

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

<i>О.В. Чиндилова</i> От государственных стандартов «первого поколения» к новому образовательному стандарту	3
<i>А.Н. Кохичко</i> Аксиологический аспект проблемы содержания образования (К вопросу об общечеловеческих ценностях)	6

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>И.Е. Емельянова</i> Развитие духовно-творческого потенциала ребенка как фактор самореализации в социуме	10
<i>И.В. Берестова</i> Насколько эффективен дошкольный путь развития, или Образовательная система «Школа 2100» и ее влияние на развитие мышления дошкольников	14
<i>О.А. Моисеенко, Н.Д. Епанчинцева</i> «Сквозная» программа раннего обучения английскому языку	19
<i>Л.М. Когут</i> Педагогическая поддержка младшего школьника как условие успешного личностного развития	22
<i>В.М. Коврига</i> Успех в учебе – завтрашний успех в жизни	25

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>Л.В. Трубайчук</i> Развивающий урок: поиски, инновации, перспективы	29
<i>Е.И. Долян</i> Исследовательская деятельность младших школьников как средство их интеллектуально-творческого развития	33
<i>И.Н. Бойкова</i> Организация исследовательской деятельности младших школьников	37
<i>Т.Н. Волкова, Е.А. Ступина</i> Произведения народного декоративно- прикладного искусства как средство речевого развития учащихся	41
<i>О.Б. Бубнова</i> Использование коммуникативных танцев в музыкально-ритмической деятельности младших школьников	44

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>Л.А. Фролова</i> Организация орфографической деятельности младших школьников по учебникам русского языка Образовательной системы «Школа 2100»	48
<i>Л.Н. Копытова</i> Упражнения по развитию навыка чтения	52
<i>Е.И. Руднянская, Л.Б. Черезова</i> Урок-экскурсия «В гости к зиме»	56

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

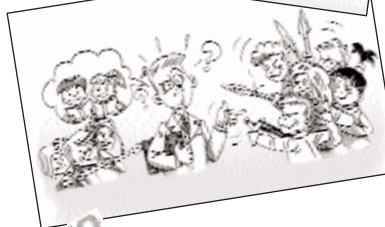
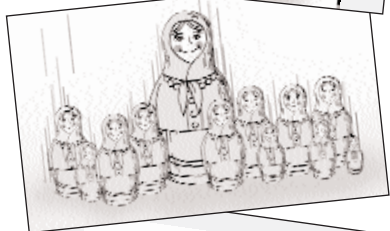
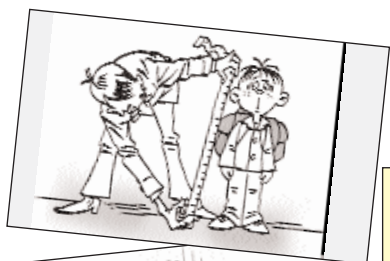
<i>В.Г. Колягина</i> Психологическое изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями	59
<i>М.Ю. Бурыкина</i> Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, воспитывающихся в неполной семье женщин-педагогов	62
<i>А.Ф. Яфальян, О.Е. Дрень</i> Ритмическое самовыражение детей	67
<i>Т.Н. Девятова</i> Где живут звуки? (Коллективное творчество старших дошкольников в процессе изготовления музыкальных игрушек-инструментов)	71
<i>Е.В. Чухачева</i> Моделирование как метод формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	78

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>О.В. Булатова</i> Познавательный интерес в структуре общей способности к учению в младшем школьном возрасте	83
<i>И.А. Салтанова</i> Историческое и лингвистическое краеведение на уроках русского языка ...	86
<i>Ю.В. Щербинина</i> Феномен школьного «обожания»: от Смольного до наших дней	90

Summary	94
---------------	----

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



Дорогие коллеги!

Мир, в котором мы живем, течет и изменяется – а значит, изменяемся мы сами, и наши дети становятся другими. В последние годы эти изменения стали столь очевидны, что с ними нельзя не считаться. У детей возникают **новые образовательные потребности**: новое время выдвигает новые условия существования в нем, и на первый план выступает **личностное развитие ребенка**. Он должен успевать за стремительным течением жизни, ориентироваться в потоках информации, быстро отыскивая необходимое и отсекая лишнее, оперативно принимать самостоятельные решения, уметь ставить перед собой цели и достигать их. Всё это требует от ребенка новых умений и знаний. Владение основами информатики и иностранными языками, способность мыслить самостоятельно и оригинально, творчески подходить к решению жизненных задач, грамотно строить взаимоотношения с окружающими, сознавать свою ответственность за сохранение природы на Земле – вот далеко не полный перечень того, что необходимо современному ребенку. Наряду с этим наши дети остро нуждаются в понимании, принятии и защите: слишком часто они чувствуют себя незащищенными, и это не может не тревожить нас, взрослых.

