3. Интеллектуальная карта по теме «Огород»

Составление карты памяти предполагает использование различных графических средств (рисунков, символов, стрелочек, шрифтов). Лист предпочтительно располагать горизонтально: так отводится больше места под рисунок, что позволит его расширять и модернизировать. В центре страницы помещается и графически акцентируется главная идея (например, название новой темы). С помощью разноцветного выделения из «главной идеи» выводятся линии (ветви), каждая из которых соответствует определённому фрагменту рассматриваемой темы. Каждая ветвь подписывается. Для названия ветви подбирается ключевое слово, наиболее полно соответствующее теме данной ветви. На крупных ветвях помещаются более мелкие, соответствующие рассматриваемым в теме ветви деталям, для их именования также подбираются ключевые слова.

Карта может детализироваться настолько, насколько это необходимо для понимания темы. Для этого нужно просто добавлять всё более мелкие веточки к общему «дереву» карты. Именно в этом и заключается движение от общего к частному: в центре находится общее – тема (её сразу видно), а во все стороны от этой ключевой записи идут более мелкие темы и данные по мере уменьшения их общности. Ключевые слова пишутся печатными буквами, разборчиво; размер шрифта подбирается в соответствии с важностью данного ключев

евого слова. Интеллектуальные карты должны быть обильно снабжены различными рисунками и собственными символами (правое полушарие в своей деятельности ориентируется не на слова, а в основном на образы, пространственные структуры). Различными стрелочками показываются связи между понятиями.

Метод интеллектуальных карт полезен в любой сфере жизни, где требуется развивать и совершенствовать интеллектуальные способности личности и решать разнообразные задачи и проблемы, которые ставит перед нами жизнь. Однако его применение особенно эффективно в процессе обучения. Разумеется, педагог сам составляет интеллектуальные карты по теме занятия, ребёнок же по ним запоминает лексику, придумывает предложения и рассказы, мысля радиантно, на основании законов мышления. Метод интеллектуальных карт даёт возможность фокусироваться на теме, проводить целенаправленную работу по формированию словаря и связной речи.

Связное устное высказывание может состояться при наличии у ребёнка словаря, внутреннего плана высказывания и желания высказаться. Если у ребёнка есть словарь, но нет желания и представления, о чём и как говорить, педагог вынужден будет постоянно побуждать его, стимулировать наводящими вопросами, вызывая мотивацию к устному высказыванию.

Если у ребёнка есть мотивация, но нет словаря и плана высказывания, то он будет тянуть руку, выходить к доске, но уже после нескольких слов начнёт молча ждать помощи от взрослого.

Формирование связной речи с применением интеллектуальных карт у детей объединяет все три перечисленных фактора: ребёнок видит перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению словаря, план высказывания, отражённого в каждой ветви дерева карты, и у него возникает желание сказать о том, что наглядно и понятно.

Интеллектуальные карты помогают структурировать информацию, которую ребёнку предстоит усвоить, разбить её на конкретные образные единицы с последующей организаци-

ей их в целостные системы по законам, соответствующим наиболее эффективной работе человеческого мозга. Единицей информации является целостный самостоятельный «образ-факт», который понятен ребёнку, может быть им осмыслен и легко включён в систему его личного опыта.

Важно также отметить роль интеллектуальных карт в соотношении слова и образа, которое характеризует качественную сторону словарного запаса ребёнка. Процесс усвоения значения слов начинается с соотношения звучания слова с чувственно воспринятыми свойствами объекта, а овладение их обобщённым значением опирается на обобщение чувственных данных. Только на этой основе впоследствии становится возможным овладение обобщённым значением слов независимо от конкретных ситуаций. Следовательно, чем богаче чувственный опыт, чем многообразнее отражается в восприятии и представлении окружающий мир, тем шире возможность овладения обобщённым значением слов и выше его уровень. Несмотря на то что дети обычно правильно употребляют слова в том или ином контексте, их знания при тщательной проверке часто оказываются вербальными, не опирающимися на конкретные представления, а значение слов либо неправомерно сужается (слово остаётся как бы привязанным к единичному признаку, объекту или конкретной ситуации), либо чрезмерно отвлекается от своего конкретного содержания, тем самым утрачивая своё значение. Возможность с помощью интеллектуальных карт чувственно познать значительное количество объектов и явлений и их свойств, а также возможность произвести сопоставление усвоенных слов с обозначаемыми объектами расширяет значения и понимание слов.

Последовательность лексико-грамматических занятий должна быть выстроена в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свёртыванием» плана высказывания (теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная психологом П.Я. Гальпериным). В результате можно обозначить такой поря-

док работы с применением интеллектуальных карт:

1. Выделение основных (ключевых) понятий по теме.
2. Называние картинок, изображённых на карте.
3. Составление предложений по каждой «ветке» дерева.
4. Воспроизведение рассказа по интеллектуальной карте.

Наглядность при данном виде работы максимально представлена в виде предметов, объектов, рисунков и порядка действий с ними, наблюдаемыми детьми на карте. План рассказывания соответствует порядку картинок, последовательно выстроенных на каждой ветке дерева. Наличие модели высказывания помогает успешно составить связное высказывание, а также создаёт предпосылки для работы над творческим рассказыванием. Таким образом наглядность и план высказывания, а также образец рассказа, данный педагогом, обеспечивают составление рассказа детьми.

В заключение можно сделать вывод о том, что применение интеллектуальных карт в процессе обучения на лексико-грамматических занятиях в целом способствует речевому развитию ребёнка. Методика оказывается очень эффективной, так как на всех этапах работы предусматривается опора на наглядность и моделирование, что способствует развитию словаря, грамматического строя и планирующей функции речи. В результате применения интеллектуальных карт ребёнок учится не только усваивать информацию, но и оперативно с ней работать.

Литература

1. Бьюзен, Т. Супермышление / Тони и Барри Бьюзен. – Минск, 2008.
2. Сохина, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохина. – М., 1984.
3. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г.С. Швайко. – М., 1983.

Валентина Михайловна Акименко – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, Краснодарский край.

Мотивационные тенденции в обучении современных младших школьников

С.В. Гани,
Н.И. Константинова

Требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, установленные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (06.10.2009 г.), включают сформированность мотивации к обучению и познанию.

Мотивация является ядром личности и имеет функцию направления деятельности (А.Н. Леонтьев). Формирование иерархии мотивов начинается в дошкольном возрасте [8]. Вместе с тем следует учитывать, что многие дети начинают учиться в школе с 6 лет, поэтому некоторые первоклассники в начале учебного года по произвольной регуляции поведения напоминают дошкольников: играют на уроках в принесённые в школу игрушки, отвлекаются сами и отвлекают сидящих рядом учеников, пытаются что-то комментировать и т.д. (информация получена от учителей во время проведения эксперимента). Объясняя этот факт, мы можем обратиться к исследованиям Н.И. Гуткиной и её сотрудников, которые отмечают, что игнорирование закономерностей психического развития ребёнка-дошкольника, проявляющееся сегодня в обилии занятий по школьному типу, практически полностью вытесняющих из жизни детей ведущую игровую деятельность, отражается на их общем психическом развитии. В результате происходит изменение социальной ситуации развития дошкольного детства, что может негативно отразиться на формировании новых мотивов деятельности и поведения [4]. В связи со всем вышесказанным для современ-

ного начального образования особую значимость имеют вопросы, связанные с развитием личности ребёнка, его психологической готовностью к школьному обучению и адаптацией в учебном пространстве.

Следует отметить, что сложности в работе учителей с первоклассниками во многом связаны именно с личностным развитием ребёнка. Часто родители по каким-то причинам (в частности, из-за недостаточной осведомлённости) не учитывают закономерности психического развития ребёнка в дошкольном возрасте. Подготовка к школе по школьному типу подменяет игровую деятельность дошкольника. Однако только в том случае, когда ребёнок имеет возможность полноценно прожить такой важный период, как дошкольное детство, у него к началу школьного обучения начинают формироваться познавательные мотивы. Безусловно, в начальных классах, в связи с изменением социальной ситуации, у детей появляются и новые мотивы, но при поступлении в школу в мотивации ребёнка учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места, поскольку до этого ребёнок не был включён в учебную деятельность, в которой возникают эти мотивы [1; 7]. Сочетание познавательных и социальных мотивов является основой возникновения «внутренней позиции школьника» (по определению Л.И. Божович), т.е. нового отношения ребёнка к среде, переходом в младший школьный возраст. При этом следует отметить, что, по сравнению с 40–80-ми годами XX в., круг учебных мотивов современных школьников сужен из-за отсутствия ряда социальных мотивов учения (мотив долга перед обществом, мотив самосовершенствования, мотив самообразования) и слабой выраженности некоторых социальных мотивов (похвала учителя) [3].

Формирование мотивационной сферы младших школьников (кроме определения мотивации на уровне учебной деятельности) предполагает и развитие доминирующих мотивов (мотивов надситуативного уровня), определяющих поведение ребёнка в различных ситуациях, отношение к себе и окружающему миру.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение мотивации учеников 1-х и 4-х классов начальной школы. Исследование проводилось в средней общеобразовательной школе (Московская область, г. Подольск) и гимназии (г. Москва). В исследовании приняли участие 66 учеников 1-х и 66 учеников 4-х классов (в каждой группе по 33 девочки и 33 мальчика), всего 132 человека.

Использовались следующие методики: «Анкета по оценке школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, «Доминирующая мотивация» В.Н. Коллюцкого, И.Ю. Кулагиной (вариант для младшего школьного возраста), проективная методика «Неоконченные предложения», с помощью которых были выделены основные мотивационные тенденции, свойственные младшим школьникам.

«Анкета по оценке уровня школьной мотивации» – часть метода, разработанного Н.Г. Лускановой, позволяющего оценить уровень школьной мотивации учащихся младших классов. В анкете 10 вопросов, которые отражают отношение детей к школе, к учебному процессу, эмоциональную реакцию на школьную ситуацию.

За каждый ответ испытуемого даёт-ся от одного до трёх баллов, их суммарное количество соотносится с пятью уровнями школьной мотивации.

1-й уровень – 25–30 баллов: сформировано отношение к себе как к школьнику, выявляется высокая учебная активность. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования (44% первоклассников и 17% учеников 4-х классов).

2-й уровень – 20–24 балла: отношение к себе как к школьнику практически сформировано. Такие показатели имеют многие младшие школьники, успешно справляющиеся с учебной деятельностью (30% учеников 1-х классов и 44% учеников 4-х классов).

3-й уровень – 15–19 баллов: проявляется положительное отношение к школе, но она привлекает больше внеучебными сторонами. Ученики с таким уровнем мотивации хорошо чувствуют себя в школе, но им

нравится не учиться, а общаться с учителем и одноклассниками (17% первоклассников и 30% учеников 4-х классов).

4-й уровень – 10–14 баллов: отношение к себе как к школьнику не сформировано. Ученики с низкой школьной мотивацией ходят в школу неохотно, с удовольствием пропускают занятия по любой причине, испытывают трудности с учебной деятельностью (8% первоклассников и 8% четвероклассников).

5-й уровень – ниже 10 баллов: наличествует негативное отношение к школе. Такие ученики воспринимают её как враждебную среду, поскольку имеют серьёзные проблемы с учебной деятельностью, общением с одноклассниками и учителем (1% первоклассников и 1% четвероклассников).

С целью исследования мотивационно-потребностной сферы детей младшего школьного возраста В.Н. Коллюцким и И.Ю. Кулагиной предлагается вариант методики для младшего школьного возраста, учитывающий возрастные особенности ребёнка. Методика разработана в 2006 г. и апробирована в ряде общеобразовательных школ, детских домов и школ-интернатов г. Москвы.

Цель методики – выявить характер доминирующей (ведущей) мотивации ребёнка, связанной с системой его желаний, предпочтений и потребностей.

У младших школьников проявляются следующие доминирующие мотивы:

- гедонистический мотив (направленность на удовольствие, сладости, развлечения);
- эгоцентрический мотив (направленность на получение награды, похвалы, высокой отметки);
- духовно-нравственный мотив (привязанность к близким людям, интерес к окружающему миру, к учебным предметам).

Выяснилось, что в 1-м классе у многих детей (20%) нет ярко выраженной доминирующей мотивации (эгоцентрические, гедонистические и духовно-нравственные мотивы представлены приблизительно одинаково). Духовно-нравственная мотивация преобладает у 39% учащихся 1-х и у 68% учащихся 4-х классов. Эгоцентрическая моти-

вация – личные цели, к которым следует стремиться, – сочетается с духовно-нравственной мотивацией у 36% первоклассников и у 17% учеников 4-х классов.

По данным методики «Неоконченные предложения» были получены следующие результаты:

- познавательный мотив (42% первоклассников и 50% учеников 4-х классов);

- общая учебная направленность (62% первоклассников и 41% учеников 4-х классов);

- общение с друзьями (26% первоклассников и 50% учеников 4-х классов);

- игровой мотив (35% первоклассников и 21% учеников 4-х классов);

- желание получить хорошую отметку (отметим, в 1-м классе официально отметки не выставляются) – 35% детей, обучающихся в 1-х классах, и 24% – в 4-х классах.

Таким образом, описывая мотивы, характерные для современных младших школьников на момент начала учебной деятельности (1-й класс) и окончания начальной школы (4-й класс), а также общие тенденции развития мотивации к обучению, можно сделать следующие выводы.

1. Познавательные мотивы не занимают первого места в структуре мотивации детей: в 1-м классе они на третьем ранговом месте, а в 4-м – на втором. Многие младшие школьники проявляют общее положительное отношение к школе (общую учебную направленность, по М.В. Матюхиной), не конкретизируя то, что именно им нравится в школе (62% первоклассников – первое ранговое место и 41% учеников 4-х классов – третье ранговое место). Безусловно, положительное отношение к школе определяется многими мотивами (в том числе и познавательным).

2. Общение (в первую очередь с одноклассниками) играет важную роль. Его значение в жизни ребёнка усиливается от 1-го к 4-му классу.

3. Желание получить хорошую отметку снижается от 1-го класса к 4-му. Ученики начинают понимать, что отметка ставится не за старание (для первоклассника важным показателем является усердие,

проявленное в ходе выполнения задания и затраченное на это время), а за определённый уровень знаний.

4. Игровой мотив несколько «сдаёт позиции», но остаётся достаточно высоким. На наш взгляд, это связано с тем, что современные младшие школьники очень увлечены компьютерными играми (на что они указывают в своих ответах).

5. Установлены основные направления развития мотивации надситуативного уровня: двойное доминирование мотивов значительно снижается к 4-му классу.

Дальнейшее развитие мотивации к обучению определяется, с одной стороны, семьёй (её ценностными ориентациями, стилем воспитания и т.д.), а с другой – состоянием общества в целом (в том числе школьного образования).

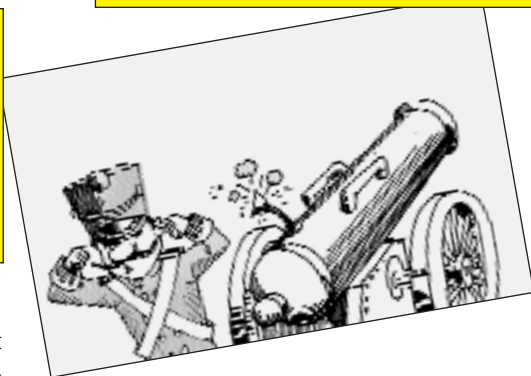
Литература

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
2. Власова, Н.Н. Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н.Н. Власова. – М., 1977.
3. Гани, С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Гани. – М., 2009.
4. Гуткина, Н.И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) / Н.И. Гуткина // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 2.
5. Кулагина, И.Ю. Младшие школьники : особенности развития / И.Ю. Кулагина. – М., 2009.
6. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – М. ; СПб., 2007.
7. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984.
8. Назаренко, В.В. Развитие мотивационной сферы детей 5–7 лет : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.В. Назаренко. – М., 2008.

Светлана Вячеславовна Гани – канд. психол. наук, ст. научный сотрудник Управления координации, планирования НИР и подготовки научных кадров Московского городского психолого-педагогического университета;

Наталья Ивановна Константинова – зам. декана факультета повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

Конференция «"Детский сад 2100": качество, поддержка, инициатива»



31 мая – 1 июня 2012 г. в Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва) прошла Всероссийская конференция «"Детский сад 2100": качество, поддержка, инициатива» (презентация Примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Детский сад 2100»).

В конференции приняли участие 237 человек из 42 регионов РФ, а также преподаватели АПКППРО, учёные из разных городов России, координаторы направлений Образовательной системы «Школа 2100»: президент ОС «Школа 2100», член-корр. РАО, доктор пед. наук, профессор *Р.Н. Бунеев*; координатор гуманитарного направления ОС «Школа 2100», доктор пед. наук *Е.В. Бунеева*; вице-президент ОС «Школа 2100», координатор направления «Естествознание», член-корр. АПСН, канд. биол. наук *А.А. Вахрушев*; координатор направления «Математика» *С.А. Козлова*; координатор направления «Информатика», канд. пед. наук *А.В. Горячев*; координатор дошкольного направления ОС «Школа 2100», доктор пед. наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования АПКППРО *О.В. Чиндилова*. Открыла конференцию проректор по научной работе АПКППРО, доктор пед. наук, профессор *Л.Н. Горбунова*.

В первый день конференции были представлены Образовательная программа для детей раннего возраста и проект Примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Детский сад 2100». С докладами выступили зав. лабораторией исследований

языкового образования, доктор пед. наук, профессор *Н.А. Горлова* («Современный ребёнок: какой он»); зав. кафедрой педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, доктор пед. наук, профессор *Л.В. Трубайчук* («Концептуальные основы программы "Детский сад 2100" в свете Федеральных государственных требований»); зав. кафедрой педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета, доктор пед. наук, профессор *М.В. Корепанова* («Программа "Детский сад 2100" для детей раннего возраста»); доктор пед. наук *Н.А. Фомина* («Программа "Детский сад 2100" для детей с ограниченными возможностями здоровья»); координатор направления «Информатика» ОС «Школа 2100», канд. пед. наук *А.В. Горячев* («ИКТ в программе "Детский сад 2100": наши предложения и ваши запросы»); зав. кафедрой начального и дошкольного образования АПКППРО, канд. пед. наук *И.А. Дядюнова* («Подходы к взаимодействию с семьями детей в программе "Детский сад 2100"»); доктор пед. наук, профессор *З.И. Курцева* и канд. пед. наук, автор пособий для дошкольников *Т.Р. Кислова* («Содержание психолого-педагогической работы образовательной области "Коммуникация" в программе "Детский сад 2100"»); координатор направления «Математика» в ОС «Школа 2100» *С.А. Козлова* и вице-президент ОС «Школа 2100», координатор направления «Естествознание»,

член-корр. АПСН, канд. биол. наук А.А. Вахрушев («Содержание психолого-педагогической работы образовательной области "Познание" в программе "Детский сад 2100"»); координатор дошкольного направления ОС «Школа 2100», доктор пед. наук, профессор О.В. Чиндилова («Содержание психолого-педагогической работы образовательной области "Чтение художественной литературы" в программе "Детский сад 2100"»); зав. кафедрой художественного образования АПКППРО, канд. пед. наук В.В. Кузнецова («Содержание психолого-педагогической работы образовательной области "Музыка" в программе "Детский сад 2100"»); автор пособий для дошкольников И.В. Маслова («Содержание психолого-педагогической работы образовательных областей "Труд" и "Художественное творчество" в программе "Детский сад 2100"»).

Во второй день работали три секции: «Федеральный эксперимент по преемственности ДОУ и начальной школы» (для участников эксперимента); «Организационные формы работы с детьми в программе "Детский сад 2100"» (для методистов и воспитателей ДОУ); «Преемственные образовательные технологии ОС "Школа 2100" как средство решения задач развития дошкольников» (для преподавателей учреждений профессионального образования, методистов, воспитателей ДОУ).

В процессе работы участники конференции отметили, что

- инновационное движение в дошкольном образовании по своему масштабу не уступает школьным инновациям;

- разработка Примерной ООП «Детский сад 2100» осуществлялась авторским коллективом на высоком научном уровне, опиралась на научно выверенную стратегию развития дошкольного образования;

- Примерная ООП «Детский сад 2100» реально обеспечивает решение задач дошкольного образования и полностью соответствует ФГТ.

Кроме того, в ходе обсуждения проблем дошкольного образования были определены условия эффективной реализации Примерной ООП «Детский сад 2100»:

- формирование сообщества научных педагогических работников и практиков, занимающихся вопросами дошкольного образования;

- организация и сопровождение инновационной деятельности ДОУ, работающих по программе «Детский сад 2100»;

- поиск и внедрение новых форм повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, поскольку именно педагог является ключевой фигурой реализации образовательной политики.

Завершилась конференция принятием **резолуции**, в которую были включены следующие рекомендации:

1. Одобрить проект Примерной основной ООП «Детский сад 2100».

2. Создать на сайте www.school2100.ru страницу, посвящённую ходу эксперимента по преемственности между дошкольной и начальной ступенями образования. Разместить на ней общую программу эксперимента, его промежуточные результаты, требования к их представлению; организовать форум с обратной связью.

3. Добавить новое направление в эксперимент: разработку спецкурса «Детский сад 2100» для студентов педучилищ и педуниверситетов (ВлГУ).

4. Разработать методические рекомендации для работы с детьми раннего возраста (2–3 года).

5. Создать ИКТ-сопровождение программы «Детский сад 2100».

6. Обеспечить дистанционное сопровождение педагогов (на первом этапе – участников эксперимента), работающих по программе «Детский сад 2100».

7. Оформить по итогам конференции электронные материалы, рекомендованные для использования в практике работы различных образовательных учреждений.

Формирование у учащихся навыков самоконтроля в процессе проверки решения задач

С.А. Зайцева,
И.И. Целищева



Наши исследования по решению текстовых задач в 1–6-м классах показали, что многие учащиеся, допускающие ошибки в выборе действий, не приучены проверять решение задачи. Между тем умение решать текстовые задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины усвоения учебного материала. Фундамент этих умений закладывается в младшем школьном возрасте. Программа начальной школы требует развития самостоятельности детей в решении текстовых задач. Каждый ученик должен уметь кратко записать задачу, обосновать каждый шаг в её анализе и решении, проверить правильность решения.

На этапе проверки ученик на основе ряда умственных или практических действий должен сделать вывод в виде рассуждения: «Так как ..., то задача решается верно (неверно)».

Известно несколько способов проверки:

- 1) составление и решение обратной задачи;
- 2) решение задачи другим способом;
- 3) соотнесение полученного результата и условия задачи или разыгрывание условия;
- 4) прикидка ответа или установление его границ.

Прежде чем мы рассмотрим каждый из вышеназванных способов, отметим важное обстоятельство, которое на практике чаще всего упускается из вида. Формируя у учащихся умение проводить проверку решения текстовых задач, учитель не должен забывать о цели, носящей более общий характер: о формирова-

нии одного из компонентов учебной деятельности – самоконтроля. Это значит, что действия при проверке должны представляться в начале обучения этому виду деятельности менее трудными и более обоснованными, чем решение проверяемой задачи. В противном случае работа по проверке не может служить для ученика средством контроля выполненного решения, а будет восприниматься как дополнительная работа, цель которой ему непонятна, но которую нужно выполнить по требованию учителя. Ясно, что такая проверка не только не способствует формированию самоконтроля, но и препятствует этому, так как искажает в сознании учащихся смысл проверки. Именно поэтому мы проведём анализ способов проверки решения задач с точки зрения степени их влияния на становление самоконтроля учащихся, а также на развитие вариативности и гибкости мышления.

1. Составление и решение обратной задачи.

При проверке решения задачи этим способом учащиеся, как известно, должны выполнить ряд действий: а) подставить в текст задачи найденное число; б) выбрать новое искомое; в) сформулировать новую задачу; г) решить её; д) сравнить полученное число с тем данным первой задачи, которое было выбрано в качестве искомого, и на основе этого сравнения составить соответствующее умозаключение о правильности решения прямой задачи. Рассмотрим пример:

В трёх ящиках было по 9 кг печенья. Когда часть печенья продали, осталось 6 кг. Сколько печенья продали?

Решение задачи:

1) $9 \cdot 3 = 27$ (кг) – было

2) $27 - 6 = 21$ (кг) – продали

Затем составляется одна из обратных задач:

В трёх ящиках по 9 кг печенья. Продали 21 кг печенья. Сколько печенья осталось?

Решив её:

1) $9 \cdot 3 = 27$ (кг) – было

3) $27 - 21 = 6$ (кг) – осталось,

учащиеся делают вывод: «Поскольку в условии первой задачи было сказано, что осталось 6 кг печенья, и во второй задаче мы получили, что осталось 6 кг, то задача решена верно».

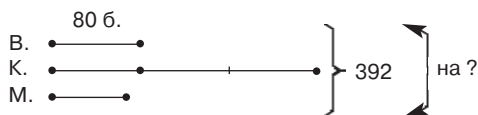
Объективно степень сложности обратной задачи не превосходит степени сложности прямой: обратная задача содержит столько же данных, те же отношения и связи, только неизвестными могут быть другие компоненты этих отношений. Однако, кроме решения обратной задачи, учащиеся должны ещё составить её. Это значительно усложняет процесс проверки.

Из сказанного следует, что составление и решение обратной задачи в большинстве случаев – задание более сложное для учащихся, чем решение прямой задачи, а поэтому психологически не может восприниматься ими как критерий правильности решения. Самостоятельное применение учащимися этого способа проверки в качестве средства самоконтроля вряд ли приемлемо в 1-м и 2-м классах. Данный способ проверки лучше применять в учебном процессе 3-го и 4-го классов, когда большинство учащихся уже умеют решать задачи.

Поскольку описанный способ развивает гибкость мышления детей, рекомендуем его для проверки решения задач дома. При этом можно указать, какое данное следует принять за неизвестное, так как не все обратные задачи можно решить привычным детям арифметическим способом. Приведём пример:

В магазин привезли 392 банки вишнёвого, клубничного и малинового варенья. Вишнёвого варенья привезли 80 банок, а клубничного в три раза больше, чем вишнёвого. На сколько банок больше привезли вишнёвого варенья, чем малинового?

Решение:



1) $80 \cdot 3 = 240$ (б.) – привезли клубничного варенья

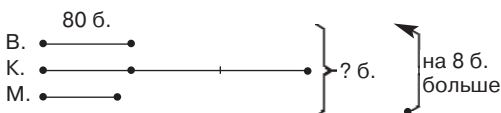
2) $80 + 240 = 320$ (б.) – привезли вишнёвого и клубничного варенья

3) $392 - 320 = 72$ (б.) – привезли малинового варенья

4) $80 - 72 = 8$ (б.) – на столько банок больше привезли вишнёвого варенья, чем малинового

Обратные задачи можно получить, преобразовав модель, например:

Задача 1.



В магазин привезли несколько банок вишнёвого, клубничного и малинового варенья. Вишнёвого варенья привезли 80 банок, а клубничного в три раза больше, чем вишнёвого. Вишнёвого варенья привезли на 8 банок больше, чем малинового. Сколько всего банок варенья привезли в магазин?

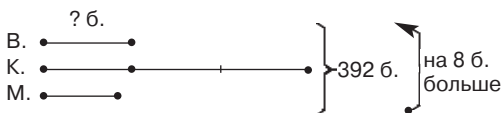
1) $80 - 8 = 72$ (б.) – привезли малинового варенья

2) $80 \cdot 3 = 240$ (б.) – привезли клубничного варенья

3) $240 + 72 = 312$ (б.) – привезли клубничного и малинового варенья

4) $312 + 80 = 392$ (б.) – всего банок варенья привезли в магазин

Задача 2.



В магазин привезли 392 банки вишнёвого, клубничного и малинового варенья. Привезли несколько банок вишнёвого варенья, а клубничного в три раза больше, чем вишнёвого. Вишнёвого варенья привезли на 8 банок больше, чем малинового. Сколько банок вишнёвого варенья привезли в магазин?

1) $392 + 8 = 400$ (б.) – столько привезли бы банок с вареньем всего, если

бы малинового варенья привезли столько же, сколько вишнёвого

Примем количество банок вишнёвого варенья за 1 часть, тогда клубничного будет 3 части и 1 часть малинового, к количеству которого мы добавили 8 банок.

2) $1 + 3 + 1 = 5$ (ч.) – столько частей содержалось бы в 400 банках варенья, одна из которых соответствует количеству банок с вишнёвым вареньем

3) $400 : 5 = 80$ (б.) – привезли вишнёвого варенья

Задача 3.



В магазин привезли несколько банок вишнёвого, клубничного и малинового варенья. Вишнёвого варенья привезли 80 банок, а клубничного в несколько раз больше, чем вишнёвого. Вишнёвого варенья привезли на 8 банок больше, чем малинового. Во сколько раз больше привезли клубничного варенья, чем вишнёвого?

1) $80 - 8 = 72$ (б.) – привезли малинового варенья

2) $80 + 72 = 152$ (б.) – привезли малинового и вишнёвого варенья

3) $392 - 152 = 240$ (б.) – привезли клубничного варенья

4) $240 : 80 = 3$ (р.) – во сколько раз больше привезли клубничного варенья, чем вишнёвого

2. Решение задачи другим способом.

Под разными способами решения текстовой задачи чаще всего понимают арифметические способы её решения, которые различаются связями между данными и искомыми, положенными в основу решения. Нельзя путать разные способы записи решения задачи и разные способы её решения. Например, существуют два арифметических способа решения задачи:

От пристани в противоположных направлениях вышли два теплохода. Через 4 ч они находились на расстоянии 224 км друг от друга. Один из них

шёл со скоростью 30 км/ч. С какой скоростью шёл другой теплоход?

1-й способ:

1) $224 : 4 = 56$ (км/ч) – скорость удаления

2) $56 - 30 = 26$ (км/ч)

2-й способ:

1) $30 \cdot 4 = 120$ (км) – путь первого теплохода

2) $224 - 120 = 104$ (км) – путь второго теплохода

3) $104 : 4 = 26$ (км/ч)

Некоторые учащиеся, а иногда и учителя ошибочно считают, что нашли ещё один способ решения данной задачи, если записали всё решение или его часть в виде выражения, например:

1) $30 \cdot 4 = 120$ (км)

2) $(224 - 120) : 4 = 26$ (км/ч)

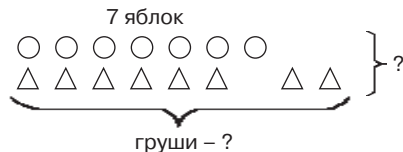
Данный вариант записи решения задачи относится ко второму способу её решения.

Рассмотрим такую задачу:

В вазе 7 яблок, а груш на 2 больше. Сколько фруктов в вазе?

Опишем три различных способа её решения, каждый из которых может служить одним из способов проверки решения.

Составим модель задачи:



1-й способ.

1) $7 + 2 = 9$ (гр.) – груш в вазе

2) $7 + 9 = 16$ (фр.) – фруктов в вазе

2-й способ.

1) $7 + 7 = 14$ (фр.) – столько было бы фруктов в вазе, если бы груш было столько же, сколько яблок

2) $14 + 2 = 16$ (фр.) – фруктов в вазе

3-й способ.

1) $7 \cdot 2 = 14$ (фр.) – столько было бы фруктов в вазе, так как если бы груш было столько же, сколько яблок, то фруктов было бы в 2 раза больше, чем яблок

2) $14 + 2 = 16$ (фр.) – фруктов в вазе

Второй и третий способы решения помогла найти построенная модель, которой можно заменить краткую запись задачи. Желательно шире ис-

пользовать этот способ проверки в 3–4-м классах, когда большинство учащихся умеют решать задачи самостоятельно.

Все способы привели к одинаковому результату, что и доказывает правильность решения. Кроме того, не подлежит сомнению дидактическая ценность этого способа проверки: умение ученика увидеть возможности решения задачи различными способами характеризует степень осознания им ситуации, представленной в задаче, понимание связей между данными и искомым, его наблюдательность, вариативность мышления, наконец, пробуждает интерес к математике. Однако возможности решения задач разными способами с точки зрения формирования самоконтроля ограничены двумя обстоятельствами.

Во-первых, получение того же результата возможно лишь при верном решении задачи.

Во-вторых, чтобы решение задачи другим способом воспринималось учащимися как средство контроля и самоконтроля, необходимо, чтобы второй способ решения был более освоен ими, чем первый. Однако если учитель предварительно не оговаривает способ решения предлагаемой задачи, то учащиеся обычно сразу выбирают наиболее доступный для них способ решения, что исключает самостоятельную проверку решения задачи этим способом. Поэтому начиная с 1-го класса следует приобщать учащихся к различным способам проверки решения текстовых задач, к их решению разными способами.

Обобщая вышеизложенное, приходим к выводу о том, что решение задач разными способами может содействовать формированию самоконтроля только при постоянной и целенаправленной работе учителя с соблюдением условий, о которых уже говорилось. Особенно важно методически правильно провести знакомство с данным способом проверки. Прежде всего решение предложенной задачи не должно быть слишком лёгким или достаточно обоснованным; помимо этого должен существовать другой арифметический способ её решения, более освоенный учащимися. Только при выполнении

этих условий школьники воспримут решение задачи другим способом как проверку.

Заметим, что кроме арифметического существуют и другие способы (методы) решения текстовых задач: алгебраический, практический, графический. Если они достаточно хорошо усвоены, то в ряде случаев любой из них может стать другим способом проверки решения. Важно при этом, чтобы алгебраический способ был основан на других связях между данными и искомыми, нежели те, на которых основан арифметический способ. Например, задачу «От пристани в противоположных направлениях...» можно решить следующим алгебраическим способом:

Пусть X км/ч – скорость другого теплохода, тогда

$$(X + 30) \cdot 4 = 224$$

$$X + 30 = 224 : 4$$

$$X + 30 = 56$$

$$X = 56 - 30$$

$$X = 26$$

Если говорить о связях, которые устанавливаются между данными и искомым при таком решении и при решении первым арифметическим способом, то они по сути одинаковые. Поэтому этот алгебраический способ не может быть использован для проверки первого арифметического способа решения, но может быть использован для проверки второго арифметического способа.

Что же касается графического и практического способов (методов) решения текстовых задач, то они тесно связаны с использованием их графических или предметных моделей. Модель позволяет выразить связи между данными и искомым через наглядно видимые связи либо между предметами (группами предметов), либо между отрезками. Построение такой модели после решения задачи арифметическим способом может служить средством контроля как за результатом решения, так и за выбором действий при решении. Следовательно, в применении практического и графического способов (методов) решения заложены возможности проверки не только результата, но и хода решения, что создаёт предпосылки

для формирования самоконтроля не только по результату, но и по ходу деятельности. При хорошем владении этими способами (методами решения) контроль может осуществляться мысленно. В этом и состоит их особая ценность.

3. Соотношение полученного результата и условия задачи.

Суть данного приёма заключается в том, что найденный результат вводится в текст задачи и на основе рассуждений по тексту задачи с выполнением при необходимости арифметических действий устанавливается, не возникает ли при этом противоречий. Подобные рассуждения всегда носят неформальный характер, основаны на понимании проверяющим смысла всех слов и предложений текста задачи.

При раскрытии содержания этого способа проверки часто выделяют лишь выполнение арифметических действий над числами, полученными в ответе, и соотнесение их с данными в условии. Однако смысл соотнесения результата и условий гораздо глубже и заключается он не только в выполнении арифметических действий и в получении чисел, данных в задаче, но и в обосновании с помощью этих действий и логических рассуждений того, что при правильном результате все отношения и зависимости между данными и искомыми будут выполнены. Опровержение последнего утверждения в результате такой проверки будет означать, что найденный результат неверен. Приведём пример.

На стройке школы работало 12 грузовиков, а на стройке магазина на 2 грузовика меньше. Сколько грузовиков работало на стройке магазина?

Два ученика решили эту задачу по-разному:

$$12 - 2 = 10 \text{ (гр.)}; \quad 12 + 2 = 14 \text{ (гр.)}$$

Проведём проверку первого решения. Выполняется ли условие задачи, если считать, что на стройке магазина работало 10 машин? Читаем условие. В нём сказано, что на стройке школы работало 12 грузовиков, а на стройке магазина меньше, чем на стройке школы. Проверяем: $10 < 12$.

Значит, это условие задачи выполняется. Узнаем, на сколько

меньше машин работало на стройке магазина, чем школы: $12 - 10 = 2$. На стройке магазина машин работало на 2 меньше, чем на стройке школы, что соответствует условию. Таким образом, задача решена правильно.

Теперь проведём проверку второго решения. В условии сказано, что на стройке магазина работало на 2 грузовика меньше, чем на стройке школы. Проверяем: $14 > 12$. Значит, это условие задачи не выполнено. Найдено большее число, а надо было найти меньшее. Решение следует исправить.

Это наиболее естественный способ проверки, однако обучение ему также требует организации специальной работы и постоянного внимания. Регулярное использование этого способа проверки (а он применим для каждой задачи) вырабатывает привычку внимательно относиться к каждому слову в тексте задачи, заставляет учащихся при решении полно формулировать ответ на вопрос задачи.

4. Прикидка ответа или установление его границ.

Суть этого приёма заключается в прогнозировании с некоторой степенью точности правильности результата решения. Применение прикидки даёт ответ на вопрос, правильно ли решена задача, лишь в том случае, когда полученный результат при решении не соответствует прогнозируемому.

Покажем, как проводятся рассуждения при использовании этого приёма в ходе проверки решения следующей задачи:

В одном куске 5 м ткани, в другом – 7 м такой же ткани. Сколько стоит каждый кусок, если за оба куска уплатили 3 600 руб.?

Вначале на основе анализа содержания задачи устанавливается, что стоимость каждого куска ткани меньше, чем 3 600 руб., и второй кусок дороже первого. Выполняем решение:

$$1) 5 + 7 = 12 \text{ (м)}$$

$$2) 3600 : 12 = 300 \text{ (руб.)}$$

$$3) 300 \cdot 5 = 1\,500 \text{ (руб.)}$$

$$4) 300 \cdot 7 = 2\,100 \text{ (руб.)}$$

Убеждаемся в том, что действительно каждый кусок стоит меньше, чем 3 600 руб., и второй кусок дороже

первого. Полученный результат соответствует прогнозируемому, по-видимому, задача решена верно. Если в ходе проверки выяснится, что полученный результат не соответствует прогнозируемому, то следует поискать ошибку в решении. Прежде всего надо проверить правильность вычислений. Если ошибка в них не обнаружится, то следует решить задачу заново или, соотнеся каждое действие с условием, проверить, правильно ли выбраны действия. Самостоятельное осуществление прикидки ответа и соотнесение хода и результата решения с результатом задачи есть не что иное, как осуществление самоконтроля в его наиболее развитом виде. Прикидка помогает и осуществлению поиска решения задачи, так как предполагает проведение первоначального анализа основных связей между данными и искомым и выделение основного отношения между ними.

Частое требование учителя осуществить прикидку ответа воспитывает у учащихся привычку не начинать решение задачи (а в ряде случаев и выполнение других учебных заданий) прежде, чем будет предварительно оценён возможный результат, т.е. воспитывает привычку сначала думать, а потом делать.

Мы рассмотрели основные способы проверки решения задач и показали, что каждый из них обладает различными возможностями в формировании самоконтроля учащихся. Однако только умелое обучение школьников всем способам проверки, постоянное и пристальное внимание учителя к этой работе, обеспечение её направленности на развитие самоконтроля позволят включить этот этап работы над задачей в арсенал активных средств формирования учебной деятельности школьников.

Литература

1. Зайцева, С.А. Методика обучения математике в начальной школе / С.А. Зайцева, И.Б. Румянцева, И.И. Целищева. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 192 с.
2. Зайцева, С.А. Организация работы над текстовой задачей на основе моделирования / С.А. Зайцева, И.И. Целищева // Начальное образование. – 2007. – № 4. – С. 9–16.
3. Зайцева, С.А. Организация работы по проверке решения простых текстовых

задач / С.А. Зайцева, И.И. Целищева // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 7. – С. 13–17.

4. Целищева, И.И. Как научить младшего школьника самостоятельному решению текстовых задач / И.И. Целищева, С.А. Зайцева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 8. – С. 17–19.

*Светлана Анатольевна Зайцева – доктор пед. наук, зав. кафедрой информационных систем и технологий Шуйского государственного педагогического университета;
Ира Ивановна Целищева – канд. пед. наук, доцент кафедры математики, физики и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.*

Лес – природное сообщество

С.А. Филиппова

Работа на уроках окружающего мира может быть самой разнообразной. Наиболее продуктивными мы считаем такие формы работы, в которых активно участвуют сами ученики. Например, в своей практике мы используем кукольный театр: с помощью кукол мы обыгрываем различные учебные ситуации, что доставляет детям большое удовольствие.

Кроме того, интересной формой работы нам представляется приглашение на урок учителя из старших классов или библиотекаря школы. Их выступления занимают немного времени, но изучаемую тему младшие школьники воспринимают уже совершенно по-иному: сознание того, что учитель химии проводит перед классом настоящие опыты (например, с почвой), делает изучаемый материал более значимым, ярким, запоминающимся. По нашему мнению, учитель начальных классов должен тесно сотрудничать не только с воспитателями детского сада и теми «предметниками», которые ведут уроки у детей

Тест по теме «Почва»

в начальной школе, но и с учителями старших классов, так как данная форма работы очень продуктивна.

Библиотекарь также частый гость на наших занятиях. Поскольку в 3–4-м классах на уроках литературного чтения и окружающего мира детям даются задания по работе с дополнительной литературой, ученики хорошо знакомы и с библиотекой, и с библиотекарем.

Приведем пример урока с использованием указанных форм работы.

Тема урока «Лес – природное сообщество».

Цели: познакомить детей с понятием «природное сообщество»; закрепить знания об особенностях леса, его животном и растительном мире; показать разнообразие обитателей леса и взаимосвязи в лесном сообществе (ярусы, цепочки питания); развивать познавательный интерес, умение рассуждать, учиться видеть красоту леса; воспитывать чувство бережного отношения к обитателям леса.

Оборудование: учебник, индивидуальные карточки, магнитофон, компьютер, проектор, коллекция плодов деревьев, кустарников, листьев, гербариев, толковый словарь С.И. Ожегова, компьютерная программа с презентацией, карта природных зон, иллюстрации животных, птиц, растений, лекарственных трав, грибов; выставка журналов, имеющихся в школьной библиотеке.

Ход и содержание урока.

1. Организационный момент.

Начинается урок,
Он пойдёт ребятам впрок.
Постарайтесь всё понять,
Учитесь тайны открывать,
Ответы полные давать
И получать оценку «пять»!

Сообщение детей о погоде на сегодня (под музыку, по карте Татарстана).

2. Проверка домашнего задания.

Учитель:

– На прошлом уроке шла речь о почве. Что это такое?

– Мы говорили о том, что в природе происходит круговорот веществ. Сейчас вы должны будете ответить на вопросы теста.

1. Почва является домом для следующих животных: _____.

2. Подумай и напиши, какая катастрофа случилась бы в природе, если бы:

- Исчез углекислый газ в воздухе – не смогли бы расти _____.

- Исчезли растения – не смогли бы жить _____.

- Исчезли микробы – никто не разрушал бы _____.

3. Что придаёт почве плодородие и тёмный цвет? _____.

– Главная часть почвы – перегной, из которого под действием микробов образуются соли. Эти соли используют растения, которыми питаются животные. Когда растения и животные умирают, то, что от них остаётся, попадает в почву и под действием микробов превращается в перегной. Потом из перегноя снова образуются соли, и так далее. Происходит круговорот веществ в природе.

Почва – основное наше богатство. Она даёт нам продукты питания, одежду, лекарство, стройматериалы. Без почвы погибнет жизнь.

Мы проводили опыты, которые помогли нам узнать состав почвы. Давайте вспомним, из чего она состоит.

Учитель обобщает ответы учащихся:

– Почва – это верхний рыхлый слой земли тёмного цвета, который состоит из остатков растений и животных, содержит воду, воздух, глину, песок и минеральные соли. Почва пропускает воду лучше, чем глина, но хуже, чем песок. Но главное свойство почвы – плодородие.

3. Объяснение нового материала.

1. Учитель включает звуки леса.

– Вот огромный дом стоит,
Он со всех сторон открыт.
Заходи в зелёный дом –
Чудеса увидишь в нём!

– Как вы думаете, о чём мы будем говорить сегодня? (*О лесе.*)

– А что это такое? (*Лес – это наряд нашей земли. Там, где лес, там чистый воздух. Лес – это дом для зверей и птиц. Это грибные поляны и душистая земляника.*)

– Я прочитаю вам такое определение: «Лес – сообщество древесных и

травяных растений, различных животных, грибов». Какие непонятные слова встретились вам в этом определении? (*Слово сообщество.*)

– В толковом словаре С.И. Ожегова это слово означает группу растительных и животных организмов, живущих вместе. Значит, все обитатели леса живут вместе, сообщая, связаны друг с другом. Давайте вспомним обитателей леса: какие растения и каких животных вы знаете?

– Кто ещё обитает в лесу?

– О чудесах и загадках леса, о его жизни мы и будем говорить сегодня.

Работа с картой лесной зоны.

– Широко раскинулся на карте нашей страны зелёный океан лесов. Здесь и белоствольные берёзки, и тёмные ельники, и сосновые боры. Каким цветом окрашена на карте лесная полоса?

– Узнайте по условному знаку, какой это лес.

– Как расположены растения в лесу? Если внимательно приглядеться, то мы увидим, что растут они ярусами – этажами.

Сообщение ученика:

Лес состоит из трёх ярусов. Верхний ярус образуется кронами деревьев. Листья высоких деревьев потребляют много солнечной энергии.

Более низкие деревья получают меньше солнечных лучей. Эти деревья и кустарники составляют средний ярус леса. Они растут в тех местах, где высокие деревья не закрывают их от солнца.

Травянистые и цветковые растения, мхи и папоротники составляют нижний ярус леса. Здесь растениям надо приспособляться, чтобы получить достаточное количество солнечной энергии для своего развития.

Самостоятельное выполнение учащимися задания «Распредели по этажам растения» с последующей проверкой.

Растения: *сосна, орешник, малина, шиповник, медуница, калина, осина, рябина, дуб, мать-и-мачеха, клён, земляника, костяника, берёза.*

Этажи (ярусы) леса: *деревья, кустарники, травы.*

– А сейчас послушайте отрывок из рассказа Ю. Дмитриева

«Один художник решил нарисовать лес».

– Что такое лес? – размышлял он. – Конечно, деревья!

Нарисовал берёзы, ели, сосны и осины, дубы и липы. Да так похоже они получились, что вот-вот ветки закачаются. А в углу, как и положено, нарисовал старичка-лесовичка. Повесил картину, а через некоторое время увидел сухие стволы.

– Это не лес! – послышался голос старичка-лесовичка из угла картины. – Без цветов, без трав – не лес!

Нарисовал художник траву и цветы, но лес опять засох.

– Как вы думаете, ребята, почему засох лес? Кого ещё должен был нарисовать художник? (*Животных. С ними лес наполняется жизнью.*)

Физминутка (под музыку «Голоса птиц):

Руки подняли и покачали –
Это деревья в лесу.

Руки согнули, кисти встряхнули –
Ветер сбивает росу.

В сторону руки, плавно помашем –
Это к нам птицы летят.

Как они сядут, тоже покажем –
Крылья сложили назад.

– Оказывается, без животных лес жить не сможет. А каких животных леса вы знаете – как больших, так и самых маленьких? (Дети называют животных.)

– Все эти животные очень разные. А теперь попробуйте распределить названных мной животных на группы:

Медведь, жук, волк, паук, белка, олень, лиса, синица, ворона, воробей, коршун, лось, заяц, барсук, дятел, муха, комар, муравей, божья коровка.