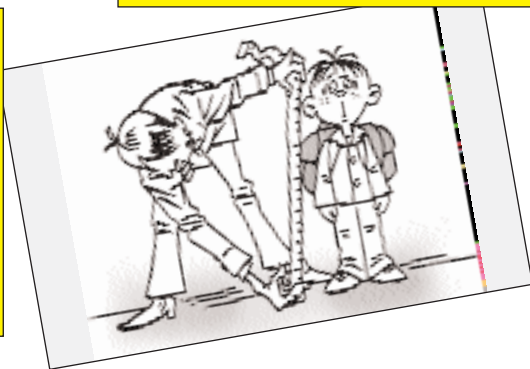
Сегодняшний номер журнала мы посвящаем перечисленным вопросам и с нетерпением ждем ваших откликов на публикации.

Удачи вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

От государственных стандартов «первого поколения» к новому образовательному стандарту

О.В. Чиндилова



Образовательные стандарты, вошедшие в систему нормативно-правового обеспечения развития школьного образования на основе Закона Российской Федерации «Об образовании», рассматриваются сегодня как средство обеспечения стабильности качества образования, его постоянного развития, связанного с изменяющимися запросами личности и семьи, ожиданиями общества и требованиями государства в сфере образования.

Необходимость в разработке государственного образовательного стандарта (ГОС) «первого поколения», принятого в 2004 г., возникла в условиях сложившейся в начале 90-х годов прошлого века ситуации многообразия образовательных систем и была вызвана потребностью в решении актуальных в то время задач обеспечения нормативно-правового регулирования содержания и результатов школьного образования. Реальная угроза развала единого образовательного пространства страны определила основное назначение стандартов того времени – сохранение единого базового ядра образования в российских школах (федерального компонента государственного стандарта общего образования) за счет введения инвариантного минимально допустимого (достаточного) уровня содержания и требований к подготовке выпускников.

Целью введения ГОС «первого поколения» было создание реальных условий для получения каждым обучающимся полноценного общего образования, определенного Конституцией РФ. Стандарт утверждал современные приоритеты в целях, содержании образования на дан-

ной ступени развития и воспитания ребенка, определял характер условий, которые должно создать каждое образовательное учреждение для реализации непрерывности образования с учетом изменившихся социальных условий и требований общества.

Стандарт «первого поколения», безусловно, явился прогрессивным шагом на пути модернизации отечественного образования, в основе которой лежали **три серьезные новации**. Первая – кардинальное изменение взгляда на суть и значение стандарта, в соответствии с чем стандарт предстал как инструмент не «консервации», а развития образования. Вторая новация состояла в пересмотре всего содержания школьного образования, вызванном идеями деятельностной, личностно ориентированной педагогики, педагогики развития: предусматривалось снятие перегрузки обучающихся, повышение доступности, качества и эффективности образования, сохранение традиционной фундаментальности при одновременном углублении его практикоориентированности. Третья новация связана с введением профильного обучения на старшей ступени школы, с утверждением вариативности, дифференциации образования.

Деятельность коллективов школ и конкретных учителей в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования предполагала прежде всего осознание всеми участниками этого процесса своевременности, целесообразности и необходимости появления впервые созданного государственного документа, отражающего новые цели образования и предлагающего их

реализацию посредством содержания образования.

Вместе с тем с самого начала было очевидно, что **стандарт «первого поколения» носит «рамочный», переходный характер.** Будучи стабильным в течение определенного диапазона времени, образовательный стандарт должен быть в то же время динамичным и открытым для изменений, отражающих общественные потребности и возможности системы образования по их удовлетворению.

Нормативная база для введения школьного стандарта «второго поколения» создана введением Федерального закона от 01.12.2007 № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта», в соответствии с которым **в Закон «Об образовании» были внесены следующие изменения:**

«Статья 7. Федеральные государственные образовательные стандарты

1. В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

<...> 4. Федеральные государственные образовательные стандарты, а также устанавливаемые в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи образовательные стандарты и требования включают в себя требования к:

1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ.

5. При реализации основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть установлены специальные федеральные государственные образовательные стандарты.

6. Разработка и утверждение федеральных государственных образовательных стандартов осуществляются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

7. Федеральные государственные образовательные стандарты утверждаются не реже одного раза в десять лет.