– Как называется каждая из этих групп? (*Звери, насекомые, птицы.*)

– Если присмотреться к пище этих животных, их также можно поделить на группы. А какие это группы, нам поможет вспомнить сценка.

Выступление кукольного театра детей.

Заяц: Как здорово убежать далеко в поле в солнечный денёк! Что за странный запах? Это вовсе не запах травы.

Мышь: Не ешь меня, не ешь меня, пожалуйста, не ешь меня! Я вовсе не хотела забираться в твои владения. Я тебя больше не побеспокою, если ты только не съешь меня прямо сейчас.

Заяц: Так-так. Это, значит, я тебя сейчас нюхал? Твой запах здорово отличается от запаха травы.

Мышь: О, да! И на вкус мышки тоже совсем другие. Они не такие вкусные, как травка.

Заяц: Ну, об этом мне никогда не узнать. Я не ем мышей. Да и не смог бы съесть мышку, даже если бы захотел.

Мышь: Не смог бы? Почему?

Заяц: Ты когда-нибудь видела заячьи зубы? Они совсем не приспособлены для того, чтобы кусать мышей или других животных.

Мышь: Тогда для чего они приспособлены?

Заяц: Для того чтобы есть траву, листья, кору деревьев, то есть растения.

Мышь: Я не знала этого. Если мне не надо заботиться о том, чтобы ты меня не съел, то я вернусь на луг побегать.

Заяц: Пожалуйста, сколько хочешь. Пока! (*Мышь убеждает.*) Может быть, я должен был предупредить мышку о лисе, которая бродит по полю? Я знаю, что эта лиса не прочь слопать меня на обед. А на десерт она, пожалуй, закусит бы той маленькой мышкой. Будет лучше, если я найду мышку и предупрежу её об опасности.

Лиса (мышке): Ничего себе! Что ты здесь прогуливаешься? Знаешь ли ты, что я могу тебя в один миг съесть?

Мышь: Ты не можешь меня съесть, даже если захочешь. Заяц сказал, что зубы предназначены для пережёвывания зелёных растений, а не мышек.

Лиса: Его зубы предназначены для пережёвывания растений. А мои – для того чтобы есть животных, таких как зайцы и мыши.

Мышь: Т-т-ты п-п-полагаешь, что с-с-сможешь с-с-съесть м-м-меня? Ай-ай-ай!

Лиса: Ха-ха-ха! Этой маленькой мышке повезло. Сейчас я не голодна. Подумать только, она вообразила, что мои зубы не годятся для того, чтобы есть животных!

Заяц (мышке): О, как я рад, что нашёл тебя.

Мышь: Я должна спросить тебя кое о чём. Почему ты мне не сказал, что твои зубы отличаются от зубов лисы?

Заяц: Я как раз собирался сделать это. Но большинство животных знают об этом. Лисы – плотоядные животные, а зайцы – травоядные. Плотоядные – такие, как лисы, едят других животных. Зубы у них острые, клыки развитые. А у травоядных зубы широкие, плоские, приспособлены для пережёвывания травы, листьев, коры – кто что любит.

Мышь: Теперь я всё поняла! Прежде всего надо взглянуть на зубы животного, и тогда я пойму, сможет оно меня съесть или нет.

Заяц: Для тебя будет лучше, если ты спросишь меня. Я отлично знаю плотоядных и травоядных зверей, даже не глядя на их зубы.

Мышь: Вот и замечательно. Я обязательно буду спрашивать тебя.

Заяц: Бежим, а то лиса вернётся.

– Ребята, на какие группы можно разделить животных выделенного нами первого столбика? Как они зависят друг от друга? (*В каждой группе есть хищники и поедаемые ими животные.*)

– А теперь давайте составим цепь питания, которая складывается в лесу (работа с учебником).

Задание. Найдите ошибку в цепи питания.

Мышь ----- дуб ----- лиса.

Осина ----- лиса ----- заяц.

– А сейчас я проверю, внимательны ли вы.

Загадки-обманки.

Неуклюжий, косолапый,
Он в берлоге лижет лапу.
Знаем, нас не проведёшь –
Этот зверь, конечно, ...
(медведь).

Вот забавный недотрога,
Он иголок носит много.
Этот маленький зверёк
Называется ... (ёж).

У бедняжки нет берлоги,
От врагов спасают ноги.
Он привык к зиме белеть.
Догадались? Он ... (зайка).

Эта рыжая плутовка
Кур ворует очень ловко.
Ей не скажешь: «Ну-ка, брысь!».
Этот зверь, конечно, ... (*лиса*).

Над цветами я летаю,
Мёд янтарный собираю.
Всем обидчикам гроза,
Кто я, дети? ... (*пчела*).

Я зимой в пушистой шубе
Ем грибы на старом дубе.
Мне на месте не сидится,
Потому что я ... (*белка*).

– А теперь отгадайте такую загадку:

Шапка набекрень,
Спрятался за пень.
Кто проходит близко,
Кланяется низко (*гриб*).

– А что такое грибы? (Сообщение ученика о грибах.)

– Теперь давайте, ребята, дослушаем рассказ о художнике.

– А насекомых нарисовал? – опять послышался голос лесовичка.

Нарисовал художник насекомых, но они облепили все деревья.

– Нужны птицы, а ещё – кусты, ягоды и грибы, – не унимался лесовичок.

Дорисовал художник всё это, но всё равно лес стал чахнуть.

– Нарисуй жабу и ящерицу!

– Нет, – сказал художник.

Долго они спорили, наконец художник согласился и дорисовал ещё много разных зверей.

– Вот теперь это лес! – сказал старичок-лесовичок и исчез. А может, и не исчез, а притаился за кустом или деревом. Ведь прячутся в нём тысячи жителей. И все они и есть лес.

– Что же такое лес? (Чтение учебника.)

– Ребята, а надо ли заботиться о лесе?

Краткий рассказ учителя:

– Много лет люди нещадно эксплуатировали леса. Их большая часть на Земле уже уничтожена. В России лесов ещё много, но они быстро исчезают. Для их сохранения организуются заповедники.

Заповедники лечат, охраняют и берегут лесничество. Они следят за правильностью вырубки, за соблюдением сроков и правил охоты, ведут заготовку кормов для диких животных в трудное время года.

В природе всё взаимосвязано и если исчезнет одно из звеньев – это приведёт к гибели других.

– А теперь давайте послушаем нашего библиотекаря, которая покажет нам журналы о природе. (Выступление школьного библиотекаря. На доске – выставка журналов о природе рядом – небольшая аннотация.)

– Ребята, посмотрите журналы во время перемены. Эти журналы есть в нашей библиотеке, их можно взять, почитать.

4. Подведение итогов урока.

– Что вы узнали сегодня на уроке?

Заключительное слово учителя:

Любите родную природу –
Озёра, леса и поля,
Ведь это же наша с тобою
Навеки родная земля.
На ней мы с тобою родились,
Живём мы с тобою на ней,
Так будем же, люди, все вместе
Мы к ней относиться добрей!

5. Домашнее задание.

1) Ответы на вопросы учебника;

2) задание по выбору:

– изготовить книжку-малышку «Зелёная аптека» (о лекарственных растениях);

– найти пословицы, поговорки, загадки о птицах, животных; оформить их в виде альбома;

– нарисовать плакаты в защиту леса и лесного сообщества;

– подготовить сообщение о любом насекомом, животном или птице лесного сообщества.

Литература

1. Брыкина, Н.Т. Нестандартные и интегрированные уроки по курсу «Окружающий мир»: 1–4 классы / Н.Т. Брыкина, О.Е. Жиренко, Л.П. Барылкина. – М.: ВАКО, 2004.

2. Дьячкова, Г.Т. Окружающий мир: 2–4 классы: олимпиадные задания / Г.Т. Дьячкова. – Волгоград: Учитель, 2006.

3. Смирнова, О.М. Дифференцированный подход в обучении природоведению: метод. реком. в помощь учителю нач. школы / О.М. Смирнова. – М.: Новая школа, 1997.

Светлана Анатольевна Филиппова – учитель МОУ «СОШ № 9», г. Бугульма, Республика Татарстан.

Экологическое образование младших школьников на логопедических занятиях

Н.П. Копылова

Современная экологическая ситуация определяет настоятельную необходимость формирования нового, экологического мышления, поэтому в последнее время всё больше внимания уделяется школьному экологическому образованию, которое позволит решать важнейшие проблемы развития цивилизации.

Именно в начальной школе закладывается фундамент ответственного отношения к окружающей среде. Понятие «окружающая среда» не ограничивается значением «природа, растительный и животный мир, окружающий нас», а включает и этнический компонент: народ, быт и обычаи, культурное наследие, оставленное нашими предками и заполняющее пространство нашего существования. Исходя из этого, более широкого понимания термина «окружающая среда», основной целью экологического образования становится развитие у учащихся интереса и любви не только к природе родного края, но и к истории, традициям, быту народа, населяющего его.

В статье описано логопедическое занятие с применением эколого-краеведческого компонента. Мы считаем, что предложенный вариант занятия позволит учителям-логопедам уделять больше внимания формированию экологического мировоззрения у своих учеников, значительно расширять и углублять полученные на занятиях знания и превращать их в стойкие убеждения детей, расширять словарный запас младших школьников, их представления об окружающей среде.

Фронтальное логопедическое занятие для учащихся 1-х классов, страдающих общим недоразвитием речи 3–4 уровня.

Тема «Звуки [в], [в'] и буква В».

Цель: научить детей различать

согласные звуки [в], [в'], познакомить с их письменным обозначением – буквой В.

Задачи:

– *образовательные:* способствовать развитию звукобуквенного анализа, фонематического слуха; учить определять место звуков [в], [в'] в слове; учить на схеме отмечать место звука в слове, используя условное обозначение; учить внимательно слушать, выделять слова, в которых есть звуки [в], [в']; познакомить с их письменным обозначением – буквой В; учить соотносить схему слова с названием изображённого предмета;

– *коррекционные:* развивать общую, мелкую, артикуляционную моторику, фонематический слух и восприятие; уточнять, расширять словарь учащихся; развивать связную речь, формировать у детей умения самоконтроля за речью;

– *воспитательные:* учить понимать учебную задачу и выполнять её самостоятельно, формировать навык самоконтроля и самооценки, вырабатывать у детей бережное отношение к птицам.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Проговаривание стихотворения:

Каждый раз всегда, везде,
На занятиях, в игре,
Верно, чётко говорим,
Никуда мы не спешим.

2. Общий комплекс артикуляционной гимнастики.

Учитель-логопед:

– Что произносит человек? (*Звуки.*)

– Для того чтобы наша речь была чёткой и понятной, мы должны следить за работой органов артикуляции и правильным речевым дыханием. Выполним упражнения:

«Заборчик»

Зубы ровно мы смыкаем
И заборчик получаем.
Раз, два, три, четыре, пять –
Заборчик можно убирать.

Цель: научиться удерживать губы в положении улыбки.

Краткое описание: улыбнуться, показать зубы. Удерживать губы в таком положении под счёт от 1 до 5.

«Трубочка»

Губы плавно округляем,
Словно бублик получаем.

Их теперь нельзя смыкать,
Бублик надо удержать.

Цель: выработать подвижность губ и быстроту переключения из позиции «Улыбка» в позицию «Трубочка».

Краткое описание: губы округлить и удерживать их в таком положении под счёт от 1 до 5.

«Лопата»

Язык лопатой положи
И спокойно поддержи.
Язык надо расслаблять
И во рту его держать.

Цель: выработать умение удерживать язык в спокойном, расслабленном состоянии.

Краткое описание: улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий передний край языка на нижнюю губу. Удерживать его в таком положении под счёт от 1 до 5.

«Снежинка»

– Направляем воздушную струю на снежинку так, чтобы она начала плавно двигаться.

Цель: выработать плавную, длительную, непрерывную воздушную струю, идущую посередине языка.

Краткое описание: улыбнуться, положить широкий передний край языка на нижнюю губу и, как бы произнося долгий звук [ф], подуть на снежинку, сделанную из салфетки. При этом снежинка должна начать плавно двигаться.

«Накажем непослушную губу»

Цель: выработать подвижность органов артикуляции.

Краткое описание: улыбнуться, верхними зубами слегка прикусить нижнюю губу. Повторить упражнение 3–5 раз.

3. Повторение изученного материала и подготовка к восприятию новой темы.

– Послушайте внимательно запись. (Включается запись звуков леса с пением птиц.) Скажите, какие звуки вы слышали?

– Какие звуки издавали птицы: речевые или неречевые?

– Отгадайте, кто будет гостем на нашем занятии:

Окраской – черноватая,
Повадкой – вороватая,
Крикунья хрипловатая,

Известная персона.
Это... (ворона).

Учитель показывает фотографию вороны.

4. Объявление темы.

– Давайте уточним, кто это: ворон или ворона. Ворон – крупная птица. Оперенье у него плотное, красивого чёрного цвета, с металлическим блеском. Это ворон Витя.

– С какого звука начинаются слова *ворон*, *Витя*? Одинаковые это звуки? (В слове *ворон* звук [в], в слове *Витя* – [в'], твёрдый и мягкий звуки.)

– Сегодня мы будем изучать звуки [в], [в'] и букву В. Будем учиться различать звуки в слогах, словах и на протяжении всего занятия будем говорить об этой удивительной птице.

5. Характеристика звуков [в], [в'] по акустическим и артикуляционным признакам.

– Ворон – на редкость умная и смыслённая птица. В старину его называли мудрой и вещей птицей: ведь он подражает голосам разных животных и голосу человека. Ворона можно научить говорить. Давайте попробуем обучить произношению звука [в] нашего пернатого друга. Расскажем ему всё об этом звуке.

Дети перед зеркалом произносят звуки. В образовании звуков есть преграда (губы, язык) – значит, звуки согласные. По вибрации голосовых связок дети определяют, что это звонкие согласные.

– Сколько звуков обозначает буква В? (Буква В служит для обозначения звуков [в], [в']. Звук [в] обозначаем синим цветом, [в'] – зелёным.)

Вывод: звуки [в], [в'] – согласные, в их образовании есть преграда на пути выхода воздушной струи – губы; эти звуки звонкие, так как в их произнесении участвует голос. Буква В служит для обозначения звуков [в], [в']. Звук [в] обозначаем синим цветом, [в'] – зелёным.

6. Физкультминутка (пальчиковая гимнастика).

– Как известно, вороны любят собирать необычные вещи. В гнезде у них можно найти разные ветки и шишки. Возьмите в руки сосновые шишки и плавно помассируйте ими ладошки.

7. Пишем букву В.

– Многие орнитологи считают ворона самой умной и высокоразвитой из всех птиц. По их мнению, таких птиц можно обучить счёту и письму. Что такое буква? (*Это то, что мы видим, пишем, читаем.*)

Учитель показывает букву В:

У буквы В, ну прямо смехота –
На удивление, два живота.

– Есть печатная буква В – маленькая и большая, письменная буква В – маленькая и большая. Сейчас мы будем раскрашивать букву В печатную, заглавную. Каким цветом мы её будем раскрашивать? (*Синим и зелёным цветами.*) Раскрашивайте букву, пока музыка звучит громко. Вы должны закончить работу, когда музыка начнёт утихать (включается музыка со звуками леса).

8. Дифференциация звуков в словах.

– Сегодня мы уже говорили о гнёздах ворон. Гнездо вороны строят на одном месте. Когда старое обветшает, птицы начинают строить новое – неподалёку. Гнездо напоминает кучу веток и сучьев, но внутри оно выстлано мягким пухом, иногда даже тряпочками или поролоном. А вот в гнезде можно найти всё что угодно: ложки, ножи, вилки, камни.

– Давайте поиграем в игру «Камень – вата».

Описание игры: у детей на столах лежат ватные диски и камешки. Логопед произносит слоги с твёрдым звуком [в] и мягким звуком [в’]. Дети должны поднять ватный диск, если в слогe звучит мягкий звук [в’], или камень, если в слогe звучит твёрдый звук [в].

Слоги: ВО, ВЁ, ВЫ, ВИ и др.

Вывод: гласные первого ряда обозначают твёрдость предыдущего согласного, второго – мягкость.

– Нередко ребята, увидев гнёзда в лесу, начинают разорять их или забрасывать камнями. Гнёзда воронов надо охранять. Эти птицы приносят больше пользы, чем вреда.

9. Работа над обогащением словарного запаса и связным высказыванием учащихся.

– Ворон почитался многими народами. Арабы считали эту

птицу бессмертной. Да и у нас в старину думали, что вороны живут лет триста. Ворон – священная птица у народов ханты. Вы, конечно, слышали о вороньем празднике, который символизирует приход весны. Сейчас мы расскажем вам об истории этого праздника.

Ученик, одетый в национальную одежду, рассказывает легенду:

– Говорят, давным-давно ворона была белой. И жила она с людьми в чуме. Но вот наступили трудные времена. Людям не то что живность накормить – самим есть нечего стало. И отправилась ворона на поиски пищи. Недолго она кружила, увидела падаль, наклевалась вдоволь, повернула обратно. Встретили её люди и глазам своим не поверили: улетала птица белая, а вернулась чёрная. А когда узнали, что наелась она падалью, выгнали прочь из чума – потому что как бы ты ни бедствовал, а до низости такой опускаться нельзя. Прогнали люди ворону, а она всё равно к ним возвращается с первыми весенними ветрами. И люди, как ни сердятся на изгнанницу, а рады ей, ведь ворона – первая вестница весны на Севере. И ещё, наверное, потому, что помнят люди те давние времена, когда жили в мире и благополучии, а ворона была белой птицей.

– Определите, что сейчас я произнесу – отдельное слово или предложение: *Ворон сидит на ветке.* Вспомним три правила написания предложения:

- Первое слово в предложении пишется с большой буквы.

- Слова в предложении пишутся отдельно.

- В конце предложения ставится либо точка, либо вопросительный или восклицательный знак.

– Составьте схему данного предложения.

– Кстати, у народов ханты есть примета: если вороны сели на нижние ветки деревьев – быть ветреной погоде, на верхние ветки – спокойной. Вы можете сами определить верность данной приметы, если будете внимательными.

10. Итог занятия.

– Что такое звук?

– О каких звуках мы говорили се-

годня на занятии? Какие это звуки: гласные или согласные? Звонкие или глухие?

– Что такое буква?
– Сколько звуков обозначает буква В?

– О какой птице мы говорили?
– Что нового узнали?
– Редкой стала эта величественная птица. Сторонится она человека. Чёрный ворон занесён в Красную книгу. Он оберегается и в нашем Юганском заповеднике. Трудно этим птицам приходится в суровые зимние дни. Порой даже в сильные морозы парят они над тайгой в поисках пищи. Я думаю, вы будете помнить о том, что многим птицам приходится нелегко зимой.

Ученик у доски читает стихотворение:

Скорей на помощь, дети!
Вот в этот трудный час
Спасенья птицы ждут от вас!
Кормите их! Согрейте!
Повесьте домик на суку,
Рассыпьте крошки на снегу,
А можно пшённой кашки –
И оживут бедняжки.
По небу весело скользя,
Взлетят пернатые друзья
И пропоют, чирикаая:
«Спасибо вам великое!»

Многие из вас, наверное, после этого урока сделают кормушки. Принесите их в школу – мы организуем выставку и развесим ваши кормушки на деревьях.

11. Самоконтроль.

– Оцените свою работу: если вы работали хорошо и правильно отвечали на все вопросы, поняли всё на занятии, то заштрихуйте кружочки зелёным цветом, если немного ошибались – красным. Такие цвета есть у светофора, и они обозначают: зелёный – всё в порядке, красный – будь внимателен на следующем занятии.

Литература

1. Волина, В.В. Весёлая грамматика ; ч. 1, 2 / В.В. Волина. – Екатеринбург : АРГО, 1996.
2. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : пос. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991.
3. Коноваленко, В.В. Фронтальные логопедические занятия для детей с ФФНР / В.В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2001.
4. Ласкина, Л.Д. Экологическое образование младших школьников / Л.Д. Ласкина [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2010.
5. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1997.
5. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе / А.В. Ястребова. – М. : Когнитив-центр, 1996.

Наталья Петровна Копылова – учитель-логопед МОШ-И «Угутская СОШ-И», с. Угут, Сургутский р-н, Ханты-Мансийский автономный округ.



Издательство «Баласс» выпустило

пособия по реализации
Федерального государственного образовательного стандарта:

**«Диагностика метапредметных и личностных результатов
начального образования»**

1, 2, 3–4-й классы

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

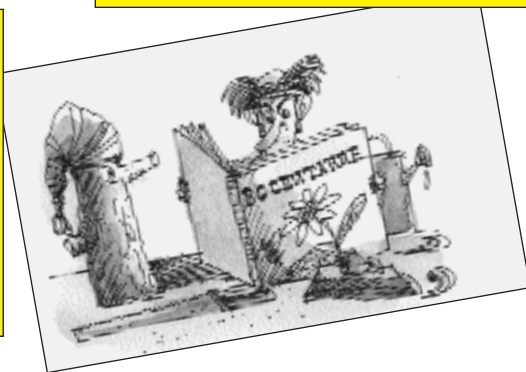
E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

плюс до
«ПОСЛЕ»

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Экологическое образование как средство гражданского воспитания младших школьников

Е.В. Баталыгина



Младший школьный возраст – чрезвычайно важный период в жизни человека. В 6–7 лет у детей зарождается чувство любви к Родине, её природе, истории, общественно-политической жизни. В 9–10 лет школьники с охотой читают рассказы, посвящённые данной тематике. Возникают чувства товарищества и дружбы, укрепляются культурно-гигиенические навыки, дисциплина, хорошо развивается память. Ребёнок начинает высоко ценить авторитет старших, обращает внимание на их речь, внешний облик, отсутствие расхождений между словом и делом (обещанием и исполнением). Всё это рождает уважение к ним, вызывает доверие и желание подражать. Можно сказать, что поведение взрослого в значительной степени определяет поведение ребёнка. В младшем школьном возрасте, по мнению А.С. Макаренко, окончательно закладываются основы, корни воспитания [2].

Исходя из общей цели экологического образования, особенностей психического развития ребёнка, в младшем школьном возрасте возможно и необходимо заложить основы экологической культуры, так как именно в этот период накапливаются яркие, образные эмоциональные впечатления, формируются первые природоведческие представления, закладывается фундамент правильного отношения к окружающему миру и ценностной ориентации в нём.

Психологические исследования показывают, что на этапе младшего школьного возраста особое значение имеет развитие разных форм познания окружающего мира и его восприятия, образного мышления, воображения. Умение по-детски ви-

деть мир в его живых красках и образах очень нужно людям, поскольку такое умение – необходимая составная часть творчества. Непосредственное восприятие объектов природы, их разнообразие, динамика эмоционально воздействуют на детей, вызывают у них радость, восторг, удивление, совершенствуя тем самым эстетические чувства. У детей этого возраста важно развивать гуманные черты личности: отзывчивость, доброту, чуткость, ответственность за природу, за всё живое, что делает личность духовно богатой, умеющей осознавать связь с природой и другими людьми.

В воспитании у детей бережно-гуманного отношения к живому необходимо широко использовать игру, которая затрагивает эмоции ребёнка, вызывает у него радостные переживания. Освоение детьми представлений экологического характера осуществляется легче, если в процессы познания природы включаются игровые обучающие ситуации, элементы сюжетно-ролевой игры. Сопоставление животного с игрушкой-аналогом и одновременно «обыгрывание» последней позволяет сформировать у детей первые представления о живом и заложить основы правильного общения с ним. Интересны для детей диалоги с куклами, изображающими литературно-сказочных персонажей (Чиполлино, Незнайка и др.). Использование таких персонажей вносит в процессы обучения игровой стержень, создаёт условия для слияния игровой и учебной деятельности, что повышает умственную активность детей.