8. Федеральные государственные образовательные стандарты, а также устанавливаемые в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи образовательные стандарты и требования являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования».

Главный смысл разработки федеральных государственных образовательных стандартов «второго поколения» (ФГОС) заключался в создании условий для решения стратегической задачи развития российского образования – повышения качества образования, достижения новых образовательных результатов. Иначе говоря, ФГОС предназначен не для фиксации состояния образования, достигнутого на предыдущих этапах его развития, а ориентирует образование на достижение нового качества, адекватного современным (и даже прогнозируемым) запросам личности, общества и государства.

В самом общем виде содержание регламентируется Требованиями к структуре образовательных программ, Требованиями к условиям реализации основных образовательных программ и Требованиями к результатам их освоения. В качестве «пакета сопровождения» участники образовательного процесса получают следующие документы:

- Примерная образовательная программа
- Фундаментальное ядро содержания образования
- Программа универсальных учебных действий
- Базисный образовательный (учебный) план
- Планируемые результаты освоения учебных программ
- Примерные учебные программы
- Система и модели оценочной деятельности и др.

ФГОС, в отличие от ГОС 2004 г., предлагают серьезное изменение смысла понятия «образовательные результаты», трактуя их как «приращения» в личностных ресурсах обучающихся, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем. Конечным образовательным результатам, которые заключаются в развитии мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности, соответствуют непосредственные результаты: личностные, метапредметные и предметные.

Исходя из этого предлагается разделить требования к результатам образования на два типа: требования к результатам, не подлежащим формализованному итоговому контролю и аттестации, и требования к результатам, подлежащим проверке и аттестации.

1. К результатам, которые не подлежат формализованному итоговому контролю и итоговой аттестации, по концепции ФГОС, относятся

- ценностные ориентации выпускника, которые отражают его индивидуально-личностные позиции (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.);
- характеристика социальных чувств (патриотизм, толерантность, гуманизм и др.);
- индивидуальные психологические характеристики личности.

Эти результаты будут выявляться в ходе массовых мониторинговых, социологических и других обследований; они станут одним из средств оценки эффективности деятельности образовательных учреждений, системы образования на муниципаль-

ном, региональном и федеральном уровнях.

2. К результатам, которые подлежат проверке и аттестации, по концепции ФГОС, относятся

- научные знания и представления о природе, обществе, человеке, знаковых и информационных системах;
- умения учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности, обобщенные способы действий;
- коммуникативные и информационные умения;
- умение оценивать объекты окружающей действительности с определенных позиций;
- способность к контролю и самоконтролю;
- способность к творческому решению учебных и практических задач.

В заключение напомним, что в соответствии с «Правилами разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов», утвержденными Постановлением Правительства Российской Федерации № 142 от 24 февраля 2009 г., «стандарты могут разрабатываться по образовательным уровням, ступеням образования, профессиям, направлениям подготовки, специальностям». Это означает, что на сегодняшний день проблема утверждения ФГОС и его реализации в образовательном процессе актуальна в первую очередь для начальной школы.

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

Аксиологический аспект проблемы содержания образования

(К вопросу об общечеловеческих ценностях)*

А.Н. Кохичко

В статье анализируются новые государственные образовательные стандарты в аспекте реализации в них общечеловеческих ценностей. Несмотря на актуальность ценностно-нравственного значения образования, общепризнанные ценностные категории, как и ряд других систем ценностей (идентичностей, ценностных установок), в новых нормативных образовательных документах государственно-образца не детализированы.

Ключевые слова: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, общечеловеческие ценности.

«В условиях новых социальных реалий в России, перехода человечества к постиндустриальному, информационному этапу своего развития и экономике, основанной на информационных технологиях и знаниях, – отмечается в Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, – образование становится важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и культурного развития страны. В начале XXI в. мир вступил в период глобальных изменений цивилизационного масштаба. Переход к постиндустриальному обществу резко ускорил процессы глобализации, усилил взаимозависимость стран и культур, активизировал международную кооперацию и разделение труда». Исходя из этого «на первый план выходит важнейшая социальная деятельность – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. Важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием, – эффекты консолидации общества и формирования гражданской идентично-

сти (национальной, общероссийской, общечеловеческой)...» [4, с. 6].

Согласно данным положениям основной нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, впервые представленного «в виде конвенциональной нормы, легитимизирующей общественный договор между семьей, обществом и государством в области образования», «является согласованный общественный заказ на воспитание поколения граждан страны, владеющих знаниями, навыками и компетенциями, позволяющими активно и эффективно действовать в условиях инновационной экономики, на воспитание их в духе идеалов демократии, правового государства и в соответствии с общечеловеческими и традиционными национальными ценностными установками» [7, с. 4].