Ряд методов имеет универсальное значение. Количественные экспери-

менты, опыты по измерению величин, параметров, констант, характеризующих экологические явления; экспериментальное изучение экологической техники, технологии; опыты, иллюстрирующие количественное выражение экологических закономерностей, – все названные методы позволяют успешно формировать у школьников структурные элементы экологического знания и отношение к этому знанию как лично значимому.

Стремясь вызвать у школьников эмоциональные реакции, показать непривлекательность безответственных действий, учитель использует пример и поощрение. Наказание – это крайняя, исключительная мера воздействия на учащихся. Если данные методы воспитания будут использованы на нужном этапе обучения, с учётом психологической подготовленности учеников и с учётом формирования должного внимания к окружающей среде, то учитель может сформировать экологически грамотную и воспитанную личность [4].

Природа украшает жизнь человека, создаёт необходимые условия для его жизни и здоровья. Но на сегодняшний день человек своим безответственным отношением и губительной деятельностью создал угрозу самому существованию нашей планеты. Поэтому охрана природы родного края имеет глобальное значение для всего человечества.

К.Д. Ушинский обращал внимание учителей на необходимость общения детей с природой, на развитие умения наблюдать за её явлениями. Раннее общение детей с природой поможет выработать и воспитать в их сознании правильные взгляды на неё, оценить её современное экологическое состояние и взаимоотношения человека с окружающей средой. Воспитание познавательного интереса к природе, искренней любви и бережного отношения к лесу, животному и растительному миру, стремление к сохранению и приумножению природных богатств для нынешних и будущих поколений людей становится неотъемлемым требованием воспитания [5].

На отношение детей к природе влияют пол, индивидуальные

особенности, место жительства, профессия и образование родителей. Так, девочки эмоциональнее воспринимают ландшафт, мальчики же выше ценят возможность познакомиться с новыми территориями. Есть различия в отношении к природе у сельских и городских детей.

В психолого-педагогических исследованиях доказаны возможности освоения детьми различных по содержанию и характеру связей и зависимостей в природе. Единичные, наиболее простые, зримые связи доступны пониманию детей младшего школьного возраста. Дети постарше способны устанавливать более сложные (многозвенные) связи, цепочки связей: некоторые биоэкологические связи внутри лесного сообщества, луга, водоёма; причины отлёта птиц; связь комплекса признаков и зависимость жизни растений и животных, обитающих на определённой территории – леса, луга и т.д. Например, в любой экосистеме хищники не могут жить без мелких растительноядных животных: «урожай» растительного корма сказывается на численности его потребителей и хищников, а в конечном счёте – на всём биогеоценозе. Понимание различных связей в природе развивает интеллектуальную сферу ребёнка, его способность к причинному анализу экологических ситуаций.

Большое значение для экологического воспитания младших школьников в семье имеет демонстрация конкретных фактов взаимодействия человека с природой, прежде всего знакомство на местном материале с разнообразной деятельностью взрослых в природе, многогранной практической работой по её охране (посадка и охрана леса, сохранение лугов и болот, мест обитания редких видов растений и животных). Родителям и учителям важно регулярно показывать детям природоохранную работу по сбережению и улучшению городских и пригородных ландшафтов, прекрасных сибирских рек Томи, Кондомы, Кии, давать информацию о заповедниках, заказниках, памятниках природы, истории и культуры Кемеровской области. Вместе с тем необходимо обращать внимание детей и на

отрицательные факты воздействия человека на природу, экологические проблемы (высокую загрязнённость воздуха, воды, почв, причиной которой являются промышленность, транспорт, энергетика; появление «лунного ландшафта»; исчезновение рек; обеднение биологического разнообразия видов живой природы в Кузбассе и др.).

Важнейший показатель бережного и заботливого отношения к живым существам – желание детей принимать активное участие в уходе за ними. При этом важно понимать, что уход направлен на удовлетворение потребностей растений и животных (в пище, воде, тепле, свете и др.), что каждый живой организм существует, растёт и развивается, только если для этого имеются необходимые условия. В процессе ухода за животными дети наглядно прослеживают и постепенно начинают понимать зависимость жизни и состояния растения и животного от труда человека.

Главное в детском труде – радость ребёнка от участия в нём, желание работать о живом существе, помогать ему. Труд становится важным средством воспитания осознанного отношения к природе при условии его самостоятельности и активности со стороны детей. Особенно ценен труд детей (совместно с родителями), направленный на улучшение окружающей среды (озеленение, очистку территории, подкормку птиц и др.).

Из высших эмоций детскому возрасту доступны эстетические и нравственные («хорошо – плохо», «добро – зло», «красиво – некрасиво»), поэтому в экологическом воспитании родители и учителя должны уделить большое внимание эстетическому и нравственному аспектам. Прекрасное и этически возвышенное в отношении к природе неразрывны. Кроме того, эмоционально-эстетическое восприятие природы при воспитании взаимосвязано с интеллектуальным её восприятием, на что указывают многие психологи и педагоги [3]. Они подчёркивают, что без эстетически направленного восприятия практически невозможно существенное познание природных явлений и целостное их освоение.

Эстетическое отношение к природе проявляется в умении сосредоточенно наблюдать ландшафт и его компоненты, в умении переносить эстетическую оценку среды на её образы в искусстве, а также в выражении эстетических переживаний творческими средствами (в образной речи, изобразительной деятельности). Необходимо учитывать, как природа входит в жизненный опыт ребёнка, как она эмоционально им осваивается [1].

Учитель должен раскрывать перед детьми уникальность и неповторимость природного и культурного богатства родного края. Можно знакомить учеников с местными промыслами, народными традициями, местами, которые бережно сохраняются населением (памятниками природы, заповедниками, заказниками, национальными парками). Всё это приучает детей любить, беречь, сохранять, ценить духовное и материальное богатство родных городов, сёл, деревень. Таким образом постепенно формируется гражданская позиция учащихся.

Педагогические исследования показывают, что младшие школьники могут овладеть нормами и правилами, а также ограничениями и запретами экологического характера. Нравственная позиция ребёнка по отношению к природе проявляется в его моральных суждениях, нравственном выборе и поведении в экологических ситуациях, развитом чувстве сопереживания и милосердия. Учителям необходимо постоянно знакомить детей с правилами поведения в природе с учётом её сохранения и защиты (помочь овладеть умением правильно собирать дары природы, не причинять вреда живому, не нарушать его целостности и условий жизни). Постепенно ребёнок будет овладевать системой поведенческих экологических умений, что является составной частью экологической культуры личности. Но взрослые должны помнить, что никакие слова и нравоучения не будут услышаны ребёнком, если он не будет видеть правильного поведения самих родителей и учителей по отношению к природе.

Раннее трудовое воспитание – лучшее лекарство от иждивенчества. Ребёнок должен не только усвоить

слова «хочу» и «дай», но и полюбить слова «возьми», «давай помогу». Особое значение в данном аспекте воспитания приобретают природоохранные мероприятия.

Младших школьников важно включить в общественно полезную деятельность экологического характера – выращивание растений, сбор корма для зимующих птиц, их подкормку, защиту муравьёв и пр.; продумать совместную работу и взаимодействие различных учреждений (детский сад, школа, станция юннатов, туристическо-краеведческий кружок, общество охраны природы, краеведческий музей), которые обеспечат сотрудничество детей разного возраста и взрослых в области охраны природы, экологического образования и воспитания.

Таким образом, всестороннее воспитание поможет сформировать экологически развитую личность.

Литература

1. Барышева, Ю.А. Формирование эколого-краеведческих знаний в начальной школе / Ю.А. Барышева. – М. : ЦДЮТ РФ, 1997. – 104 с.
2. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
3. Петрова, В.И. Нравственное образование в начальной школе («Азбука нравственности» для младших школьников) / В.И. Петрова, И.С. Хомякова // Начальное образование. – 2005. – № 4. – С. 36–50.
4. Сенкевич, В.М. Экология и мир : метод. пос. для учителя / В.М. Сенкевич, И.Т. Суравегина. – М. : Новая школа, 1994. – 128 с.
5. Ушинский, К.Д. Собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М. ; Л. : АПН, 1949. – Т. 5. – 567 с.

Классный час «Мы – пешеходы»

М.М. Дударева

Воспитательная работа с учащимися начальной школы занимает важное место в современном вариативном учебно-воспитательном пространстве. Классный час – одна из основных форм воспитательной работы с учащимися во внеурочное время. Предлагаю вниманию читателей внеклассное мероприятие по правилам дорожного движения для младших школьников. Оно направлено на то, чтобы через игровую деятельность выявить знания учащихся по правилам дорожного движения, систематизировать и углубить их.

Ведущий: Здравствуйте, ребята! Сегодня мы отправляемся в путешествие по улицам и дорогам нашего города. А вот и наш гость, мой давний друг.

Отгадайте, кто же он?
Вам, ребята, он знаком,
Нас встречает огоньком
И на всех глядит в упор –
Очень строгий ... (*светофор*).

Светофор: Здравствуйте, ребята!

Я и вежливый и строгий,
Я известен на весь мир!
Я на улице широкой
Самый главный командир.
Все меня, конечно, знают.
Да и как меня не знать?
Все отлично понимают
Всё, что я хочу сказать.

Готовы ли вы к путешествию?

Ведущий: Конечно, ведь в этой встрече участвуют знатоки правил дорожного движения. Послушай их.

1-й ученик:

Внимание: глядит в упор
На вас трёхглазый светофор –
Зелёный, жёлтый, красный глаз.
Он каждому даёт приказ.

2-й ученик (поднимает красный кружок):

Хоть у вас терпенья нет,
Подождите: красный свет!

Елена Вадимовна Батальгина – учитель
начальных классов МОУ «Гимназия № 73»,
г. Новокузнецк, Кемеровская обл.

Красный свет нам говорит:
«Стойте! Опасно! Путь закрыт!»

3-й ученик (поднимает жёлтый кружок):

Жёлтый свет – предупреждение:
Жди сигнала для движения.
Не спешите, посмотрите на меня!
Подождите до зелёного огня.

4-й ученик (поднимает зелёный кружок):

Зелёный свет открыл дорогу:
Переходить ребята могут.
Проходите, разрешаю,
Не беда, что я один,
Я надёжно защищаю
От трамваев и машин!

5-й ученик:

Шум, движение, гул моторов.
Сразу можно растеряться,
Коль в сигналах светофора
Не умеешь разбираться.

Светофор: Молодцы, знаете мои сигналы. А знаете ли вы, что первый светофор в России – мой прадедушка – был в форме трёхцветного круга? Регулировщик поворачивал стрелку на нужный цвет, и машины выполняли его указания. Но такой светофор был неудобен, поэтому прослужил недолго. Ему на смену пришли новые светофоры. Теперь, чтобы продолжить движение, поиграем в игру «Светофор». Я показываю цветной кружок, а вы действуете в соответствии с сигналом: красный – молчите, жёлтый – хлопаете, зелёный – топаете.

(Появляется Незнайка. Он идёт, ударяя мячом о пол.)

Незнайка:

Мой весёлый, звонкий мяч,
Ты куда помчался вскачь?
Красный, жёлтый, голубой.
Не угнаться за тобой!

Светофор (забирая у Незнайки мяч):

На проезжей части, дети,
Не играйте в игры эти.
Бегать можно без оглядки
Во дворе и на площадке.

Незнайка: А почему это нельзя играть где хочется, например на дороге?
(Ответы детей.)

Незнайка:

Ну, теперь мне всё понятно,
Лучше я пойду обратно.
Лучше книжку полистаю
И немного почитаю.
(Достаёт книгу, идёт и читает.)

1-й ученик:

Эй, Незнайка! погоди!
Дело кончится печально,
Может быть немало бед.
Ведь дорога – не читальня
И не место для бесед!
(Подбегает к Незнайке, берёт у него книгу.)

2-й ученик:

Движеньем полон город:
Бегут машины в ряд,
Цветные светофоры
И день и ночь горят.
Шагая осторожно,
За улицей следи
И только там, где можно,
Её переходи!

3-й ученик:

И там, где днём трамвай
Спешат со всех сторон,
Нельзя ходить зевая!
Нельзя считать ворон!
Шагая осторожно,
За улицей следи
И только там где можно,
Её переходи!

(Вбегает Буратино.)

Буратино: Я хочу играть вместе с вами!

1-й ученик: А ты знаешь правила дорожного движения?

Буратино: Конечно знаю! Ещё как знаю!

2-й ученик: Сейчас проверим. Скажи, пожалуйста, как надо переходить дорогу.

Буратино: Как, как? Бегом! Пока полицейский не видит!

Ведущий: Ребята, Буратино правильно ответил?

Дети: Нет!

Ведущий: А как надо?

3-й ученик:

Пешеход, пешеход!
Помни ты про переход!
Подземный, наземный,
Похожий на зебру.
Знай, что только переход
От машин тебя спасёт.

4-й ученик: Теперь правильно. А тебе, Буратино, зададим второй вопрос. Как следует себя вести, если ты вышел из автобуса и тебе надо перейти на другую сторону улицы?

Буратино: Да проще простого – пролезть между колёсами.

Ведущий: Ай-ай-ай! Ребята, поможем Буратино, а то он попадёт в беду.

Дети:

– Надо подождать, пока автобус отойдёт.

– Внимательно посмотреть по сторонам и затем переходить.

– Если рядом есть переход, надо пересекать улицу только по нему.

Буратино: Спасибо вам, ребята! Я понял, что нужно знать правила дорожного движения. Я рад, что повстречался с вами. Теперь я обязательно выучу все правила и буду их соблюдать.

Светофор: Хорошо, Буратино, оставайся с нами. Сейчас мы будем загадывать ребятам загадки. За правильный ответ они получают от жюри жетон.

(На плотной бумаге или картоне нарисованы дорожные знаки.)

1. «Дети».

Я хочу спросить про знак.

Нарисован он вот так:

В треугольнике ребята,

Со всех ног бегут куда-то.

Мой приятель говорит:

«Это значит – путь закрыт,

Там спортсмены впереди,

С номерами на груди.

На дороге – эстафета:

Надо ж детям бегать где-то».

Но боюсь, однако,

Смысл другой у знака.

Какой?

2. «Велосипедное движение запрещено».

Мой приятель Ляпкин Яков –
Золотая голова!

И язык дорожных знаков

Для него как дважды два.

Шли из школы мы домой,

Видим – знак над мостовой:

Круг, внутри – велосипед.

Ничего другого нет.

Поразмыслил друг немного

И сказал: «Ответ один –

Знак гласит: ведёт дорога

Прямо в веломагазин».

Да, друзья, по части знаков

Он действительно мастак!

А о чём на самом деле этот знак?

3. «Выезд на набережную».

Это что за знак такой:

Встала круча над рекой,

И с обрыва вниз, в пучину,

Лихо прыгает машина.

Захотелось ей нырнуть,

Окунуться, освежиться

И на пляже отдохнуть.

Как в пути не запылиться?

«Всем машинам надо мыться, –

Знак шофёрам говорит. –

Вот и мойтесь, путь открыт».

Подтвердите, так ли это?

С нетерпением жду ответа.

4. «Железнодорожный переезд со шлагбаумом».

Машины мчат во весь опор,

И вдруг навстречу знак:

Изображён на нём забор!

Я тру глаза, гляжу в упор:

Шоссе закрыто на запор?!

Нет, что-то здесь не так.

Заборы строить на пути

Кому на ум взбрёт?

И как баранку ни крути,

Тут нет пути в обход!

Решил художник пошутить:

Знак говорит, что надо

Машинам всем притормозить

И... лезть через ограду.

Возможно, знака смысл иной.

Но кто подскажет мне – какой?

Незнайка: А у нас есть ещё несколько вопросов. Помогите нам, ребята!

Буратино: Как нужно идти по тротуару?

Дети: Придерживаясь правой стороны.

1-й ученик:

И проспекты, и бульвары –

Всюду улицы шумны,

Проходи по тротуару

Только с правой стороны!

Тут шалить, мешать народу

За-пре-ща-ет-ся!

Быть примерным пешеходом

Разрешается!

Незнайка: Как нужно переходить улицу?

Дети: По пешеходному переходу.

3-й ученик:

Если ты гуляешь просто

Всё равно вперед гляди,

Через шумный перекрёсток
Осторожно проходи.
Переход при красном свете
За-пре-ща-ет-ся!
При зелёном даже детям
Разрешается!

Бурадино: Как нужно переходить улицу с двусторонним движением?

Дети: Сначала надо посмотреть налево, потом направо.

Незнайка: Какие вы знаете правила поведения в транспорте?

Дети: Нужно уступать старшим место, вести себя культурно.

2-й ученик:

Еслиходишь ты в автобус
И вокруг тебя народ,
Не толкаясь, не зевая,
Проходи скорей вперёд.
Ехать «зайцем», как известно
За-пре-ща-ет-ся!
Уступать старушке место
Разрешается!

Светофор: Молодцы, ребята! Теперь я спокоен за вашу безопасность. Всегда соблюдайте правила дорожного движения! Будьте здоровы! До свидания!

Литература

1. Извекова, Н.А. Правила дорожного движения / Н.А. Извекова. – М., 2001.
2. Карты-программы для настольной электронной игры: Экзаменатор «Эрудит» по правилам дорожного движения для детей. – П/о «Комета», 1987.
3. Мовшин, Ю.М. Безопасная дорога детства / Ю.М. Мовшин. – Кемерово, 2009.
4. Орлов, Ю.Б. Правила дорожного движения: учеб. пос. / Ю.Б. Орлов. – М., 2001.

Марина Михайловна Дударева – учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 34», г. Кемерово.



В издательстве «Баласс»

выпущены пособия для учителей начальной и основной школы
из новой серии

«Федеральный государственный образовательный стандарт»:

1. А.В. Миронов. «Окружающий мир» в начальной школе: как реализовать ФГОС.
2. Н.Н. Сметанникова. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС.

В пособиях приводится конкретный практический материал, позволяющий обеспечить процесс развития универсальных учебных действий и предметных умений школьников и получить новый образовательный результат.

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

«Сказки водят хоровод» (Внеклассное мероприятие для младшей школы)

В.Е. Перцева



Воспитание интереса и любви к чтению – проблема, никогда не теряющая своей актуальности. Суметь воспитать эту любовь, делая это тактично и увлекательно, – задача каждого настоящего педагога. В данной статье мы хотели поделиться своим опытом, представив внеклассное мероприятие, посвящённое русским народным сказкам.

Цели: поддерживать интерес детей к русскому устному народному творчеству, к книге, чтению; знакомить с русскими сказками, их жанрами, моральными ценностями; развивать любознательность и воспитывать любовь к художественному слову; способствовать развитию творческого потенциала, приобретению опыта сценической деятельности.

Оборудование: книжная выставка соответствующей тематики; иллюстрации по теме «Русская сказка»; панорама, расписанная под теремок; маски сказочных героев.

Ведущий: Здравствуйте, дорогие ребята и уважаемые взрослые! Сегодня мы с вами собрались, чтобы отметить книжкины именины.

1-й ученик:

Тает снег, клопочут воды,
Звонко птицы гомонят,
По-весеннему сегодня
Заблестят глаза ребят.

2-й ученик:

Очень любят праздник книжки
И девчонки, и мальчишки,
Книга – верный,
Книга – первый,
Книга – лучший друг ребят.

3-й ученик:

Сколько звёзд в небесах,
Сколько цвета в лесах,
Сколько капель в Днепре –
Столько книг на земле!

4-й ученик:

Есть с ладошку одни,
Есть большие тома.
Проживают они
Вместе с нами в домах.

5-й ученик:

Новых книг живые строки
Открывают путь широкий.
Жить без книг мы не могли бы,
Дорог нам их вечный свет.
Книгам добрым, интересным

(хором)

Все мы вместе шлём привет!

Ведущий: Русская пословица говорит: «Кто много читает, тот много знает». И это действительно так. Книги нам рассказывают о многом: о нашей Родине, её просторах, о её лучших людях и их труде. А вы знаете пословицы о книге? Давайте вспомним их вместе. (Ответы ребят.)

Ведущий: Дорогие друзья! Начиная наше путешествие в мир сказок. Давайте позовём Сказку, как обычно мы это делаем (*ведущий вместе с детьми читает наизусть стихотворение Ф. Кривина «О чём-то скрипит половица...»*):

О чём-то скрипит половица,
И спице
Опять не спится.
Присев на кровати, подушки
Уже наострили ушки.
И сразу меняются лица,
Меняются звуки и краски...
Тихонько скрипит половица,
И к нам приходит
Сказка...

Ведущий: Сегодня я предлагаю сходить в гости к сказкам. Посмотрите, какая у нас избушка сказок, а в ней три комнаты. Какие же сказки живут в каждой из них? Почему мы сказки так поселили?

Вот в этой комнате живут книжки-иностранки. Они прибыли к нам из дальних краёв. Знаете вы, например, сказки про Золушку, Красную Шапочку, Кота в сапогах? (Ответы детей.) Все они родом из Франции, так как написал их французский сказочник Шарль Перро. А вот Винни-Пух и его друзья. Они прибыли к нам из Англии. Их придумал Алан Александер Милн. А эта сказка про Малыша и Карлсона. Её родина – Швеция. Сочинила эту сказку Астрид Линдгрен.

Теперь посмотрим, что за книжки живут во второй комнате. Это сказки русских писателей. Знаете ли вы такую сказку? (*Показывает книгу «Приключения Буратино».*) Её написал Алексей Николаевич Толстой. А автор сказки про Конька-Горбунка – Пётр Павлович Ершов. Вот сказки замечательного писателя Корнея Ивановича Чуковского, который придумал Айболита, Муху Цокотуху, Мойдодыра. А великий поэт Александр Сергеевич Пушкин написал «Сказку о золотом петушке» и много других сказок.

А какие книги живут в третьей комнате нашей избушки?

Это русские народные сказки. Кто же их автор? Какую книгу ни откроешь – нигде нет упоминания о нём. Их автор – русский народ. Известный русский учёный, литератор Александр Николаевич Афанасьев первым собрал русские народные сказки (свыше 600) в большие сборники, Владимир Иванович Даль записал более 200 текстов сказок. Именно он разделил все сказки на три группы: сказки о животных, волшеббно-фантастические, бытовые.

Чему учат нас русские народные сказки? (ответы детей.)

Игра «Дополни словечко» (ведущий называет первое слово, дети продолжают.)

Сивка – ... (Бурка)
Крошечка – ... (Хаврошечка)
Лиса ... (Патрикеевна)
Царевна – ... (Лягушка)
Сапоги – ... (скороходы)
Жар – ... (птица)
Иванушка – ... (дурачок)
Гуси – ... (лебеди).

Ведущий: Теперь, ребята, мы, как настоящие артисты, попробуем инсценировать сказки. Обращаю ваше внимание: вы должны назвать не только героев, но и саму сказку.

Дети, подготовившие выступление, разыгрывают небольшие сценки из русских народных сказок.

– Кто побеждает в сказках? За какие качества людей награждают (осуждают) в сказках? (Ответы детей.)

Ведущий: А сейчас послушайте загадки, герои которых – сказочные персонажи. Вы должны назвать не только героя, но и сказку.

Игра «Узнай героя».

Уплетая калачи,
Ехал парень на печи,
Прокатился по деревне
И женился на царевне.
(Емеля, «По щучьему велению»)

На сметане он мешён,
На окошке он стужён,
У него румяный бок.
Кто же это?
(Колобок, «Колобок»)

Ловись, рыбка, и мала, и велика!
(Волк, «Лисичка-сестричка и серый волк»)

Живёт в лесной избушке,
Ей скоро триста лет,
И можно к той старушке
Попастись на обед.
Костяна её нога,
Это – Бабушка... (яга).

(Баба-яга, «Гуси-лебеди», «Царевна-Лягушка»)

Ведущий: Ребята, наша встреча подошла к концу. Мы многое с вами успели сделать: и про сказки новое узнали, и загадки отгадали, и даже были артистами. Я надеюсь, что вам понравилось. До свидания! Мы с вами ещё обязательно встретимся.

Валентина Егоровна Перцева – учитель начальных классов Русско-Акташской СОШ, с. Русский Акташ, Республика Татарстан.

Что включает в себя коммуникативная компетенция?*

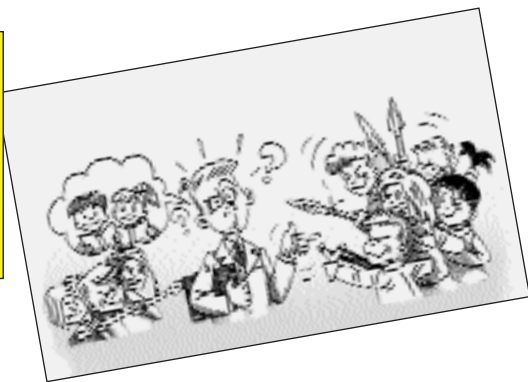
О.А. Сальникова

В статье определяется понятие «коммуникативная компетенция», выделяются и описываются её составляющие: языковая, речевая, дискурсивная, культуроведческая и риторическая компетенции. Предлагаются подходы к оцениванию коммуникативной компетенции школьников.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, язык и речь, эффективность речевого поведения, диалогичность общения, оценка коммуникативной компетенции.

В проекте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования наряду с другими декларируются и цели, связанные с коммуникативным развитием личности. Так, среди личностных результатов образования указывается «сформированность навыков продуктивного сотрудничества со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, учебно-инновационной и других видах деятельности» [6, с. 7–8], а среди метапредметных результатов – «умение продуктивно общаться и взаимодействовать с коллегами по совместной деятельности, учитывать позиции другого, эффективно разрешать конфликты» [Там же, с. 9].

Заявленные цели конкретизируются в стандартах образования по отдельным учебным предметам. И здесь возникает противоречие, связанное с пониманием ключевой дефиниции – **коммуникативной компетенции**. В Стандарте основного общего образования по русскому языку читаем: «Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях обще-



ния, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах» [7]. При этом рядомположенными оказываются языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции, а также культуроведческая компетенция.

«Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции – освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведений о лингвистике как науке и учёных-русистах; овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимодействия языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [Там же].

Возникает закономерный вопрос: может ли коммуникативная компетенция рассматриваться в ряду языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций? Если коммуникативная компетенция является ключевой, то не должны ли входить в неё прочие компетенции? Не будет ли целесообразным ввести понятие «ре-

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

чевая компетенция», которое в данном контексте заменит понятие «коммуникативная компетенция»? Ответы на эти вопросы представляются принципиальными, так как они позволяют структурировать содержание образования, более чётко описать формируемые умения и ожидаемые результаты образования.

Одними из первых к понятию «коммуникативная компетенция» обратились психологи. В «Психологическом словаре» дано такое определение: «КОМПЕТЕНЦИЯ КОММУНИКАТИВНАЯ (в социальной психологии) – совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для общения с людьми. В состав К.к. входят знание личностных особенностей людей, их понимание, умение правильно воспринимать и оценивать людей, предсказывать их поведение, оказывать на них влияние и многое другое, от чего может зависеть успешность общения и взаимодействия человека с людьми» [2, с. 177].

Очевидно, что для реализации коммуникативной компетенции недостаточно психологических знаний (личностных особенностей людей и т.п.). Поскольку коммуникативная деятельность неотделима от деятельности речевой, а речь неотделима от языка, то в основе коммуникативной компетенции будет лежать и языковая компетенция (знание сведений о языке как системе знаков и умение пользоваться всеми средствами языка), и речевая компетенция (знание способов формирования и формулирования мыслей и умение пользоваться этими способами в процессе передачи и восприятия речи).

В современной психолингвистике рассматриваемое понятие включает в себя и другие компетенции. В работе К.Ф. Седова говорится, что коммуникативная компетенция – это «умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» [4, с. 23].

Учёт норм социального взаимодействия, присущих конкретному этносу, без которых невозможно эффективное общение, обращает нас к необходимости включения культуро-

ведческой компетенции в структуру коммуникативной. Итак, для коммуникативной компетенции важны знания о национальной культуре данного этноса, в том числе о его речевой культуре и речевом этикете, умение учитывать национальную специфику в процессе общения.

Ещё один важный аспект проблемы связан с использованием слова «эффективный». Оценить **эффективность** речевой деятельности и речевого поведения невозможно без учёта параметров речевой ситуации. Если мы не осведомлены о коммуникативной задаче, специфике речевой ситуации, о социальных и речевых ролях участников общения, то мы не можем говорить об успешности/неуспешности общения в целом. Необходимость введения прагматического аспекта в структуру коммуникативной компетенции требует выхода в более широкий контекст (по сравнению с языковой и речевой компетенцией) – в дискурсивную компетенцию.

Достаточно ли перечисленных компетенций (языковая, речевая, культуроведческая, дискурсивная) для определения структуры коммуникативной компетенции? Вероятно, для личного, бытового и базового профессионального общения достаточно. Однако может ли считать себя коммуникативно компетентной личность, испытывающая затруднения в ситуациях публичного общения, не владеющая риторическими жанрами? Думается, нет. В связи с этим закономерно будет обращение как к риторическим знаниям, так и к риторическим умениям, которые позволяют осознанно, эффективно влиять на окружающих с помощью слова.

Таким образом, **коммуникативная компетенция** – это знания и умения, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Коммуникативная компетенция предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение переключаться в процессе общения с одного кода/стиля на другой в зависимости от условий общения, обеспечивает базовое владение современным русским литературным языком, на

фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, составляющие профессиональную компетенцию личности.

Коммуникативная компетенция представляет собой структурное образование, включающее в себя следующие уровни: языковая, речевая, дискурсивная, культуроведческая и риторическая компетенции. Каждый уровень в свою очередь включает в себя набор знаний и умений, необходимых для свободной и эффективной речевой деятельности:

– **языковая компетенция** – знания об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста; умение пользоваться всеми единицами и средствами языка в соответствии с его нормами;

– **речевая компетенция** – знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи;

– **дискурсивная компетенция** – знания об особенностях протекания речевого события и умения управлять им;

– **культуроведческая компетенция** – осознание языка как формы выражения национальной культуры, знания о взаимосвязи языка и истории народа, о национально-культурной специфике русского языка; владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения; умения учитывать эти сведения в процессе общения и корректировать своё речевое поведение в соответствии с нормами социального поведения, присущими данному этносу;

– **риторическая компетенция** – знания о риторических моделях создания текстов и способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи.

«Самая высшая степень проявления коммуникативной компетентности* заключается в готовности личности использовать сформированные у неё знания, умения, способы деятельности для организации информационной среды с целью разрешения проблемных ситуаций, в которых эта личность заинтересована» [5, с. 39]. Для этого, по мнению исследователей, должны быть выражены

1) определённые качества, черты гуманистической направленности;

2) коммуникативные знания, умения и коммуникативная техника (когнитивная, аффективная, регулятивная);

3) готовность к реализации коммуникативных знаний, умений и навыков в сфере профессиональной деятельности и желание осуществлять эту готовность.

Известный учёный-психолог Л.А. Петровская писала: «...развитие компетентностного общения в современных условиях предполагает его принципиальную гуманистическую переориентацию и гармонизацию» [3, с. 103]. Трудно с этим не согласиться. Одним из важнейших педагогических оснований для переориентации общения остаётся признание его диалогичности и опора на него. Принципиальное различие понятий «коммуникация» и «общение» влечёт за собой не только признание наличия субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия (в том числе между учителем и учеником), но и методические выводы. Так, **репродуктивные задачи закрытого характера** (повтор, создание текстов по алгоритму и образцу и др.), когда искомым ответ заранее известен учителю, эффективны в любой системе координат. Между тем **продуктивные задачи открытого характера**, основанные на неповторимости, нестандартности условий и творческом потенциале личности, не имеющие однозначного решения, эффективны только при субъектно-субъектных отношениях, когда в процессе сотруд-

* Здесь и далее термин «компетентность» сохраняется в цитируемых источниках. Подробнее о понимании слов «компетенция» и «компетентность» см. в нашей статье «Компетентностный подход в современном образовании», опубликованной в № 12 журнала «Начальная школа плюс До и После» за 2011 г. – *Прим. автора.*

ничества, взаимной заинтересованности учителя и ученика, в результате обсуждения (диалога!) принимает оптимальное решение, не имеющее непререкаемой завершённости.

Таким образом, для формирования коммуникативной компетенции учащихся необходимо, чтобы коммуникативной компетенцией обладал учитель. И учитель, и ученик должны быть готовы к сотрудничеству, обладать способностью адаптироваться к быстро меняющимся условиям общения, мотивацией к поиску и изучению новой информации, уметь критично и самостоятельно мыслить, уметь контролировать свою деятельность, ясно формулировать свои цели и ценности, а также использовать эмоции в процессе общения.

Методические ресурсы учителя велики и не новы. Прежде всего это владение объяснительным диалогом, учебной беседой и учебной дискуссией, групповыми технологиями и технологиями коллективного обучения и, наконец, осознанное уменьшение доли речи учителя на уроке в пользу увеличения речевой активности учащихся. Только на практике приобретается опыт коммуникативной деятельности, осознаётся отношение к нему, увеличивается объём знаний, совершенствуются коммуникативные умения, т.е. в конечном итоге и формируется коммуникативная компетенция.

Для построения педагогической парадигмы целесообразно выделять единицы и уровни коммуникативной компетенции.

Единицами коммуникативной компетенции являются:

- сферы коммуникативной деятельности;
- темы, ситуации общения и программы их развёртывания;
- речевые действия;
- социальные и коммуникативные роли собеседников (сценарии их коммуникативного поведения);
- тактика коммуникации в ситуациях при выполнении программы поведения;
- типы текстов и правила их построения;
- языковые минимумы [8].

Перечисленные выше единицы коммуникативной компетен-

ции, при всей неоднородности перечня, позволяют определять цели и задачи каждого этапа обучения, отбирать дидактический материал в соответствии с поставленными задачами, составлять учебные задачи, дифференцированно подходить к оценке результатов обучения.

Именно оценивание при компетентностном подходе остаётся одной из ключевых проблем. Во-первых, если знания и умения могут оцениваться в традиционной парадигме, то как оценить опыт, понимание сущности обучения, личностный рост? Во-вторых, в области общения трудно сформулировать критерии, на основе которых можно было бы создать единую шкалу оценки. Тем не менее существующие в данной области исследования позволяют обозначить подходы к оцениванию уровня коммуникативной компетенции.

Выделяют **три уровня компетентностного общения** (по Л.А. Петровской):

- 1) уровень ценностей личности;
- 2) уровень её установок;
- 3) уровень её умений.

Важнейшим показателем компетентности в общении будет отношение человека к собственным ценностям. При этом ценности могут быть как декларативные, так и реальные. Рефлексию ценностей, осознанный перевод декларативных ценностей в реальные можно считать высшим уровнем коммуникативной компетенции.

Уровень овладения коммуникативной компетенцией определяется этапом и целью обучения. В.И. Тесленко и С.В. Латынцев выделяют **четыре уровня сформированности** коммуникативной компетенции [5]:

- 1) **базовый уровень** – преобладают заучивание, репродуктивный уровень заданий;
- 2) **оптимально-адаптивный** – учащиеся не владеют в достаточной мере всеми составляющими коммуникативной компетенции, но при этом демонстрируют готовность к её проявлению (хотя нерегулярно) и обладают заметным потенциалом;
- 3) **творческо-поисковый** – учащиеся демонстрируют достаточное развитие коммуникативной компетенции, успешно действуют в проблемных

ситуациях, готовы к адаптации в информационном окружении;

4) **рефлексивно-оценочный** – учащиеся самостоятельно выделяют интересные их проблемы и организуют коммуникативные ситуации для их разрешения.

Очевидно, что названные уровни могут быть соотнесены с уровнями усвоения знаний, описанными В.П. Беспалько [1]:

1) деятельность по узнаванию (учебный уровень) – правильное выполнение аналогичных заданий;

2) деятельность по решению типовых задач (алгоритмический уровень) – полнота и действенность;

3) деятельность, связанная с выбором действия (эвристический уровень), – выполнение мыслительных операций;

4) деятельность по поиску решения (творческий уровень) – опора на жизненный опыт, работу воображения и активное мышление.

Перед нами четырёхуровневая (четырёхбалльная) система оценки, где базовый уровень соответствует минимальному баллу (или тройке), а рефлексивно-оценочный – высшему. При этом, на наш взгляд, целесообразно определять уровень сформированности не коммуникативной компетенции в целом, а каждой её составляющей, т.е. языковой, речевой, дискурсивной, культуроведческой и риторической компетенции. Такой подход позволит выявить причины коммуникативных затруднений, определить пути индивидуальной коррекции, оценить изменения, произошедшие в развитии ученика, по сравнению с ним самим, а не с неким абстрактным идеалом, что соответствует гуманистической направленности современного школьного образования.

Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989.

2. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007.

3. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг / Л.А. Петровская // Избр. тр. – М. : Смысл, 2007.

4. Седов, К.Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М., 2004.

5. Тесленко, В.И. Коммуникативная ком-

петентность : формирование, развитие, оценивание : монография / В.И. Тесленко, С.В. Латынцев ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования : Проект / Разработан Институтом стратегических исследований в образовании РАО. – М., 2011.

7. Стандарт основного общего образования по русскому языку [Электронный ресурс] // <http://standart.edu.ru/>

8. www.gramota.ru/slovari

Ольга Александровна Сальникова – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Московского государственного педагогического университета, г. Москва.

О понятии «функционально грамотная языковая личность младшего школьника»*

Е.А. Ермакова

В статье рассматривается актуальность понятия «функционально грамотная языковая личность младшего школьника», раскрывается его сущность через понятия «функциональная грамотность» и «языковая личность», а также выводятся педагогические условия, направленные на формирование функционально грамотной языковой личности младшего школьника.

Ключевые слова: функциональная грамотность, языковая личность, функционально грамотная языковая личность младшего школьника, характеристики функционально грамотной языковой личности младшего школьника, педагогические условия формирования функциональной грамотности.

Языковая личность – одна из актуальных проблем современной лингвистики (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.). В методике преподавания русского языка активно исследуется проблема функционально грамотной

* Тема диссертации «Формирование функционально грамотной языковой личности младшего школьника в образовательной системе "Школа 2100"». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.В. Трубайчук.

языковой личности (Е.В. Бунеева, Л.В. Трубайчук, Л.Н. Чипышева). Её определение применительно к младшему школьнику предложено Е.В. Бунеевой [2, с. 24]. Возникновение данной проблемы обусловлено рядом причин. Укажем основные из них.

Во-первых, это личностно ориентированный характер политики государства в области образования, на что указывает анализ нормативных документов (Закон об образовании, ФГОС, приказы Министерства образования и науки РФ) [3; 4].

Во-вторых, актуализация понятия «функционально грамотная языковая личность» обусловлена общественной жизнью, которая построена на сотрудничестве, общении людей. Без него не обходится никакая социальная деятельность. Имеется социально-общественный заказ. Поскольку содержание образования – «один из факторов экономического и социального прогресса общества» [4, ст. 14, п. 1], то социально-общественные явления необходимо учитывать при построении системы образования. Таким образом, образование должно быть направлено на развитие тех компетенций, которые могут обеспечить человеку успешное функционирование в обществе как личности, умеющей решать жизненные задачи на основе адекватного взаимодействия с другими людьми.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) направлен на решение указанной проблемы. «Портрет выпускника основной школы», согласно данному стандарту, включает такие характеристики, как знание русского и родного языка, уважение к другим людям, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов [3].

В-третьих, в результате увлечения телевидением, видео, компьютерными играми современные дети мало читают, особенно классическую художественную литературу. Как следствие, школьники испытывают трудности в обучении, связанные с неумением осуществлять смысловой анализ текстов различных жанров, с

несформированностью внутреннего плана действий, с недостаточным развитием логического мышления и воображения.

Помимо этого, современные дети ограничены в общении со сверстниками. Дворовые коллективы как особая детская субкультура постепенно исчезают. Игры, совместная деятельность и сотрудничество с другими детьми оказываются недоступными для младших школьников, что значительно затрудняет усвоение ими моральных норм и принципов, препятствует формированию коммуникативной компетентности, эмоциональной отзывчивости.

Всё вышеперечисленное создаёт определённый фон, влияние которого помогает преодолеть программа Образовательной системы «Школа 2100». Концепция предложенной в ней стратегии отражает новейшие подходы, существующие в образовании, и как конечный результат определяет **формирование функционально грамотной личности на всех возрастных этапах.**

Само понятие «функционально грамотная языковая личность» базируется на понятиях «функциональная грамотность» и «языковая личность». Рассмотрим каждое из них.

Проблемы языковой личности и её становления в процессе изучения русского языка рассматриваются в работах Г.И. Богина, Е.В. Бунеевой, С.Г. Воркачёва, Ю.Н. Караулова, А.В. Текучёва, Е.А. Селивановой и др. Взгляды многих современных исследователей опираются на труды Г.И. Богина, понимающего языковую личность как носителя языка, который готов совершать речевые поступки, создавать и принимать произведения речи, т.е. способен осуществлять речевую деятельность [1, с. 14].

В настоящее время существуют разные трактовки понятия «языковая личность». Это и комплекс психофизических свойств, позволяющий производить и воспринимать речевые произведения (Г.И. Богин); и фрагмент сознания, представленный в речи (Е.А. Селиванова); и совокупность особенностей речевого поведения (С.Г. Воркачёв); и «человек, обладающий умениями, способностями и

характеристиками, обеспечивающими восприятие, понимание, воспроизведение и создание им речевых произведений (текстов)» (Е.В. Бунеева) [2, с. 21]. С понятием «языковая личность», рассматривая её в парадигме реального общения, связывают понятия «речевая личность» и «коммуникативная личность».

Отметим две взаимосвязанные стороны языковой личности: умения производить действия с текстом (воспринимать его, воспроизводить, создавать и т.д.) и коммуникативные умения (выслушивать, договариваться, доносить свою точку зрения и т.д.). Для этого языковая личность должна обладать рядом свойств: наличием собственной картины мира, интеллектуальными характеристиками, стремлением к творческому самовыражению, чувством языка. Выделим также уровень владения родным языком, способность контролировать свою речевую деятельность и совершенствовать её.

Сегодня соотносят понятия «языковая личность» и «функциональная грамотность». Подчеркнём тот факт, что функциональная грамотность несколько отличается от традиционного понимания грамотности как письма без ошибок и умения связно выразить мысль. А.А. Леонтьев определяет понятие «функциональная грамотность» как «способность свободно использовать умения чтения и письма для целей получения информации из текста (понимание, компрессия, трансформация и т.д.) и для целей передачи этой информации в реальном общении» [2, с. 24]. Е.В. Бунеева предлагает рассматривать функциональную грамотность как «атрибутивную характеристику языковой личности, определяющую уровень владения и пользования русским языком, достижение которого востребовано в социокультурном пространстве» и проявляется прежде всего в умении ученика воспринимать, понимать, воспроизводить и порождать речь [Там же].

При соотношении понятий «функциональная грамотность» и «языковая личность» возникает понятие «функционально грамотная языковая личность», определение

которого дано в работах Е.В. Бунеевой и Л.Н. Чипышевой [2; 5]. Основываясь на них, отметим следующие **характеристики функционально грамотной языковой личности** как носителя языка: она обладает чувством языка; владеет русским языком как средством общения в различных сферах жизни; способна работать с вербальной информацией; воспринимает язык как эстетическую и культурную ценность; умеет контролировать и оценивать устные и письменные высказывания; использует все виды речевой деятельности для получения информации из текста и её интерпретации, для создания и совершенствования речевых произведений. Таким образом, функционально грамотная языковая личность включает в себя свойства языковой личности.

Е.В. Бунеева, В.Н. Гнедых, А.Ю. Резвая, Л.Н. Чипышева и др. выделяют лингвистические, коммуникативные, социокультурные, правописные, познавательные, информационные, личностные, организационные и прочие компетенции или умения, которыми должна владеть функционально грамотная языковая личность.

Наиболее важной мы считаем **лингвистическую компетенцию**, на основе которой строится коммуникативная. К лингвистической (языковедческой) компетенции относятся не только знания о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании, но и владение нормами русского литературного языка, словарный запас и грамматический строй речи. Поскольку функционально грамотная языковая личность должна владеть устной и письменной речью, т.е. нормами родного языка, то она должна быть лингвистически компетентной. Только в этом случае функционально грамотная языковая личность может осуществлять коммуникацию (взаимодействие) – ведь без понимания значений слов, знания правил образования грамматических форм и структурирования осмысленных фраз коммуникация, а значит, взаимо-

действие и сотрудничество невозможны.

Итак, одним из условий формирования функционально грамотной языковой личности, на наш взгляд, является формирование лингвистической компетенции, обеспечивающей всестороннее изучение родного языка.

Отметим также и **коммуникативную компетенцию**, без которой не обходится становление и проявление остальных компетенций, невозможно адекватное взаимодействие в совместной деятельности. Здесь основным является не только умение говорить, доносить до других и отстаивать свою точку зрения, но и умение понимать высказывания других, различая свою и чужую точки зрения; толерантно относиться к иному образу мира в произведениях иной культуры. Другими словами, необходимо уметь вести диалог культур, под которым мы понимаем такую форму взаимодействия, когда человек способен понимать взгляды людей разных культур, времён и возрастов. Поэтому существенно ещё одно педагогическое условие формирования функционально грамотной языковой личности – формирование умения выстраивать диалог культур, позволяющий взаимодействовать с обществом.

В процессе формирования личности, в том числе и функционально грамотной, крайне значимо формирование **самооценки, самоконтроля и рефлексии**. Они связаны с поведением и являются его важнейшим регулятором. В самом общем плане самооценка – это оценка личностью самой себя, своей внешности, места среди других людей, своих психологических качеств, возможностей, поступков, жизненных целей. Самоконтроль позволяет человеку сознательно изменять направление своих мыслей, удерживать себя от нежелательных действий. Рефлексией можно назвать всякое размышление, направленное на анализ самого себя (самоанализ) – своих состояний, поступков, событий. Значит, умение реализовать самоконтроль и самооценку, проявить способность к рефлексии в процессе употребле-

ления языковых норм и правил можно рассматривать как третье педагогическое условие формирования функционально грамотной языковой личности.

Обобщим сказанное.

Среди **характеристик функционально грамотной языковой личности младшего школьника** следует выделить:

- развитый словарный запас, грамотность речи, умение работать с текстом, владение нормами родного языка, монологической и диалогической речью;

- коммуникативные умения, позволяющие вести конструктивное общение: умение договариваться друг с другом, аргументированно высказывать свою точку зрения, уважать чужое мнение, стремление понимать позицию другого человека, учитывая его возраст и культуру; умение выбирать адекватные средства вербального и невербального общения;

- умение контролировать свои речевые поступки, оценивать, анализировать и совершенствовать их.

Формирование функционально грамотной языковой личности младшего школьника в образовательном процессе будет успешно осуществляться при следующих **педагогических условиях**:

- 1) формировании лингвистической компетенции, обеспечивающей всестороннее изучение родного языка;

- 2) формировании умения выстраивать диалог культур;

- 3) формировании умения реализовывать самоконтроль и самооценку, проявлять способность к рефлексии в процессе употребления языковых норм и правил.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам уточнить ведущее понятие нашего исследования: функционально грамотная языковая личность младшего школьника – это личность, владеющая всеми видами речи (устной и письменной, монологической и диалогической), умеющая решать учебные и жизненные задачи на основе адекватного взаимодействия с другими людьми, способная понимать и принимать существование других

точек зрения, контролирующая и оценивающая собственную речевую деятельность.

Литература

1. Богин, Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин. – Калинин : КГУ, 1986. – 86 с.
2. Бунеева, Е.В. Научно-методическая стратегия начального образования [Монография] / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2009. – 208 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 17 декабря 2010 г., № 1897.
4. Федеральный закон : Об образовании. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 55 с.
5. Чипышева, Л.Н. Формирование учебной компетентности младшего школьника в условиях безотметочного обучения в процессе изучения русского языка : автореферат / Л.Н. Чипышева. – Челябинск, 2008. – 32 с.