В связи с этой важнейшей направленностью нового государственного образовательного стандарта весьма актуальным для современного российского общества является **определение и наполнение заявленных ценностных установок конкретным содержанием**. Тем не менее, соглашаясь с ценностно-нравственным значением образования, следует отметить декларированность как национальных (общероссийских, традиционных), так и общечеловеческих ценностей (идентичностей, ценностных установок), не систематизированных в Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в фундаментальном ядре содержания общего образования, в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, в Базисном учебном плане общеобразовательных учреждений Российской Федерации и других документах государственного образца ни формально, ни содержательно.

Что же касается общепризнанных ценностей, то в первых аксиологических (греч. *axía* – ценность, достоинство, *logos* – слово, понятие) исследованиях В. Виндельбанда и Г. Риккерта, разрабатываемых на основе учения И. Канта, предметом исследований выступали ценности, существующие во всех социальных общностях, при-

* Тема диссертации «Эпистемологические основы начального обучения русскому языку». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.А. Штец.

надлежащих к разным культурам и относящихся к любому историческому периоду. Такие ценности И. Кант называл трансцендентными (лат. *transcendentis* – выходящий за пределы), В. Виндельбанд – вечными, абсолютными, абсолютно-значимыми или высшими, Г. Риккерт – теоретическими. Позже **ценностные категории, сохраняющие положительное значение во все времена и для всех людей, стали именоваться общечеловеческими** (безусловными, вневременными, идеальными, непреходящими, общезначимыми, общепризнанными, сверхнациональными, социально-значимыми, условными, универсальными, универсально-значимыми, ценностно-высшими и т. п.). В качестве таковых в зарубежной научной мысли выступали следующие категории: добрая воля; достоинство человеческой личности и общезначимого нравственного закона (И. Кант); свобода человеческой личности, «чистое чувство» – любовь к «человеческой природе» (Г. Коген); Божественная Вселенная (В. Штерн); бесконечный личный дух, проявляющийся в приятном, полезном, здоровье, духовной красоте, справедливости, истине, святости (М. Шелер); воля к власти (Ф. Ницше); любовь (М. Шелер, В. Франкл, Р. Тарнас, Т. де Шарден); истина (М. Вебер); благо (добро) (Д. Дьюи); истина, добро (благо), красота, святость (В. Виндельбанд); истина, красота, надличностная (безличная) и личная святость, нравственность, счастье (Г. Риккерт) и т. д.

В отечественной науке под общезначимыми ценностями понимались: Бог (Н. Лосский); общественное благо (Д. Писарев); красота (К. Леонтьев); любовь (И. Ильин, В. Соловьев, Б. Вышеславцев, Н. Худякова); истина, добро, красота, справедливость и т. д. (С. Анисимов); правда, добро, любовь, жизнь, здоровье, знание, труд и др. (О. Дробницкий); разум, мир, добро, справедливость, любовь и т. д. (Е. Воронова); право на жизнь, здоровье, достоинство, радость и счастье (Ю. Аверьянов); земля, отечество, семья, труд, знания, культура, мир, человек (В. Караковский); планета Земля, ее уникальность, цивилизация прошлого и т. д. (В. Фоменко, И. Кулагина); «другие люди», проявление отношения человека

к самому себе, его «Я», общество и коллектив, труд, Родина (Н. Щуркова); Понимание, Доверие и Мир, обращенные ко всем Другим – людям, традициям, государствам и конфессиям (В. Плотников) и др.

Как видим, осмысление общезначимых ценностных категорий весьма разнообразно, тем не менее трудно согласиться с результатами «широкомасштабного кросскультурного исследования» с целью выявить «основные ценности, одинаково признаваемые во всех культурах». С помощью метода многомерного шкалирования было показано, что таких универсальных ценностей (категориальных типов) может быть выделено десять: достижения, власть, безопасность, конформизм, традиции, доброжелательность по отношению к близким людям, учет интересов людей вне собственной группы, самоуправление, активность и гедонизм [9]. В данном списке мы не находим ценностных категорий, определяемых отечественными и зарубежными авторами научных концепций, упомянутых выше, в качестве общечеловеческих, кроме того, по нашему глубокому убеждению, такие «универсальные» ценности, как «доброжелательность по отношению (только!) к близким людям»; «гедонизм» (греч. *hedone* – удовольствие, наслаждение) – этическое учение, которое «целью жизни и высшим благом признает удовольствие», понимающее «под злом все, что несет страдания, а под добром – все, что приносит наслаждение» [5, с. 197]; «конформизм» (лат. *conformis* – подобный, соответствующий) – «приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка, господствующих мнений; отсутствие собственной позиции, беспринципное и некритическое следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления» [5, с. 432] и др., признаваемы не во всех культурах.