Елена Александровна Ермакова – учитель начальных классов школы № 46, г. Челябинск.

Использование конструкторов LEGO WeDo на уроках окружающего мира*

А.К. Лукьянович

В статье рассматривается возможность применения на уроках окружающего мира в рамках Образовательной системы «Школа 2100» конструктора LEGO Education WeDo™, предлагаются алгоритмы по сборке новых моделей и видоизменению базовых моделей роботов. Анализируется возможность использования конструкторов LEGO WeDo как средства развития различных компонентов регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: конструкторы ЛЕГО-роботов, регулятивные универсальные учебные действия младших школьников, методические рекомендации по сборке моделей.

XXI век – это век новейших компьютерных разработок и цифрового оборудования. Огромное разнообразие технических средств даёт учителю возможность сделать познание окружающего мира увлекательным для ребёнка любого возраста. Одной из таких новинок является набор LEGO Education, включающий в себя конструкторы, специально созданные для младших школьников, в том числе и популярный перворобот LEGO Education WeDo™. Он предназначен для учеников 2–4-х классов. Входящие в набор 158 элементов позволяют сконструировать и запрограммировать большое количество подвижных и разнофункциональных роботов. В инструкции описано пошаговое конструирование 12 моделей, которые учитель может использовать на уроках и внеурочных занятиях.

Перворобот WeDo представляет собой не только средство развития памяти, внимания, мышления, сенсорики учащихся, но и средство достижения целей, сформулированных во ФГОС второго поколения как результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО).

Личностные результаты освоения ООП НОО включают навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение выходить из спорных ситуаций, стойкую мотивацию к творческому труду, работу, нацеленную на достижение результата, бережное отношение к материальным и духовным ценностям. Метапредметные результаты предполагают развитие способности принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, умение планировать и оценивать свои действия в соответствии с поставленной задачей, понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать в любых ситуациях, навыки в использовании знаково-символических средств представления инфор-

* Тема диссертации «Образовательная робототехника как средство формирования результативных универсальных учебных действий у младших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Е.Ю. Волчегорская.

мации и схем, активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения задач, умение слушать собеседника и вести диалог, умение излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий [1].

Таким образом, главная цель современного школьного образования – научить детей учиться, т.е. самостоятельно ставить перед собой учебные цели, разрабатывать пути их достижения, оценивать свои достижения. В соответствии с ФГОС НОО это становится возможным благодаря формированию совокупности универсальных учебных действий (УУД), представленных четырьмя блоками: личностным, регулятивным, познавательным и коммуникативным. Особый интерес представляют для нас **регулятивные УУД**, которые отражают способность учащегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все её компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценку).

Какие же регулятивные УУД можно развивать у младших школьников, используя в учебной деятельности конструктор LEGO Education WeDo™?

1. Развитие способности к целеполаганию.

Самостоятельно разрабатывая модель робота, ребёнок учится ставить перед собой учебную задачу.

2. Развитие способности к планированию.

Поставив перед собой цель, учащийся составляет план деятельности по созданию нового робота или модификации знакомой модели. При этом ребёнок учится действовать как по имеющимся в инструкции схемам, так и по схемам, разработанным им самостоятельно. Указания по выполнению плана могут быть как письменными или графическими, так и устными.

3. Развитие способности к прогнозированию.

Младший школьник учится предвидеть результаты своей деятельности, выбирая различные способы выполнения одного и того же задания, так как, изменяя схему или

последовательность сбора модели, он получает различные варианты одного робота.

4. Формирование действия контроля.

Получив ту или иную модель, учащийся имеет возможность самостоятельно проверить правильность её выполнения. При этом ребёнок может объективно оценить не только результат своей деятельности, но и работу своих одноклассников.

5. Формирование действия коррекции.

Обнаружив ту или иную ошибку в своей работе, младший школьник имеет возможность внести коррективы на любой стадии сборки модели. Он учится критично относиться к результатам своей деятельности и деятельности окружающих. Таким образом, происходит формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха.

6. Развитие способности к оценке.

Младший школьник получает возможность сравнивать свою модель с моделями одноклассников, а значит, способен оценить уровень выполнения своей работы: сложность, функциональность, внешнюю эстетичность, рациональность робота. На основе полученных результатов ребёнок может сделать выводы об уровне своих знаний и умений.

7. Формирование волевой саморегуляции.

Процесс сборки модели требует терпения. Если по каким-то причинам учащемуся приходится выполнять работу сначала, возвращаясь к уже пройденной стадии, ему необходимо приложить некоторое волевое усилие для успешного устранения недочётов. При общении с напарником по заданию ребёнку необходим самоконтроль, поскольку в ходе планирования или выполнения модели у детей могут возникать разногласия.

Отдельно хотелось бы остановиться на привлекательности перворобота LEGO Education WeDo™ для младших школьников. Во-первых, с поделками из деталей конструктора

ра ребёнок может играть, ощупывать их, не рискуя испортить, тогда как рисунки, аппликации или фигурки из пластилина не всегда пригодны для организации развивающей и познавательной игры. Во-вторых, при использовании конструктора LEGO у ребёнка получаются красочные и привлекательные поделки вне зависимости от имеющихся у него навыков, что «гарантирует» ему переживание состояния успеха. И наконец, конструктор безопасен: работая с ним, ребёнок не рискует порезаться, попасть в глаз карандашом или проглотить ядовитый химический состав.

Несмотря на широкий спектр возможностей использования набора LEGO WeDo, зачастую на уроках в начальной школе этот конструктор остаётся невостребованным из-за недостаточно разработанной методической базы. Как правило, изготовив с учениками предлагающиеся 12 моделей, учителя не знают, что делать с конструктором дальше. Иногда его детали используют как наглядный материал без применения основ программирования и образовательной робототехники, а без этого теряется заложенный в LEGO WeDo развивающий потенциал.

В качестве своеобразного алгоритма применения перворобота LEGO Education WeDo™ приведём примеры его использования **на уроках окружающего мира** в рамках Образовательной системы «Школа 2100» [2].

1. Тема урока «Путешествие в Африку».

Детям предлагается кроссворд, который заполняется по мере выступления учащихся с докладами о животных Африки (в клетки кроссворда вписываются названия животных). Вслед за этим учитель предлагает командам из 5–6 учащихся собрать из деталей конструктора любое понравившееся им животное африканского континента. Модели некоторых из них уже разработаны в прилагающейся инструкции (например, «Голодный аллигатор» и «Обезьяна-барабанщица»). Есть животные, модели которых могут быть собраны на основе имеющихся

(например, павлин – на основе модели «Порхающая птица», гепард – на основе модели «Рычащий лев»), либо модели должны быть разработаны детьми самостоятельно (например, зебра или жираф).

Предлагаем *методические рекомендации* для учителя начальных классов по сборке моделей гепарда и павлина.

Сначала следует обсудить с детьми способы выполнения задания:

- Какие атрибуты (признаки) позволяют узнать в животном гепарда или павлина?

- Что необходимо изменить в готовых моделях?

- Как произвести эти изменения?

Команды собирают модели новых животных на основе уже разработанных (пользуясь подробной инструкцией по сборке «Порхающей птицы» и «Рычащего льва»), но с внесением в них изменений, присущих гепарду и павлину. При этом техническая сторона модели может остаться прежней. Поскольку дети работают в командах, им будет легче справиться с заданием. Например, чтобы изготовить павлина, нужно из имеющихся в исходной модели деталей сделать большой веерообразный хвост и хохолок. Чтобы изменить льва на гепарда, необходимо убрать у исходной модели детали, изображающие гриву, и изменить цветовое решение робота для передачи пятнистой окраски животного.

Методические рекомендации по сборке моделей зебры и жирафа.

Выполнение моделей зебры и жирафа требует более высокого уровня сформированности навыков конструирования. Учитель должен обратить внимание детей на сходные и отличительные признаки этих животных. Например, и то и другое животное напоминает лошадь, но у жирафа в отличие от зебры длинная шея. Кроме того, они различаются окраской. Значит, при конструировании следует это учесть.

Функциональность моделей можно обсудить всем классом, а можно предоставить каждой команде решить, по какой программе будет работать сконструированное животное. Например, его можно поставить на плат-

форму с колёсами или установить датчик движения – в этом случае робот будет двигаться за рукой ребёнка.

2. Тема урока «Вещество и энергия».

Учитель в рамках закрепления материала задаёт вопросы:

– Что такое энергия? (*Источник движения.*)

– Что может являться энергией для различных организмов, предметов, явлений? (*Пища, солнечный свет, электричество, ветер и т.д.*)

– Приведите примеры устройств, для которых топливом является электричество.

– Где используются эти приспособления?

– Что является топливом для работы роботов, которые мы собираем? (*Электричество.*)

Затем учитель предлагает детям разбиться по парам и условно собрать прибор или приспособление, которые используются в быту и работают от электричества. Это могут быть, например, «Музыкальная шкатулка» и «Миксер». Обе модели должны быть разработаны детьми самостоятельно.

Методические рекомендации по разработке и сборке моделей электрических приборов.

Для того чтобы собрать модель «Музыкальная шкатулка», необходимо использовать две платформы. На одну из них нужно поставить человечка, а другую поместить над первой. К будущей крышке следует прикрепить балку с кнопками. В отверстиях закрепить ось захватом с крестообразным отверстием. Конец оси вставить в моторчик. В программе нужно указать время работы мотора, по истечении которого заиграет музыка. Если есть возможность использовать моторчик из второго набора, можно присоединить к нему человечка, который будет вращаться под музыку.

Для сбора модели «Миксер» понадобятся два моторчика, в которые будут вставлены две оси, на концы которых можно надеть зубчатые колёса – они будут выполнять функцию венчиков миксера. Оба моторчика нужно поместить внутрь корпуса модели, который дети

выполняют самостоятельно, используя балки, пластины и кирпичи из набора.

3. Тема урока «Земля и Солнце».

Для имитации планет Солнечной системы подойдёт модель «Умная вертушка» – её сборка описана в инструкции. Изменения в этой конструкции определяют понятия или принципами, который объясняет учитель.

Методические рекомендации по использованию модели волчка при изложении нового материала.

Для объяснения принципа вращения вокруг своей оси используется робот «Умная вертушка». В зависимости от заданной программы (мощность моторчика) волчок может приобретать различную скорость вращения, что очень удобно для демонстрации вращения планет Солнечной системы.

Учитель имеет возможность наглядно показать процесс смены дня и ночи (для этого необходимо собрать волчок двух контрастных цветов).

Робот может использоваться для создания целой Солнечной системы (при одновременном запуске нескольких волчков). При этом следует учесть различные скорости вращения планет, их местоположение и разницу в размерах.

4. Тема урока «Что нас окружает».

При знакомстве с различными видами транспорта и обсуждении его роли в жизни человека учитель может использовать такие модели, как «Непотопляемый парусник», «Спасение самолёта», «Легковой автомобиль», «Снегоочистительная машина», «Грузовая машина». Первые две входят в число описанных в инструкции моделей, остальные детям предстоит разработать самостоятельно.

Методические рекомендации при разработке транспортных моделей.

Для сборки модели «Легковой автомобиль» необходимо на две балки с кнопками поместить кабину (корпус машины), а затем сквозь отверстия в балке вставить две оси (размеры осей и кабины должны соответствовать друг другу). К передней или задней паре колёс следует присоединить моторчик.

Для того чтобы из модели «Легковой автомобиль» сделать модель «Трактор», нужно изменить корпус (кабину водителя поднять выше), сделать передние и задние колёса разными по величине.

Для изготовления модели «Снегоочистительная машина» необходимо к передней части «Легкового автомобиля» приделать ковш для уборки снега.

Чтобы из модели «Легковой автомобиль» сделать модель «Грузовая машина», достаточно к корпусу робота приделать кузов, размер которого дети выбирают на своё усмотрение.

Таким образом, использование перворобота LEGO Education WeDo™ способствует более гибкому и прочному усвоению знаний, обеспечивает рост самостоятельности младших школьников, существенно повышая их мотивацию и интерес к учёбе.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа. – М. : Просвещение, 2010. – 191 с.
2. Образовательная система «Школа 2100» : Дошкольная подготовка : Начальная школа : Основная и старшая школа : сб. программ / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2004. – 528 с.

Анна Константиновна Лукьянович – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Содержание этнокультурного образования в современной поликультурной среде

А.Б. Афанасьева

В статье рассматривается содержание этнокультурного образования в современной школе, выявляются возможности его проектирования в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: этнокультурное образование, поликультурная образовательная среда, содержание образования.

Образовательная среда современной российской школы всё в большей мере становится поликультурной. В связи с усилением миграции доминирующим становится тип школы с полиэтническим составом учащихся при преобладании русского этноса, с русским языком обучения. Это требует повышенного внимания к внутреннему вектору поликультурности – к культуре народов внутри нашей многонациональной страны и понимания взаимодействия культур.

Поликультурную образовательную среду современной школы можно характеризовать полиэтничностью и многообразием культур как во взаимодействии субъектов образовательного процесса, так и в освоении ими объектов познания, в создании и постижении картины мира.

В содержании российского образования издавна содержалось стремление к поликультурности, проявлявшееся по-разному. В XVIII – начале XX вв. в формировании «русской европейскости» преобладал внешний вектор, направленный на аристократическую культуру Европы. С 1760-х годов в России начинается обучение этнических меньшинств на родных языках, что свидетельствует о появлении внутреннего вектора поликультурности. В советский период образование вписывалось в контекст идеологии, поликультурность тяготе-

ла к интернационализму. Позитивное значение имело развитие идей равноправия и дружбы народов, опыта поликультурности: внешней (направленной на культуры народов мира) и внутренней (направленной на культуры народов страны). Активизировалась организация и развитие (часто с нулевого уровня) образования национальных меньшинств на «материнских» языках (но с 1937 г. возникла и усилилась тенденция русификации), стал развиваться диалог национальных культур (их изучение в школе). С конца 1960–70-х годов формируется интегративный культурологический предмет «Мировая художественная культура» (МХК). Ныне поликультурность реализуется повсюду, в аспекте культурологического подхода. Он всё шире распространяется в образовательной среде, оформившись в концепции «Школы диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), воспитания «человека культуры» (Е.В. Бондаревская, В.В. Князева), культуротворческой школы (А.П. Валицкая).

Стремление педагогики опереться на вечные ценности культуры противостоит изменчивости политических и идеологических ориентиров в обществе. Именно культура и образование являются лучшими средствами преодоления межнациональных противоречий и других социальных болезней, способствуют безопасности личности и общества. Примерами внимания государства к этим проблемам являются подготовленные и опубликованные Министерством образования и науки РФ в 2010 г. проекты «Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации» и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Этнокультурное и поликультурное образование соотносятся между собой как часть и целое: этнокультурное образование является частью поликультурного. Поликультурное образование шире полиэтнического, оно должно учитывать поликультурность современного общества, усложнённого разнообразием не только этнических культур, но и социаль-

ных субкультур, исторических слоёв культуры.

Педагогическая проблема заключается в гармонизации моноэтнического и полиэтнического подходов в процессе образования. Абсолютизация моноэтнического подхода ведёт к изоляции, замкнутости социума, абсолютизация же полиэтнического подхода ведёт к потере единства образовательного пространства, к абсолютизации плюрализма за счёт общности.

Идеальная модель этнокультурного образования строится в понимании единства в многообразии, а гармонически развитая в этнокультурном отношении личность вбирает в себя этническое и полиэтническое, региональное (или субэтническое) и российское (суперэтническое) начало.

Полиэтническое и субкультурное разнообразие учащихся в современной школе усиливает социальную неоднородность среды, заостряет проблему взаимоотношений и в связи с этим – проблему межэтнической и межличностной толерантности школьников. Другая проблема в поликультурной среде школы – формирование у учащихся одновременно этнической (отличающей школьника одной этнической принадлежности от других) и объединяющей всех российской идентичности (наряду с планетарной, рассмотрение которой выходит за рамки нашей статьи). Решение этих проблем напрямую связано с содержанием образования. Именно поэтому одна из важнейших задач – на основе методологии культурологического подхода выработать стратегию взаимосвязи монокультурного и поликультурного подходов к проектированию содержания этнокультурного образования и его реализации с учётом вызовов современности.

Общность элементов этнокультуры позволяет положить её в основу сравнительно-сопоставительной технологии при изучении разных этносов в условиях полиэтнического этнокультурного образования. Содержательное же наполнение элементов отражает особенное и единичное в конкретных проявлениях этнокультуры

(сказках, песнях, костюме, жилище, утвари и т.д.).

Содержательная основа этнокультурного образования базируется на комплексном освоении этнокультуры с доминантой на её системообразующих элементах – языке и народной художественной культуре, на осознании её функций и ценностей, понимании плюрализма этнокультур и путей их развития.

Структура содержания этнокультурного образования выстраивается исходя из структуры самой этнокультуры. Её родственные элементы составляют области: этнофилологическую (этноязык, словесный фольклор), этнохудожественную (словесный, музыкальный, хореографический, игровой, драматический фольклор, декоративно-прикладное искусство), поведенческую (проявляющуюся в традиционной хозяйственно-экономической и бытовой деятельности, обычаях, обрядах, нормах этноэтикета, этнопсихологических и педагогических стереотипах), мировоззренческую (наиболее полно проявляющуюся в религии, мифологии, эмпирических представлениях об отношении человека к природе, мирозданию, человеку, обществу, основам воспитания, морали).

В традиционной культуре эти области гармонично связаны друг с другом и воздействуют на личность комплексно. В современном поликультурном пространстве особо актуализируется поведенческая область, в связи с чем личности необходимо освоить нормы культуры, причём специфические этнокультурные нормы не должны вступать в противоречие с цивилизационными. Поэтому мировоззренческие, филологические и художественные компоненты должны способствовать формированию позитивного поведения, соответствующего нормам культуры. Важно, чтобы при формировании установок толерантного поведения сохранялся приоритет духовно-нравственных ценностей. Именно принципы нравственности могут обеспечить выживание человечества в поликультурном мире. Они из века в век передавались в этнокультурных традициях бе-

режного и ответственного отношения человека к природе, роду, ближним. Сегодня эти ценности размываются, порой забываются.

В современных условиях правомерно рассматривать этнокультурное образование в узком и широком смыслах. В первом случае этнокультурное образование понимается как изучение и освоение школьниками традиционной народной культуры: духовной, материальной, социальной. Этнокультурное образование в широком смысле подразумевает осмысление школьниками преемственности традиций, взаимодействия или диалога культур, их устойчивости и обновления в динамике культурогенеза. В этом случае поликультурность возникает во взаимодействии историко-временных пластов в изучении культурного наследия, особенно во взаимодействии архаики и современности, в понимании особенностей формирования российской культуры, её взаимосвязей с культурами народов страны и мира.

На уровне общего теоретического представления (опираемся на характеристику уровней содержания образования, данную В.В. Краевским [1, с. 53]) содержание этнокультурного образования как система конструируется в шестикомпонентной структуре в узком (1–2) и широком (1–6) смыслах (см. таблицу на с. 81).

На уровне учебного предмета содержание этнокультурного образования проектируется посредством

а) расширения этнокультурного компонента в предметах базисного учебного плана;

б) реализации принципа междисциплинарного взаимодействия;

в) возможного введения специального предмета этнокультурологической направленности, а также

г) введением и расширением этнокультурологического содержания в вариативно-дополнительные формы внеучебной образовательной деятельности.

На уровне учебного материала в содержании этнокультурного образования формируются представления о полиэлементном составе этнокультуры, её духовных, материальных, социальных формах, о видах и жанрах

Структура содержания этнокультурного образования

№ п/п	Компонент	Характеристика содержания компонента этнокультурного образования
1	Этнокультурологический	Лежит в основании системы, отражает внутреннюю структуру этнокультуры, определяется входящими в содержание образования элементами этнокультуры и их совокупностями (этно-филологической, этнохудожественной, поведенческой, мировоззренческой). В зависимости от меры включения этнокультурологического компонента в содержание образования различается объём его этнокультурной направленности
2	Лингвистический	Вычленяется из этнокультурологического компонента как наиболее важный для коммуникации, в современном поликультурном обществе имеет этнический, суперэтнический (в российском суперэтнотносе – русский язык), надэтнический (язык международного общения) уровни
3	Полиэтнический	Определяется совокупностью этнологических и этногеографических знаний об этносах, этнических ценностях и категориях
4	Историко-культурный	Определяется областью знаний об историческом развитии этнокультуры, её целостности, путях вхождения в цивилизационный процесс, в систему национальной и мировой культуры
5	Культурно-региональный	В нём фокусируется внимание на локализации этнокультурного материала в конкретном регионе, в сопоставлении горизонтальных этнологических связей и историко-временных пластов
6	Этнопсихолого-педагогический	Учитывает этническую идентичность учащихся, их этноменталитет, специфику процесса инкультурации и аккультурации, освоения и присвоения ценностей этнокультуры, культуры этноса и суперэтноса

народной художественной культуры, особенностях их «языка» (системы средств выразительности), осваиваются характерные образцы в художественно-творческом опыте. Этнокультурное наследие должно познаваться по линии усложнения учебного материала, расширения сведений, углубления понимания и мировоззренческого осмысления. «По горизонтали» методически целесообразно сравнивать различные этнокультуры по элементам, искать их общность и различия, а «по вертикали» – прослеживать связи связи крестьянской и городской традиций, связи и пути вхождения архетипических элементов этнокультуры в профессиональную художественную культуру, в современный социум.

Автор на практике неоднократно доказывал, что при сравнении образцов искусства разных народов важно нацеливать школьников на выявление общих смыслов, нравственных ориентиров и ценностей. Например, на уроке литературы можно предложить задание сравнить пословицы разных народов и найти в них общий смысл: «Добра желаешь – добро и делай» (русская), «Что посеешь,

то и пожнёшь» (русская), «Скажешь "джан" – услышишь "джан"» (армянская), «Как крикнешь, так эхо и отзовётся» (дагестанская). Подобный принцип рекомендуем и при изучении сказок. Через сопоставление дети понимают, что у каждого народа есть нравственные ориентиры, близкие всем людям. Тем самым полиэтнический компонент этнокультурного образования связывается с гуманистической направленностью образования, необходимой для социализации ребёнка.

Обращаясь к полиэтническому музыкальному фольклору, необходимо нацеливать внимание детей не только на познание многообразия звукового мира, но и на сравнение национальных традиций. Например, на уроках музыки при знакомстве с колыбельными школьники осваивают характерные русские образцы («Сон да Дрёма», «Баю-баю зыбаю, отец пошёл за рыбою», «Котя, котенька, коток»), а также татарские, удэгейские, коми. Дети «открывают» для себя их общность (обусловленную жанром): покачивающееся движение мелодии, характерную поступенность. Вместе с тем школьники постигают то особен-

ное, что свойственно данному этносу – пентатонике в татарском и удгейском фольклоре в противовес натурально ладовой основе русских и коми колыбельных. Вертикальные историко-культурные связи прослеживаются в сравнении аутентичных образцов (например, колыбельной в исполнении вологодской крестьянки) с собственным освоением народных и современных колыбельных песен и восприятием профессиональных оркестровых («Колыбельная» из «Восьми русских народных песен для оркестра» А.К. Лядова) или оперных образцов («Колыбельная Волховы» из оперы Н.А. Римского-Корсакова «Садко»).

Подобное сочетание горизонтальных и вертикальных связей возможно при освоении других жанров музыки: закличек, хороводов, плясок, календарных песен. Большой интерес детей вызывает, например, обсуждение пьесы П.И. Чайковского «Святки». Представление о святках формируется у них в основном на крестьянском материале: дети поют русские колядки, украинские щедровки. Знакомство же с вальсовой музыкой П.И. Чайковского позволяет детям сделать открытие о том, что святки раньше отмечали и в городе: по всей России праздновали святые вечера от Рождества до Крещения – деревенские вечерки с хороводами, играми, ряжеными «превратились» в городские балы с танцами и карнавалами.