Подобные многочисленные, весьма противоречивые толкования «общепризнанных» ценностей, на наш взгляд, связаны не только со сложностью самого понятия *общечеловеческой ценности*, но и с подменой действительно «общих» ценностных категорий частными ценностями отдельных культур. Откуда же возник-

ло понятие об «общечеловеческих ценностях»?

По утверждению Н. Трубецкого, «надо всегда помнить, что слова "человечество", "общечеловеческая цивилизация" и прочее являются выражениями крайне неточными и что за ними скрываются очень определенные этнографические понятия. Европейская культура, — отмечает философ, — не есть культура человечества. Это есть продукт истории определенной этнической племена, подвергшиеся в различной пропорции воздействию римской культуры и сильно перемешавшиеся между собой, создали известный общий уклад жизни из элементов своей национальной и римской культуры. <...> Со временем, как у столь многих других народов, у них проснулась жажда изучать источники их культуры. Столкновение с памятниками римской и греческой культуры вынесло на поверхность идею сверхнациональной, мировой цивилизации, идею, свойственную греко-римскому миру», основанную «опять-таки на этнографически-географических причинах. Под "всем миром" в Риме, конечно, разумели лишь *orbis terrarum* (лат. круг земель), то есть народы, населявшие бассейны Средиземного моря или тянувшиеся к этому морю, выработавшие в силу постоянного общения друг с другом ряд общих культурных ценностей и, наконец, объединившиеся благодаря нивелирующему воздействию греческой и римской колонизации и римского военного господства. Как бы то ни было, античные космополитические идеи сделались в Европе основой образования. Попав на благоприятную почву бессознательного чувства романо-германского единства, они и породили теоретические основания так называемого европейского "космополитизма", который правильнее было бы называть откровенно *общеромано-германским шовинизмом*» [6, с. 87–88]. Важнейшей предпосылкой развития системы общечеловеческих интересов и ценностей составил **принцип антропоцентризма** (др.-греч. *antropos* — человек, *kentron* — центр), выдвинутый Протагором (V в. до н.э.): человек есть мера всех вещей. При этом следует отметить уже тогда обозначившееся явное расхождение между провозглашением и фактическим примене-

нием анализируемого понятия, поскольку в условиях древнегреческого и древнеримского обществ человеком являлся только свободный гражданин, в отличие от рабов и варваров — чужеземцев, говоривших на непонятном грекам и римлянам языке и чуждых их культуре — германцев, галлов, иудеев, берберов и др. Не случайно в связи с этим многочисленные зарубежные (Фома Аквинский, Аристотель, Дж. Бруно, Н. Гартман, И. Гёте, Н. Кузанский, Г. Лейбниц, Плотин, А. Тойнби, Л. Уайт, Э. Уилсон, М. Шелер, О. Шпенглер и др.) и отечественные мыслители (К. Аксаков, В. Белинский, Н. Бердяев, С. Булгаков, Л. Гумилев, В. Давыдов-Данильян, Н. Данилевский, Ф. Достоевский, Н. Кареев, Л. Карсавин, В. Кохановский, В. Кузьменко, К. Леонтьев, А. Лосев, Н. Лосский, Н. Моисеев, В. Плотников, С. Родин, В. Соловьев, Н. Трубецкой, Г. Федотов, П. Флоренский, С. Франк, Н. Худякова и др.), считая, что единой общечеловеческой культуры, одинаковой для всех народов, нет и быть не может, абстрактно-иллюзорному «общечеловеческому» противопоставляли *всечеловеческое* (всеединное, всемирное, коэволюцию) как единство индивидуально-конкретного, как совокупность оригинальных культур, свидетельствующих не о едином процессе мировой истории, а о единстве проявлений жизни во Вселенной.

Полезно в этой связи вспомнить высказывание об общечеловеческих ценностях В. Белинского: «Все народы потому только и образуют своею жизнью один общий аккорд всемирно-исторической жизни человечества, что каждый из них представляет собою особенный звук в этом аккорде, ибо из совершенно одинаковых звуков не может выйти аккорд. Как самое худшее, так и самое лучшее в каждом народе есть то, что принадлежит только одному ему и что противоположно худшему и лучшему или, по крайней мере, не сходно с худшим и лучшим всякого другого народа. Общее выше частного, безусловное выше индивидуального, разум выше личности: это истина несомненная, против которой нечего сказать; но ведь общее выражается в частном, безусловное — в индивидуальном, а разум — в личности, и без частного, индивидуального и личного общее, безусловное и разумное

есть только идеальная возможность, а не живая действительность» [3, с. 46]. Безусловно, есть идеи, «признаваемые всеми народами, во все века», – *добро (благо)* – нравственно-высшее, *красота (прекрасное)* – эстетически высшее, *истина (правда)* – высшая ценность в познании, *любовь* – высшая ценность переживания, *смысл* – ценность творческой деятельности, *справедливость* – высшая ценность в политико-правовом ряду ценностей и т. д., – но поскольку «что непреложная истина, что добро для одного народа или века, то часто бывает ложью и злом для другого народа, в другой век» [2, с. 297], то «все дело в оттенках доброты, <...> в "как", а не "что"...» [8, с. 385].

Таким образом, выделение различных «общечеловеческих» ценностей в качестве конечной цели образования – явление исторически оправданное, свидетельствующее о разнообразии жизни. Вместе с тем «универсальные» (абсолютные, абстрактные, идеальные, сверхнациональные, условные) ценности, являющиеся попыткой согласования ценностных категорий наибольшей степени общезначимости, обеспечивая общую направленность деятельности, неизменно начинают препятствовать проявлению национальных, религиозных, культурных и других особенностей. Об этом предупреждал еще К. Аксаков: «Разве воззрение народное, – писал философ, – исключает воззрение общечеловеческое? Напротив. Ведь мы говорим, например: английская литература, французская литература, германская философия, греческая философия. Отчего же это никого не смущает? А ведь в литературе, в философии, если она английская, немецкая и т. д., выражается и воззрение народное. Все это признают. А если признают за другими народами, то почему не признавать и за русским? Если народность не мешает другим народам быть общечеловеческими, то почему же должна она мешать русскому народу? Дело человечества совершается народностями, которые не только оттого не исчезают и не теряются, но, проникаясь общим содержанием, возвышаются и светлеют и оправдываются как народности. Отнимать у русского народа право иметь свое русское воззрение – значит лишить его уча-

тия в общем деле человечества» [1, с. 111]. Следовательно, определение и наполнение конкретным содержанием в новых государственных образовательных стандартах традиционных национальных (общероссийских) ценностей, никоим образом не противоречащих общечеловеческим ценностным категориям, – задача действительно актуальная, соответствующая новым целям и ценностям современного российского образования. При этом не следует забывать историю и игнорировать уроки прошлого.

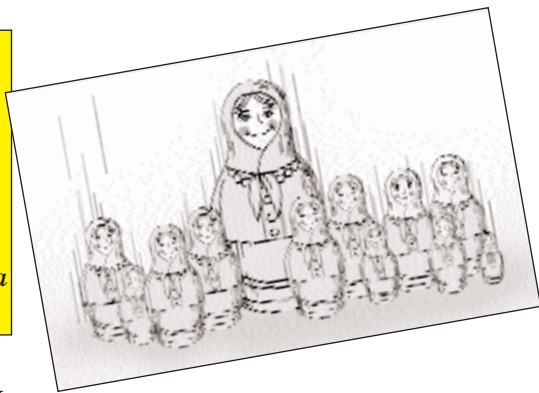
Литература

1. Аксаков, К.С. О русском воззрении / К.С. Аксаков // Русская идея : сб. произведений русских мыслителей. – М. : Айрис-пресс, 2002.
2. Белинский, В.Г. Взгляд на русскую литературу 1846 года / В.Г. Белинский // Избр. филос. соч. ; в 2-х т. / Под общ. ред. М.Т. Иовчука и З.В. Смирновой ; ред. текста и прим. В.С. Спиридонова ; т. 2. – М. : ОГИЗ, 1948.
3. Белинский, В.Г. Сочинения Александра Пушкина : Статья пятая / В.Г. Белинский // Избр. филос. соч. / Под общ. ред. М.Т. Иовчука и З.В. Смирновой ; ред. текста и прим. В.С. Спиридонова ; т. 2. – М. : ОГИЗ, 1948.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / РАО; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).
5. Новейший словарь иностранных слов и выражений / Отв. за вып. В.В. Адамчик. – Мн., 2006. – 976 с.
6. Трубецкой, Н. Европа и человечество / Н. Трубецкой // Наследие Чингисхана – М. : Эксмо, 2007. – (Антология мысли).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования : проект / РАО; рук. проекта Н.Д. Никандров, А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов. – М. : Просвещение, 2008. – 21 с. – (Стандарты второго поколения).
8. Федотов, Г.П. Письма о русской культуре / Г.П. Федотов // Русская идея : сб. произведений русских мыслителей. – М. : Айрис-пресс, 2002.
9. Schwartz, S. Universals in the content and structure of values : Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. Schwartz // Advances in experimental social psychology / M.P. Zanna (Ed.). – N.Y. : Academic Press, 1992. – Vol. 25. – P. 1–65.