Сопоставляя образцы одного рода, жанра, дети начинают понимать то общее, что объединяет народы, и узнают их особенности. Этнокультурное многообразие материала позволяет разносторонне развивать ребёнка. Так, опора на музыкальный фольклор расширяет представления учащихся о ритме и ладе: дети узнают не только о мажоро-минорной системе, но и о параллельно-переменном ладе, пентатонике, восточной мелизматике. Знакомство с инструментальными наигрышами разных этносов развивает тембровый слух. Разнообразие видов декоративно-прикладного искусства, знакомство с праздниками и обрядами народов, их этнокалендарём

способствует формированию многоликой современной картины мира у детей.

Воспитательный потенциал этнокультурного образования чрезвычайно велик. Этнокультурологический компонент содержания помогает ребёнку осознать свои корни, вместе с историко-культурным компонентом способствует становлению патриотического сознания личности, её этнической и гражданской – российской идентичности. Полиэтнический компонент содержания способствует формированию толерантности, уважению к ценностям иных культур. Культурно-региональный компонент помогает осознанию ребёнком своей малой Родины. Этнопсихолого-педагогический компонент позволяет реализовать этнокультурное образование в практической учебной и внеучебной деятельности, так как учитель может варьировать материал с учётом этнического состава класса, условий региона.

Тем самым у младших школьников формируются качества патриотизма и толерантности, столь важные для жизни в современном обществе.

Литература

1. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003.

Алла Борисовна Афанасьева – канд. искусствоведения, доцент кафедры художественного образования ребёнка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Виртуальный музей Детства как средство социокультурного развития дошкольника*

Л.С. Васильченко,
В.М. Янгирова

В статье уточняется определение понятия «виртуальный музей Детства», рассматриваются проблемы специалистов дошкольных образовательных учреждений, возникающие в связи с созданием виртуального музея на сайте детского сада, предлагаются способы их решения. В Приложении приводится пример функционирования одного из проектов, разработанных в рамках виртуального музея.

Ключевые слова: виртуальный музей Детства, социокультурное развитие детей старшего дошкольного возраста, медиакомпетентность специалистов дошкольного образования.

В XXI в. бурно развиваются информационные технологии и средства массовой информации. Одновременно люди хотят больше знать о прошлом своей страны, своего края, своей семьи. Под влиянием этих факторов происходит формирование новых моделей социокультурных объектов, в том числе виртуальные музеи.

Термин «виртуальный музей» появился в русскоязычном Интернете около 15 лет назад. Виртуальный музей можно рассматривать как тип веб-сайта, оптимизированного для экспозиции музейных материалов. В словаре актуальных терминов под виртуальным музеем понимается созданная с помощью компьютерных технологий модель музея, существующего исключительно в виртуальном пространстве [2, с. 24]. Собранные здесь материалы могут представлять самые различные области: от предметов искусства и исторических артефактов до виртуальных коллекций и фамильных реликвий. Виртуальные музеи – удачный пример применения Интернет-технологий для решения проблем хранения, безопасности и

широкого, быстрого и лёгкого доступа к экспонатам. Таким образом, перед нами встаёт проблема: как в педагогических целях эффективно использовать данный факт – перемещение человеческого внимания в новое цифровое пространство, сконцентрированное в виртуальном мире персонального компьютера и сети Интернет?

На наш взгляд, открытие на сайтах дошкольных образовательных учреждений (далее ДОУ) виртуальных музеев Детства способствовало бы реализации многих аспектов музейной педагогики, ориентированной на социокультурное развитие детей старшего дошкольного возраста. Такая позиция обусловлена введением Федеральных государственных требований (далее ФГТ) к структуре Основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655). При этом отметим, что социокультурное развитие старших дошкольников мы понимаем как процесс социально контролируемого вхождения ребёнка в социум, как процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей при непосредственном участии значимого взрослого, на основании чего происходит самоизменение человека уже на раннем этапе онтогенеза.

Для определения понятия «виртуальный музей Детства» обратимся к концепциям Д.И. Фельдштейна и Ш.А. Амонашвили, трактующими детство как период становления социальных отношений и опыта взаимодействия с окружающим миром, а также к концепциям Т.В. Кудрявцева, А.В. Петровского, Р.М. Чумичевой, определяющих детство как период культуроосвоения и культуросозидания. Опираясь на работы вышеперечисленных исследователей, мы конкретизировали понятие **виртуального музея Детства** – это представленное на сайте ДОУ воспитательно-образовательное пространство, способствующее социокультур-

* Тема диссертации Л.С. Васильченко «Социокультурное развитие детей старшего дошкольного возраста средствами музейной педагогики». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор В.М. Янгирова.

ному развитию детей и повышению культурных компетенций педагогов, будущих специалистов ДОУ и родителей. Это мир, который объединяет взрослых и детей, один из способов социокультурного развития ребёнка, путь к реальным музеям и выставочным залам России.

Для открытия таких музеев нужно развивать **медиакомпетенции** в области информационных технологий и компьютерных средств обучения у специалистов дошкольного образования, так как медиакомпетентность является необходимой чертой конкурентноспособного специалиста и важнейшей составляющей его имиджа. Под медиакомпетентностью следует понимать совокупность мотивов, знаний, умений, способностей (информационных, методических, практико-операционных), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста [3, с. 26].

Рассматривая аспекты медиакомпетентностей современного специалиста дошкольного образования в сфере музейной педагогики, мы учитываем развитие **следующих умений**:

- воспринимать и понимать содержание медиатекста;
- чувствовать достоинства и недостатки записи звука, анимации и пр.;
- изучать новое направление работы в трёхмерном пространстве;
- использовать качественные изображения для музейной презентации;
- разрабатывать собственный медиапродукт, сочетая его с креативными возможностями, на которых основаны различные виды медиа [4, с. 48].

Интеграция перечисленных умений приводит к образованию нового содержания технологий, что способствует увеличению познавательного интереса и потребности в их освоении. Добавим, что медиакомпетентность специалиста ДОУ – актуальная, но недостаточно разработанная проблема в теории и практике образования. В связи с этим были проведены опрос и анкетирование в области применения медиа и выявлены уровни медиакомпетентности у студентов заочного отделения кафедры дошкольной педагогики БГПУ.

В анкетировании приняли участие 93 респондента. По результатам опроса были выявлены следующие уровни медиакомпетентности: нулевой – 37 (41%) респондентов, базовый – 48 (52%), уверенный пользователь ПК – 8 (7%). При этом студенты подчеркнули, что владение информационными технологиями способствовало бы эффективному решению воспитательно-образовательных задач музейной педагогики. Кроме того, 56 (60%) респондентов признали, что уровень их профессиональной подготовки не позволяет использовать возможности Интернета и мультимедийного оборудования для грамотного оформления рекламных проектов «Я приглашаю вас в музей...» в программе Microsoft Power Point.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены противоречия между желанием педагогов ДОУ овладеть информационными технологиями для создания виртуального музея Детства и низким уровнем профессиональной подготовки в этой области.

А теперь рассмотрим, как реально решается проблема подготовки специалистов ДОУ в системе высшего образования. Учитывая сегодняшние требования, в учебную программу БГПУ введён курс «**Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе**», который предусматривает применение программы Intel «Обучение для будущего», адаптированной к образовательным системам различных стран. Её сновная цель – формирование компетентности в организации проектной деятельности в учебном процессе с использованием мультимедиа в информационной образовательной среде, которая опирается на умения и качества человека XXI в.: ответственность, адаптивность, коммуникативность, креативность, любознательность, умение работать с информацией и медиасредствами, межличностное взаимодействие и сотрудничество, направленность на саморазвитие, социальная ответственность и т.д. В рамках данной программы преподавателями кафедры информационных технологий и дошкольной педагоги-

ки, владеющими музейными технологиями, проводились лекции и практические занятия для будущих специалистов дошкольного образования. Продуктами совместной конструктивной деятельности стали проекты: «Моя коллекция», «Музей Детства», «Музеи родного города», «Детская игрушка», «Куклы народов Башкортостана и их гости», «Встреча поколений», «Игрушка моего детства» и др. Для системы дистанционного обучения были выполнены проекты «Майский венок», «Опять весна на белом свете...», «Музей Памяти» и др. Кроме того, в сотрудничестве студентов художественно-графического факультета, кафедры теории и методик начального образования, дошкольной педагогики и педагогов ДОУ были реализованы проекты «Парад музеев дошкольных образовательных учреждений г. Уфы», «Виртуальный музей ледяных фигур», «Музей песочных фигур», «Многоликий хоровод», мастер-класс «Мой Музей». В рамках отдыха в СОЛ «Росинка» БГПУ был реализован проект виртуального музея «Моя Росинка» [1, с. 87]. На базе МДОУ № 57 начал функционировать виртуальный музей Детства, сотрудничающий с филиалом музея им. М.В. Нестерова – выставочным залом «Ижад». По отзывам родителей и педагогов, этот музей активизирует познавательную деятельность детей и взрослых, направленную на конструктивное взаимодействие и сотрудничество.

В заключение отметим, что такие совместные проекты особенно актуальны в связи с введением ФГТ, так как они способствуют повышению медиа-, музейно-культурных компетентностей будущих специалистов и педагогов ДОУ, помогают им обогатить содержание виртуального музея Детства, используемого как средство социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста.

В качестве примера предлагаем вниманию коллег один из проектов, созданных в рамках виртуального музея Детства (Приложение).

Литература

1. Васильченко, Л.С. Музейная педагогика – связующее звено мира детства с ми-

ром взрослых / Л.С. Васильченко // Молодой учёный. – 2011. – № 12, т. 2. – С. 86–89.

2. Смирнова, Т.В. Виртуальный музей / Т.В. Смирнова // Музей. – 2010. – № 8. – С. 24–26.

3. Фёдоров, А.В. Медиакомпетентность личности : от терминологии к показателям / А.В. Фёдоров // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2007. – № 3. – С. 26–54.

4. Шлыкова, О.В. Культура мультимедиа / О.В. Шлыкова. – М. : Гранд, 2004. – 164 с.

Приложение

Проект «Лунные пейзажи А. Куинджи»

Участники проекта: студенты, преподаватели БГПУ, дети, родители и педагоги ДОУ г. Уфы № 57, 60, 80.

Актуальность проекта. Учитывая, что период детства является временем, когда закладывается средоточие общечеловеческих ценностей – базис личностной культуры, необходимо побуждать детей к овладению духовным опытом человечества в соответствии требованиями современного общества, в данном случае с помощью информационных и музейных технологий.

Цели проекта.

1. С помощью виртуального музея познакомить детей с великим русским художником-пейзажистом, «лунопоклонником» А. Куинджи.

2. Развивать в детях художественное восприятие, воображение, образное и ассоциативное мышление, обогащать их словарный запас, воспитывать музейную культуру.

3. Вызвать у детей желание посетить выставку работ мастера из собрания Русского музея вместе с родителями.

Реализация проекта.

1. Беседа с детьми о детстве и юности А. Куинджи. Рассказ о пытливом мечтателе, который задался целью открыть секреты света – яркого солнечного и мерцающего лунного.

2. «Пейзажная прогулка» по залам виртуального музея.

3. Участие в открытии выставки «Архип Куинджи. Из собрания Русского музея» в залах Башкирского государственного художественного музея им. М.В. Нестерова.

4. Посещение виртуального филиала Русского музея в информационно-образовательном центре Академии искусств г. Уфы.

5. Проведение психофизической гимнастики «Лунная сказка».

6. Художественно-продуктивная деятельность с детьми, родителями и педагогами и студентами.

7. Составление электронной публикации для студентов – будущих специалистов дошкольного образования, родителей и педагогов ДОУ.

Рефлексия.

Лилия Сулеймановна Васильченко – аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; Венера Магасумовна Янгирова – доктор пед. наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан.

Новые формы экскурсионной работы с младшими школьниками

А.М. Копировский

Экскурсионная деятельность в историко-художественных комплексах очень перспективна для художественного воспитания младших школьников, особенно в связи с введением в школу (4–5-й классы) нового предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» («Основы религиозных культур и светской этики»). Автору представляется недостаточным опыт использования только обзорных или тематических экскурсий. В статье рассматриваются новые типы школьных экскурсий, сочетающих в себе культурологический (исторический, богословский и художественный) материал. Форма и содержание этих экскурсий зависят, в первую очередь, от экскурсионного маршрута, личности экскурсовода и состава группы.

Ключевые слова: музейные комплексы, новые типы экскурсий, школьные экскурсии, экскурсионный маршрут, средневековое искусство.

Музеи Московского Кремля и другие историко-художественные музейные комплексы (Троице-Сергиева лавра, Спасский монастырь в Ярославле, Детинец в Новгоро-

де, Кром в Пскове и т.п.) имеют огромный потенциал в области художественного воспитания и образования, духовно-нравственного развития школьников. Этот потенциал может быть с успехом использован учителями как в процессе обучения новому, вводимому с 2012 г. в российских школах предмету «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (4–5-й классы), так и во внеурочной работе, в совместной деятельности педагогов, родителей и детей.

Московский Кремль – уникальный памятник церковного и светского искусства. Стены и башни, возведённые в конце XV в. итальянскими мастерами и украшенные в первой половине XVII в. декоративными шатровыми навершиями, сделали Кремль одной из самых мощных и красивых крепостей средневековой Европы. На осмотр Кремля потребуется даже не несколько часов, а несколько дней.

Вместе с тем существует ряд проблем, связанных с восприятием учащимися архитектурных, живописных и других сокровищ средневековых и более поздних храмов и гражданских сооружений. Например, если икона находится в действующем храме, то там, как правило, не требуется дополнительных объяснений о её происхождении и назначении. В художественном же музее следует уделить восприятию её духовных и художественных характеристик гораздо больше внимания. При этом чрезвычайно важно не ошибиться в выборе средств её показа младшим школьникам, чтобы не вызвать негативного впечатления, преодолеть которое впоследствии, как показывают опыт, бывает весьма сложно.

Для решения этих проблем прежде всего нужно иметь в виду, зачем, с какой целью, с каким внутренним посылом мы показываем школьникам то или иное произведение искусства. Ю.У. Фохт-Бабушкин писал о том, что если людей приобщать к искусству только во имя развития интереса к нему, способности в нём разобраться, не отдавая себе точного ответа за чем, итог этого процесса может оказаться отрицательным, поскольку процесс благотворного воздействия

искусства на человека не может быть автоматически безотказным [10]. Соприкосновение с областью прекрасного, почти всегда вызывающее сильную эмоциональную реакцию, но немотивированное, не подкреплённое внутренним обоснованием, адекватным раскрытием содержания образа в связи с его формой, может спровоцировать у зрителя, особенно юного, возникновение устойчивых негативных эмоций (раздражение, отчуждение, пренебрежение и т.п.). Впоследствии это может привести не только к отсутствию мотивации для восприятия художественных ценностей, но и к усилению у ребёнка эмоционального напряжения, к стрессам и т.п. Таким образом, эстетический опыт, который всегда был, как пишет В.В. Бычков, «одним из эффективных средств устранения филогенетической конфликтности человека» [4, с. 9], может оказаться поводом для нагнетания конфликтности.

Особенную осторожность надо проявлять, когда речь идёт о произведениях искусства, мало знакомых современному человеку, в первую очередь о произведениях церковного искусства. В относительно недалёком прошлом акцент при их показе был, как известно, либо историческим (иллюстративным), либо эстетическим. Демонстрация таких произведений с целью восприятия в них исключительно «чистой красоты» нередко предполагала игнорирование их происхождения и назначения. Например, выдающийся историк искусства В.Н. Лазарев, сопоставляя в одной из своих статей «Троицу» А. Рублёва и «Сикстинскую Мадонну» Рафаэля, писал: «...в обоих случаях мы имеем дело прежде всего с великими произведениями искусства» [8, с. 297]. Другой крупнейший учёный-искусствовед, М.В. Алпатов, считал, что «Рублёв был, прежде всего и больше всего, художником» [1, с. 9]. И точно так же аргументировала свою позицию, защищаясь от обвинений в «увлечении детей религией», школьный педагог В.Н. Полунина: «Разве придёт кому-нибудь в голову... лишать нас общения с "Сикстинской мадонной" Рафаэля только потому, что это – икона? <...> Вот и

ребята – пусть входят в древние храмы как в мастерскую художника» [9, с. 129]. И та, и другая крайность означает разрыв формы и содержания, что отнюдь не способствует подлинному, глубокому восприятию этих произведений.

Сегодня, после падения идеологических барьеров и снятия запретов на всестороннее изучение, показ и рассказ об искусстве религиозного происхождения и назначения, ситуация изменилась в принципе. Говорить о содержании церковных произведений теперь не только можно, но и нужно. Однако в настоящее время появляется, пусть небольшой, крен в другую сторону. Экскурсии иногда становятся подобием богословского трактата, воспринимать содержание которого крайне сложно для людей, большинство из которых слышат подобное едва ли не впервые в жизни. Такого рода экскурсии, помимо того, что они ведутся в безапелляционно-декларативной манере, строятся лишь на раскрытии богословской, а порой и псевдобогословской символики того или иного здания или изображения (например, три главы на храмах напрямую соотносятся со Св. Троицей, пять – с Христом, окружённым четырьмя евангелистами, и т.п.). Это затрудняет зрителю доступ и к реальному ощущению истории, и к восприятию красоты в том или ином произведении церковного искусства. Идеологически-богословский подход к проведению экскурсий ничем не лучше антирелигиозного и антицерковного подхода, который культивировался во многих музеях до 90-х годов прошлого века, потому что идеология здесь входила в ту область, в которой ей нет места – в область веры. В обоих случаях во время экскурсии не происходит приобщения к духовной «сердцевине» художественного произведения, его изначальному духовному содержанию, которое вложил в него автор, его эпоха и которое остаётся актуальным в последующие века. В границах такого подхода происходит не приобщение к искусству, а лишь передача информации о нём, часто не имеющей ни прямого, ни косвенного отношения к рассматриваемому произведению. Ведь не обязательно такие же, как у веду-

щего экскурсию, эмоции будет испытывать тот, кто её слушает.

Постараемся кратко представить возможные **изменения в проведении экскурсий в историко-художественных комплексах**, подобных Московскому Кремлю. Основанием для этих изменений является ряд теоретических и методологических работ педагогов искусства, в частности В.В. Алексеевой, Б.М. Неменского, Б.А. Столярова и А.Г. Бойко, А.А. Мелик-Пашаева и др. Кроме того, следует учесть опыт работы автора настоящей статьи в качестве сотрудника Музея древнерусского искусства им. Андрея Рублёва, преподавателя курса церковного искусства в Ленинградской (ныне Санкт-Петербургской) духовной академии и в московском Свято-Филаретовском институте, где в программу курса [7] включены обязательные экскурсии по художественным музеям, в том числе и по музеям Московского Кремля.

Прежде всего нужно отметить, что традиционное деление экскурсий на обзорные и тематические [5] сейчас выглядит явно недостаточным. Обзорная экскурсия обычно включает в себя противоречивый информационный материал: её историческая часть бывает крайне усложнена и перегружена попытками одновременно продемонстрировать памятники искусства в художественном плане. Мы предлагаем другие подходы к показу произведений церковного искусства (храмовая архитектура, фрески, иконы, предметы церковной утвари и богослужебных облачений) и, соответственно, несколько типов экскурсий.

Так, сохранив для общего осмотра понятие **обзорной экскурсии**, можно выделить из него **другой тип экскурсий**, условно назвав его **«гидским»**. Это экскурсия внешне наиболее формализованная. В ней предлагается обзор памятников, в котором от экскурсовода требуется лишь правильное их название и датировка, с чётким распределением времени на осмотр. Задача такой экскурсии – дать её участникам не пояснение содержания тех или иных произведений, а только их определённую логическую последовательность. Это позволяет юным зрителям, не

имеющим глубокого интереса к предмету экскурсии, не перегружаясь, удовлетворить своё любопытство, а имеющим такой интерес или приобретшим его в процессе экскурсии – сориентироваться для более подробного повторного осмотра. Основное здесь – показать произведения, не столько следуя внешним (хронологическим, типологическим, социологическим т.п.) принципам или принципу «показать всё», сколько придерживаясь логики визуального восприятия, «путешественности» (И.М. Гревс), постепенно приводящей к главной цели – например, Успенскому собору Кремля. Так, рассказ, начавшись от Кутафьи-башни и Троицких ворот, может продолжиться затем у открывающегося при входе из них на территорию Кремля Арсенала (1694 г.) как единственного памятника, связанного с Петром I в Москве, или, наоборот, у Дворца Съездов (1961 г.) как деструктивного элемента в кремлёвском ансамбле, но ярко выражающему свою эпоху. От ведущего экскурсию требуется выстроить её в последовательности, основанной, с одной стороны, на расположении показываемых памятников по ходу обзора, а с другой – на той их связи, которую выбирает сам ведущий. Например, после Арсенала и старых артиллерийских орудий, стоящих перед его фасадом, следующим пунктом показа может быть Царь-пушка, а может быть и стоящий напротив Арсенала Дворец Съездов – здание, во-первых, подобное Арсеналу по своим значительным размерам, а во-вторых, позволяющее показать, даже без анализа его архитектуры, разнообразие состава кремлевского ансамбля.

Что касается экскурсий, которые имеют общее название «специальные» или «тематические», то хотелось бы разделить их не по обычным критериям – времени создания произведений, видам искусства и т.п., а по типам их проведения и содержанию.

В первую очередь выделим **историко-искусствоведческую экскурсию**. Её ведёт уже не гид, а сотрудник музея, непосредственно занимающийся научными исследованиями или хорошо их знающий. Рассказывая о том

или ином произведении, он делится – пусть даже с младшими школьниками – результатами научных исследований, вводит слушателей, в меру их возможностей и интереса, в свою творческую лабораторию. Язык такого рассказа не должен быть перегружен научными терминами, но его научный характер сохраняется, популяризация здесь невозможна.

Во время такой экскурсии сотрудник музея не должен пытаться достичь слишком многих целей. Бич наших экскурсий, главная их болезнь – попытка сказать обо всём и сразу. От этого нужно отказываться, так как время «ликбезов» с помощью экскурсий давно прошло. В области искусства, тем более – церковного, при таком подходе не удаётся увидеть даже то, что открыто взгляду любого зрителя – просто в силу его внимания к произведению и собственного жизненного опыта.

Экскурсии, проведённые специалистами, хотя и не должны быть подобны докладу на научной конференции, ценны своей глубиной, возможностью приобщиться не только к искусству древних архитекторов и художников, но и к искусству их изучения, сохранения и показа. Целостность таких экскурсий, обеспечивается не хронологической, психологической и т.п. схемой, а живым носителем содержания экскурсии, специалистом в данной области. Из таких экскурсий трудно сделать методическое пособие, но они могли бы стать для начинающих экскурсоводов чем-то вроде образца, которым пользуются иконописцы. Нужно лишь учесть, что образец – это не рисунок-схема с указанием, какую краску для каких её деталей использовать, а готовая икона. Иначе говоря, для тех, кто ещё не имеет собственного опыта исследования художественного произведения, необходим полный текст экскурсии, проведённой специалистом. Возможно даже её заучивание наизусть – вплоть до жестов и пауз. Что-то подобное делали иконописцы – современники великого Феофана Грека, не обладавшие такими талантом и мастерством, как у него. Известно, что Феофан писал иконы и фрески, не заглядывая в привычные

для канонического средневекового искусства образцы. Другие иконописцы, пользуясь образцами, создавали пусть не столь высокодуховные и высокохудожественные, но всё же значительные произведения искусства.