Андрей Николаевич Кохичко – канд. пед. наук, доцент, профессор Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

Развитие духовно-творческого потенциала ребенка как фактор самореализации в социуме

И.Е. Емельянова



Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе социализации, благодаря чему он обретает способность выполнять социальные функции. Некоторые ученые понимают **социализацию** как пожизненный процесс, связывая ее с переменой места жительства и коллектива, семейного положения, возрастными изменениями. Вышеперечисленное есть не что иное, как социальная адаптация. Однако социализация этим не исчерпывается. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и саморазвитие личности. Такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами (семья, детский сад, школа) и самим человеком. **Целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием**, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен со множеством сторон и аспектов.

Мы придерживаемся мнения, что образование как социальное явление – это прежде всего объективная общественная ценность. Какие же условия необходимо создавать для образования детей, позволяющие им самореализоваться в социуме, не утратив своей индивидуальности и направив продукты собственной деятельности на созидание?

Важно достичь того, чтобы хорошо осознаваемые духовно-нравственные нормы стали мотивами поведения человека, начиная с дошкольного детства. **Самореализация в со-**

циуме, на наш взгляд, немыслима сегодня без творческой деятельности. Особенно ценным для современного общества может быть то, что ключевым компонентом в становлении творческой деятельности ребенка являются духовно-нравственные ценности. Творчество должно быть направлено не на уничтожение, а на созидание мира. Духовно-творческое саморазвитие дошкольника в социуме охватывает все сферы его личности: мотивационную, интеллектуальную, творческую, эмоциональную, волевою, поднимает на новый уровень становления самопознание, саморегуляцию, самореализацию и самопонимание личности.

На основе анализа данной проблемы мы выдвигаем предположение, что самореализация дошкольника в социуме будет успешной, если

- развивать духовно-творческий потенциал личности, начиная с раннего детства;
- формировать социально-культурные и нравственные ценности личности как базовые и устойчивые;
- формировать активную направленность ребенка на саморазвитие, самоопределение и самореализацию в дальнейшей жизнедеятельности с учетом духовно-нравственных ценностей социума.

Рассмотрим преемственность выдвинутых условий в перспективе реализации с 3 до 10 лет.

Из таблицы на с. 11 видно, что все ново-образования духовно-творческой деятельности, обеспечивающие благополучную самореализацию личности в социуме, приходится на возраст от 3 до 10 лет. Если не развивать обозначенные качества в детстве, то в переходном возрасте

сформировать их будет сложно. Психологи доказали, что пик развития творческих способностей приходится на 6 лет, а вот корректировать и совершенствовать их можно в течение всей жизни. Духовно-нравственные качества формируются с течением жизни, закладывая же их основы необходимо в раннем детстве в семье и дошкольном общеобразовательном учреждении. Рассмотрим каждое из выдвинутых нами условий подробнее.

При развитии духовно-творческого потенциала необходимо включить дошкольника в игровую деятельность как ведущую для данного возраста.

Игра является той универсальной формой деятельности, внутри которой, по определению Д.Б. Эльконина, проходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребенка-дошкольника; игра определяет его отношения с окружающими людьми, готовит к переходу на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности в социуме, в частности к учебной. Игра для детей – это способ научить их тому, чему их никто не может научить, способ ориентации в реальном мире, пространстве и времени, способ исследования предметов и людей. Включаясь в процесс игры, дети учатся жить в современ-

Саморазвитие и самореализация в социуме на основе духовно-творческой деятельности