Главной целью углубления и развития экскурсионной практики представляется возрождение той формы экскурсии, которую ещё в первой трети XX в. предложил выдающийся музейный педагог А.В. Бакушинский. Это «**музейно-эстетическая экскурсия**» [2]. Такой вид экскурсии не предполагает заучивания, поскольку его основа – творчество, осуществляемое в момент проведения экскурсии. Как писал А.В. Бакушинский, научный сотрудник, выходя на экскурсию, должен иметь заранее разработанный маршрут, но свободно от него отходить, если обстановка экскурсии его к этому призовет [Там же, с. 120]. С этого момента ведущий экскурсию сотрудник не знает, чем она закончится, не знает, куда он пойдёт дальше, что он покажет, какие акценты поставит. Форма проведения таких экскурсий – творческая, полностью свободная. В них, например, возможны паузы для молчаливого осмотра отдельных произведений, более длительного, чем для других. Возможно возвращение, и даже неоднократное, к ранее увиденному, для сравнения с увиденным позже, и др. Возможно выполнение заданий на самостоятельный поиск той или иной детали в изображении или нескольких изображениях, после чего вся группа собирается для обмена впечатлениями, и т.п.

Длительность такой экскурсии нельзя рассчитать. Она может идти и два, и три часа. Итог её заключается, как правило, в том, что у зрителей открывается «второе дыхание», они начинают видеть и – ключевое понятие в методе А.В. Бакушинского – **ПЕРЕЖИВАТЬ** произведения искусства. Разумеется, юный зритель не обязательно станет потом искусствоведом, но пережитые ощущения дадут ему твёрдую уверенность в том, что открытия в искусстве может делать не только тот, кто создаёт произведения искусства, но и тот, кто их воспринимает. А это, в свою очередь, пробуждает интерес к походам в му-

зей и, более того, заставляет по-иному взглянуть на окружающее культурное пространство.

Хотелось бы предложить ещё один тип экскурсии, которую условно назовём **проверочной**. Ими можно начинать и заканчивать знакомство с искусством того или иного периода, той или иной страны. По итогам самостоятельного осмотра экспозиции юные экскурсанты кратко описывают свои впечатления: что их больше всего поразило как в положительном, так и в отрицательном смысле – не для последующего опровержения ведущим экскурсию их «неправильного» взгляда на предмет, а ради возможности высказаться, оформить свои впечатления, лучше что-то запомнить. Затем, по окончании прохождения темы, связанной с приобщением к искусству, в классе (на уроках по дисциплинам «Основы духовно-нравственной культуры народов России» или «Мировая художественная культура») дети опять отправляются в ту же экспозицию с тем же заданием: записать самые яркие впечатления. Наш опыт свидетельствует, что различия в восприятии при первом и втором посещении разительны: от наивного или квазихудожественного они переходят к свободному, художественному восприятию [6]. Такого рода экскурсии могли бы существенно пополнить «методический портфель» экскурсовода.

Завершает перечень экскурсия с условным названием **«семейная»**. Это лучший вид экскурсии для школьников, наименее подготовленных к восприятию художественных произведений. Дети больше доверяют своим родственникам и знакомым, чем учителю или экскурсоводу, точнее, способны больше и непосредственнее воспринять что-то от знакомых им людей, чем от официального лица, каким является для них сотрудник музея. Особенно это актуально для детей, которых приводят в музей их родители или старшие друзья, имеющие большой авторитет.

Для подготовки к «семейным» экскурсиям не нужно просматривать горы специальной литературы или обращаться к профессионалам с просьбой провести особую экс-

курсию для ребёнка. Для неё достаточно самой общей ориентировки в музейном комплексе, минимального исторического багажа. Главный принцип здесь – «не обмани» (т.е. нельзя пытаться прикрыть своё незнание выдуманным «на ходу» объяснением). Путеводитель никогда не будет вреден, особенно если это хорошая «живая» книга, написанная специалистом, например И.Л. Бусевой-Давыдовой [3], но всё же главным «водителем» будет не книга, а родственник или старший друг, который привёл ребёнка в музей. Взрослый ни в коем случае не должен пытаться собрать группу детей больше чем в 2–3 человека. Кроме того что правила это категорически запрещают, особенно в музеях Московского Кремля, ведущему нужно стремиться максимально отойти от монолога, похожего на объяснения учителя на уроке. Рекомендуем избегать даже сходных с учительскими интонаций. «Семейная» экскурсия – это беседа, которая ведётся тихо, лицом к лицу.

Разумеется, ведущий такую экскурсию не должен претендовать на «научное» объяснение материала, т.е. стилизоваться под профессионала. Его пояснения – это речь не столько более знающего (особенно в области церковного искусства), сколько более опытного человека. Младшему школьнику может весьма импонировать, что в чём-то «экскурсовод» не будет принципиально отличаться от него самого и что открытие чего-то нового в музее будет для них обоюдным. Именно после таких экскурсий у юного экскурсанта может пробудиться интерес к искусству в целом, или к отдельным его жанрам, или к отдельным его произведениям. Этот интерес он может реализовывать уже самостоятельно: например, просмотром альбомов, чтением книг об определённой эпохе или личностях, связанных с тем или иным произведением искусства. Не исключено, что у ребёнка может затем возникнуть желание пойти на экскурсию профессионала, чтобы сравнить свои впечатления с его оценкой, или даже включиться в занятия соответствующего кружка или студии.

Особенности нравственного воспитания младшего школьника в неполной семье*

Е.А. Скиданова

Необходимость изменения типологии экскурсий, её расширение и дополнение, представляется не только возможной, но и желательной. Значительно возросшие возможности приобщения к искусству, с одной стороны, и углубление интереса к тому, что было запретным или преподносилось как понятное (речь здесь идёт прежде всего о церковном искусстве), – с другой, требуют новых, более адекватных предмету и более органичных, менее «учебных» подходов в этой области. Что же касается введения соответствующих изменений в практику, – их можно существенно приблизить дополнительными исследованиями и экспериментами.

Литература

1. Андрей Рублёв и его эпоха : сб. ст. / Под ред. М.В. Алпатова. – М. : Искусство, 1971.
2. Бакушинский, А.В. Музейно-эстетические экскурсии / А.В. Бакушинский // Исследования и статьи. – М. : 1981.
3. Бусева-Давыдова, И.Л. Храмы Московского Кремля : Святыни и древности : Подробный историко-культурный путеводитель / И.Л. Бусева-Давыдова. – М. : Прогресс-Традиция, 1997.
4. Бычков, В.В. Эстетика : Краткий курс / В.В. Бычков. – М. : Проект, 2003.
5. Емельянов, В.В. Экскурсоведение : в 3-х ч. / В.В. Емельянов. – М. : ЦРИБ «Турист», 1992.
6. Дадамян, Г.Г. Опыт теоретического построения типов зрительского восприятия и понимания изобразительного искусства / Г.Г. Дадамян, Д.Б. Дондурей // Советское искусствознание '78. – М. : 1979.
7. Копировский, А.М. Христианский храм : уч. пос. / А.М. Копировский. – Изд. 3-е. – М. : СФИ, 2011.
8. Лазарев, В.Н. Византийское и древнерусское искусство / В.Н. Лазарев. – М. : Наука, 1978.
9. Полунина, В.Н. Искусство и дети / В.Н. Полунина. – М. : Просвещение, 1982.
10. Фохт-Бабушкин, Ю.У. Искусство и духовный мир человека (Об особенностях воздействия искусства на личность) / Ю.У. Фохт-Бабушкин. – М. : Знание, 1982.

Александр Михайлович Копировский – канд. пед. наук, профессор кафедры философии и гуманитарных дисциплин Свято-Филаретовского православно-христианского института, г. Москва.

Рост числа неполных семей в России, падение воспитательного потенциала этих семей приводит к обострению проблем нравственного воспитания детей. Особой чувствительностью к восприятию воспитательных мер отличается ребёнок младшего школьного возраста. В статье в качестве эффективных способов организации работы с неполными семьями предлагается социальный патронаж и создание родительских клубов по интересам. Исследование данной темы осуществлялось методами анализа научной литературы, изучения и обобщения работы социальных учреждений.

Ключевые слова: неполная семья, младший школьник, нравственное воспитание, социальный патронаж, родительские клубы для неполных семей.

Предмет истинного воспитания не только в том, чтобы заставлять людей делать добрые дела, но и находить в них радость; не только быть чистыми, но и любить чистоту; не только быть справедливыми, но и алкать и жаждать справедливости.

Дж. Рескин

Вопросы нравственного воспитания, совершенствования человека всегда волновали общество. В нынешнее время, когда средства массовой информации буквально атакуют неокрепшие детские души, проблема нравственного воспитания становится всё более актуальной. Семья является основным институтом социализации ребёнка. Именно там закладывается его эмоциональный мир, создаётся ценностно-нормативная структура личности.

В семейном общении ребёнок учится преодолевать свой эгоизм, считаться с желаниями других людей, узна-

* Тема диссертации «Профилактика отклоняющегося поведения младшего школьника из неполной семьи в условиях социального учреждения». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.П. Илларионова.

ёт, что такое хорошо, а что – плохо, вырабатывает общечеловеческие формы поведения. Примерами для ребёнка служат отец и мать, их образ жизни. В семье рождается чувство преемственности поколений, причастности к истории своего народа, к прошлому, настоящему и будущему своей Родины, воспитание гражданина.

Семья выполняет различные функции, связанные с потребностями общества и личности, среди которых одна из основных – **воспитательная**. Это создание условий для жизнедеятельности ребёнка: её материальных оснований, эмоционального фона, нравственной основы, духовного мира. Воспитание ребёнка в неполной семье имеет определённые особенности. Когда в семье два взрослых воспитателя, отец и мать, то у ребёнка есть возможность выбора увлечений, интересов. Он вдвое больше получает знаний и умений, чем от одного родителя. Среди проблем неполной семьи особо выделим совмещение профессиональной и родительской ролей, что при режиме абсолютной занятости взрослого уменьшает количество времени, которое можно провести с ребёнком.

Мать, вынужденная обеспечивать материальный достаток в семье, отодвигает воспитание ребёнка на второй план. Сюда входит и помощь школьнику в выполнении уроков, и посещение общеобразовательного учреждения, и участие в различных классно-семейных делах, и пр. Особенно остро в неполной семье стоит **проблема духовно-нравственного воспитания**. Специфический образ жизни с одним родителем ощутимо отражается на всём воспитательном процессе. Ограниченные материальные ресурсы, чувство вины перед ребёнком за отсутствие второго родителя, занятость на работе единственного кормильца – всё это и многое другое не позволяет уделять детям достаточного внимания.

В неполных семьях, кроме того, трудно обеспечить надзор за детьми, потому что родитель часто оставляет детей одних или поручает их мало-знакомым людям. Из-за стремления сохранить уровень материальной обеспеченности родителю при-

ходится перекладывать исполнение воспитательной функции на других людей. При этом высок риск возникновения детской безнадзорности и, как следствие, деформации воспитания, асоциального поведения. Ребёнок получает воспитание, даже если окружающие не применяют к нему каких-либо воспитательных мер. Безнадзорность, усиливающая негативное влияние улицы и окружающих, тоже воспитывает. Ребёнок становится равнодушным, озлобленным. Невозможно учить ребёнка нравственному поведению, оставаясь безнравственным.

Формирование характера ребёнка как развивающейся личности – одна из важных задач, стоящих перед семьёй и школой. Основные черты характера складываются именно в дошкольном и младшем школьном возрасте. В этот период жизни появляются такие положительные черты характера, как работоспособность, целеустремлённость, настойчивость, ответственность. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы родители и педагоги начальной школы превращали социальные необходимые требования общества во внутренние стимулы личности каждого ребёнка долг, честь, совесть, достоинство. Процесс нравственного воспитания может осуществляться как на специально организованных занятиях (этические беседы, конкурсы, тематические досуги), так и в повседневной жизни.

Особенности нравственного воспитания младшего школьника из неполной семьи заключаются в том, что перед педагогами начальной школы, а также специалистами социальных учреждений ставится реальная задача – **оказание помощи родителю** в воспитании ребёнка. Должна быть продумана система взаимодействия между заинтересованными сторонами, целью которой является воспитание всесторонне развитой, нравственной личности.

Для реализации этой цели необходима **программа нравственного воспитания младших школьников**, охватывающая круг различных нравственных отношений, в которых отчётливо проявляются моральные

качества личности. Структура воспитательного процесса складывается из воспитывающей среды, воспитывающей деятельности и осмысления ребёнком своих поступков по отношению к окружающей действительности. Основа нравственного воспитания – формирование гуманистических отношений, независимо от содержания, методов и форм воспитательной работы. Процесс воспитания должен быть построен так, чтобы обеспечить оптимальное развитие каждого ребёнка, исходя из его индивидуальных особенностей.

Исследования, проведённые Ж. Пиаже, отмечают интересную социально-психологическую особенность этого возраста – динамичность нравственных представлений. Они меняются от нравственного реализма (когда ребёнок имеет твёрдые представления о добре, зле, справедливости, разделяет всё существующее на две категории – хорошее и плохое, убеждён в их незыблемости и неизменности) к нравственному релятивизму (когда ребёнок признаёт право каждого на справедливое и уважительное отношение к себе, в каждом его поступке можно усмотреть нечто нравственно оправданное и, напротив, осуждаемое). Отметим, что ребёнок чаще симпатизирует тому, кто обижен, спасает других, попадает в трудные ситуации, переживает опасные приключения и т.д. Причём чем старше ребёнок, тем меньше его нравственные представления зависят от поведения и внушения взрослых [3, с. 18]. Сверстники помогают друг другу в толковании и оценке нравственных правил и ценностей, утверждаемых взрослыми.

Слово педагога – своего рода инструмент воздействия на воспитание личности ребёнка. Через общение с матерью (либо отцом), педагогом в школе духовное развитие, самообразование, радость достижения целей, труд открывают ребёнку глаза на самого себя. Воспитание младших школьников в семье с одним родителем осуществляется как через совместные мероприятия, организуемые в классном коллективе или в социальном учреждении, общие дела, так и через рефлексивную деятель-

ность детей, через размышления, диалоги, дискуссии и т.д. Система совместных занятий, их содержание, методы проведения должны быть направлены на развитие самосознания детей. Именно эта направленность определяет атмосферу, стиль и тон жизни классного коллектива не только во время занятий, но и вне их (на уроках, переменах, внеурочных встречах), а также индивидуально у каждого ребёнка.

В настоящее время социальная работа располагает широким спектром технологий, позволяющих оказывать оптимальную социальную поддержку всем видам и типам семей: это организация социального патронажа семей, где воспитание ребёнка лежит на плечах одного родителя, психолого-педагогическое сопровождение и др.

Социальный патронаж является своеобразной поддержкой семьи, попавшей в трудную жизненную ситуацию, для мобилизации и поддержки её возможностей. Организуется он с целью создания условий, которые помогут человеку со временем самостоятельно справиться с возникшими в его жизни трудностями и проблемами. Патронаж носит интерактивный характер, направлен на улучшение физического и материального благополучия членов семьи, их отвлечение от нежелательного поведения и переживаний и пр. Специалисты социальных учреждений оказывают помощь семье в устройстве детей в образовательные учреждения, контроле их посещаемости и успеваемости ребёнка, трудоустройстве членов семьи, получении путёвок на санаторное лечение, в загородные лагеря, в прохождении медицинского обследования, организации досуга и др. Семья имеет возможность получать бесплатные юридические, психологические консультации. Специалисты социальных учреждений разрабатывают рекомендации семьям с одним родителем.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребёнка из семьи с одним родителем является создание в рамках существующей социальной среды условий для его личностного роста и развития. При организации

работы специалистов социального учреждения с семьёй выделяются несколько основных **этапов**:

1. Сбор информации по семье в целом и по каждому члену семьи отдельно.

2. Социальный консилиум.

3. Разработка индивидуальных программ.

В соответствии с основными этапами процесса сопровождения модель работы специалистов наполняется конкретным содержанием и обретает определённые формы. Выделяются направления практической деятельности социального педагога и психолога в рамках социально-педагогического сопровождения семьи:

– психологическая и педагогическая диагностика;

– развивающая и коррекционная деятельность;

– консультирование и просвещение специалистов центра, родителей, специалистов образовательных учреждений (где обучаются дети, состоящие на учёте в центре, в отношении которых осуществляется сопровождение).

Существует технология создания **клубов по интересам** и вовлечения членов семьи в их работу как одна из форм социальной поддержки семьи с одним родителем. Организация подобных клубов позволит активизировать внутренние ресурсы адаптации неполной семьи при относительно небольших затратах на их поддержание. **Родительские клубы, организованные в социальных учреждениях**, предполагают свободный обмен информацией одинокими родителями не только об опыте ведения домашнего хозяйства, но и об опыте совместной деятельности с детьми, их воспитания в семье, где мужчина или женщина вынуждены совмещать социальные роли отца и матери. На заседаниях родительских клубов могут рассматриваться и обсуждаться различные вопросы воспитания, волнующие родителей. Тематику заседаний предлагает как организатор клуба – специалист центра, так и сами участники. Кроме того, клубы проводят совместные мероприятия с детьми – поездки, походы, спортивные состязания и т.п. Одинокий

отец или мать не должны выступать в роли пассивного объекта социально-педагогической и социально-психологической поддержки. На их плечах лежит задача не только вырастить ребёнка, но и воспитать его достойным членом общества, всесторонне развитой, гармоничной личностью.

Важно, чтобы именно в младшем школьном возрасте произошло усвоение нравственных ценностей, которые лягут в основу представлений ребёнка о сущности людей, об ответственности каждого перед самим собой и окружающими. Тогда можно надеяться, что в более старшем возрасте дети смогут отстоять и утвердить эти ценности в своей деятельности.

Литература

1. Дементьева, И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 2001. – № 11. – С. 108–113.

2. Калабихина, И.Е. Российская неполная семья: перспективы и реалии / И.Е. Калабихина // Теоретический и практический аспект экономического развития. – М.: ТЕИС, 1997. – 110 с.

3. Максакова, В.И. Организация воспитания младших школьников: метод. пос. для учителя / В.И. Максакова. – М.: Просвещение, 2003. – 254 с.

4. Мудрик, А.В. Воспитание как социальная проблема / А.В. Мудрик, А.Ю. Тупицын // Семья в России. – 1999. – № 1–2. – С. 100–110.

5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов // Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

Елена Анатольевна Скиданова – зам. начальника отдела координации работы по социальной защите населения Управления социальной защиты населения Центрального административного округа, г. Москва.

Summary

Psychological technologies of health safety insurance

Issues of tutoring culture of safety and health quality increase in pre-school educational establishment are being considered in the article. Suggestions are being made to achieve highest-quality performance of educational process.

Key words: senior pre-scholars, health-developing technologies, safety and health culture, controlling quality of education.

Sopko Gennadiy Iliyich – Candidate of Medicine Science, senior lecturer at Medical-Valeological Disciplines Cathedra of Safe Vital Activity Department of Russian State Pedagogical University in the name of A. I. Gertsen;

Pazyrkina Maya Vladimirovna – tutor at pro-gymnasium № 698 "Pansion", Saint Petersburg.

Organizing of health-supporting activity by means of musical arts

One of the main pre-school education objectives is preparing a child to next step of education. Regarding this, the author justifies necessity of organizing health-support educational activity intended to support every child before attending first form with pre-school education of full value.

Keywords: childhood, health-supporting activity, school desadaptation, art potential, virtual reality, correction.

Sinitsyna Irina Anatoliyevna – post-graduate of Bashkir State Pedagogical University in the name of M. Akmulla, Ufa, Bashkortostan Republic.

Maintenance of Internet addiction among junior scholars: new model

Characterization of terms "Internet addiction" and "subjective position" is being revealed in the following article. These terms are being co-related in frames of junior school age. Carrying out Internet addiction maintenance

among junior scholars on the basis of their subjective point of view is being described, author's model for solving this issue is being offered.

Keywords: Internet addiction, subjective point of view, junior school age, model of Internet addiction maintenance.

Oskina Natalia Gennadiyevna – post-graduate at Pedagogy and Psychology of Childhood Cathedra of Omsk State Pedagogical University, Omsk.

What is included in communicative competence?

Term of "communicative competence" is being defined in the article, its components are being outlined and described: language, speaking, discursive, culture studies and rhetorical competences. Approaches towards grading communicative competence of scholars are being offered.

Keywords: communicative competence, language and speech, effectiveness of speaking behavior, dialogility of communication, grading communicative competence.

Salnikova Olga Aleksandrovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Rhetoric and Culture of Speech Cathedra of Moscow State Pedagogical University, Moscow.

Functionally literate language personality of junior scholar

Topicality of term "functionally literate language personality of a junior scholar" is being considered in the article, its essence is being revealed by means of "functional literacy" and "language personality" and pedagogical means are being withdrawn, aimed towards development of functionally literal language personality of a junior scholar.

Keywords: functional literacy, language personality, functionally literal language personality of a junior scholar, characteristics of functionally literal language personality of a junior scholar, pedagogical conditions of functional literacy development.

Ermakova Elena Aleksandrovna – junior school teacher at school № 46, Chelyabinsk.

Using LEGO WeDo constructors on lessons of surrounding world

Possibility of LEGO Education WeDo™ constructor use on lessons on surrounding world in frames of Educational system "School 2100" is being considered in the article, algorithms of constructing new models and redesigning basic models of robots are being offered. Opportunity of LEGO WeDo constructors usage as a mean of various regulative multipurpose educational activities components development among junior scholars is being analyzed.

Keywords: LEGO robots constructors, regulative multipurpose educational activities of junior scholars, methodical recommendations on model building.

Lukyanovich Anna Konstantinovna – post-graduate at Pedagogy, Psychology and Subject Methodics Cathedra of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Ethnocultural education content in modern polycultural environment

Content of ethnocultural education in modern school is being considered in the article, projecting its possibilities into polycultural educational environment is being identified.

Keywords: ethnocultural education, polycultural educational environment, contents of education.

Afanasiyeva Alla Borisovna – Candidate of Art Criticism, senior lecturer at Art Education of a Child Cathedra of Russian State Pedagogical University in the name of A. I. Gertsen, Saint Petersburg.

Virtual Childhood museum as a mean of scholar's social-cultural development

Description of "virtual Childhood museum" term is being clarified, issues of pre-school education establishments specialists are being considered which appear in connection with virtual museum creation of kindergarten website, methods of their solution are being offered. Example of functioning of one of such projects, developed in frames of virtual museum, is being offered in Attachments.

Keywords: virtual Childhood museum, social-cultural development of senior age pre-school children, mediacompetence of pre-school education specialists.

Vasilchenko Liliya Suleimanovna – post-graduate at Bashkir State Pedagogical University in the name of M. Akmulla;

Yangirova Venera Magasumovna – PhD in Pedagogy, professor at Bashkir State Pedagogical University in the name of M. Akmulla, Ufa, Bashkortostan Republic.

New forms of excursion work with junior scholars

Excursion activity in historical-art complexes is very perspective for junior scholars' artistic upbringing, especially considering introduction of a new subject (4–5 forms) "Basics of Russian people spiritual-moral culture" ("Basics of religious culture and social ethics") in school. Author considers the experience not being enough to only use overview or themed excursions. New types of school excursions are being revealed in the article which consists of culture studies (historical, theological and artistic) material. Form and content of such excursions depend, first of all, on excursion tracks, guide's personality and members of the group.

Keywords: museum complexes, new types of excursions, school excursions, excursion track, medieval art.

Kopirovskiy Aleksandr Mikhailovich – Candidate of Pedagogy, professor at Philosophy and Humanistic Disciplines Cathedra of St Philaret Orthodox Christian Institute, Moscow.

Features of junior scholar's upbringing in incomplete family

Increase of incomplete families numbers in Russia, decline of upbringing potential in such families often results in escalation of issues with moral upbringing of a child. Junior school age child is being considered as most sensitive to perception of upbringing arrangements. The article offers such effective means of organizing work with incomplete families as social patronage and establishment of parents' club of shared interests. Research on this subject was being made by methods of scientific literature analysis, study and generalization of social establishments work.

Keywords: incomplete family, junior scholar, moral upbringing, social patronage, parents' clubs for incomplete families.

Skidanova Elena Anatolievna – deputy of head of Coordination Work on Social Protection of Population Department at Social Protection of Population Administration, Central Administrative District, Moscow.