Возраст	Развитие духовно-творческого потенциала	Формирование социально-культурных и нравственных ценностей	Саморазвитие	Самореализация
3–7 лет	Адаптационная гибкость, открытость к творчеству, отсутствие психической инерции, развитое воображение и фантазия, чувствительность к противоречиям, умение выявлять приемы разрешения противоречий, формирование диалектического мышления, оригинальность, эмоциональность и отзывчивость, любознательность, дисциплинированность	10 заповедей, совесть, сопереживание, доброта, коллективизм, патриотизм, любовь и бережное отношение к природе, любовь и бережное, уважительное отношение к членам семьи, дружелюбие, ответственность за свои поступки	Самооценка, анализ собственных продуктов духовно-творческой деятельности, умение обосновывать свои замыслы, выбранный ход действий	Признание в коллективе, семье, реализации и востребованность продуктов творческой деятельности, стремление к самовыражению
7–10 лет	Способность замечать неожиданные свойства вещей и явлений, развитая чувствительность к проблемам и противоречиям, гибкость и открытость к творчеству, развитие способностей к техническому творчеству, понимание диалектического закона единства и борьбы противоположностей, эмоционально-мотивационная активность, умение распознавать значение и ценность продуктов собственной духовно-творческой деятельности не только для настоящего, но и для далекого будущего	Человеколюбие, порядочность, сотрудничество, доброжелательное, уважительное отношение к взрослым, родным, скромность, добросовестность, честность, дружба, гражданский долг	Способность к самооценке, самосознание, проектирование созидательной творческой деятельности	Отражение в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственных качеств личности, принятие родными и значимыми близкими продуктов собственной духовно-творческой деятельности

ном мире. Игра помогает ребенку раскрепостить воображение, овладеть ценностями культуры и выработать определенные навыки поведения. Игры с правилами ставят детей перед необходимостью договариваться, планировать свои действия, выявлять способность ребенка к деловому сотрудничеству. Игровое общение определяется сюжетом, содержанием игры, составом участников и осуществляется от имени взятых на себя ролей. Ролевая игра характеризуется выраженной эмоциональной направленностью, которая вызывает у участников игры многообразные переживания. Эти переживания могут быть связаны с проверкой собственных сил, с самоутверждением, с удовольствием, получаемым от игровых действий или от самого процесса общения в процессе игры с другими людьми, и т.д.

Мы предлагаем **ввести в любимые повседневные игры детей методы и приемы ТРИЗ** – теории решения изобретательских задач. Сегодня большой коллектив исследователей продолжает разрабатывать ТРИЗ, выявляя все новые законы развития не только технических, но и биологических, социальных, художественных и прочих систем. Все это создает предпосылки для создания в будущем общей теории сильного духовно-творческого мышления.

К основным адаптированным методам и приемам развития воображения относятся мозговой штурм и его модификации, синектика, метод каталога и фокальных объектов, эвритм, морфологический анализ, методы типового фантазирования: наоборот, дробление – объединение, динамичность – статичность, смещение во времени, изменение внешних связей, универсализация – ограничение и др. К адаптированным для работы с детьми дошкольного возраста относятся следующие инструменты ТРИЗ: методика маленьких человечков, системный оператор – волшебный телевизор, три вида противоречия, ресурсы, идеальный конечный результат. Возможно использование методов и приемов ТРИЗ и для совершенствования мотивационно-рефлексивной

деятельности детей дошкольного возраста, что влияет на активную направленность ребенка на саморазвитие и самореализацию в дальнейшей жизнедеятельности.

Исходя из потребности и способности личности к созидательной деятельности, сформулируем **требования к игре, развивающей духовно-творческий потенциал детей дошкольного возраста**: игра должна

- стимулировать познавательную активность;
- создавать ситуации для исследовательской поисковой деятельности, в основе которой лежит чувствительность к проблемам и противоречиям;
- активизировать воображение;
- формировать умение прогнозировать возможные последствия принятых решений;
- учить рассматривать игровые сюжеты с разных точек зрения, ставить себя на место участников игры и примерять различные роли (вживаться в образы);
- создавать обстановку непрагматичности, когда в иерархии структуры ценностей основной ценностью является человек [4, с. 19].

Развитие духовно-творческого потенциала в игре может реализовываться в следующих вопросах и заданиях:

- Измени правила игры так, чтобы не было проигравших.
- Придумай, как сделать, чтобы в соревновании итогом было не обыграть других, а вместе достичь цели, внести вклад в общее дело.
- Измени условия игры так, чтобы всем хотелось играть, чтобы каждый мог показать свои способности.
- Сделай так, чтобы в ходе игры каждый прислушивался к мнению других, иначе не будет результата.
- Как неудачу игрока обратить в успех? («Так..., а наоборот...»; «... и хорошо, и плохо одновременно».)
- Дополни условие игры так, чтобы проигравшие не обижались (например, проигравший становится ведущим).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что феномен самореализации дошкольника в социуме надо рассматривать в контексте

формирования жизненной позиции ребенка с учетом духовно-нравственных ценностей общества, определяющей его комфортность и успешность в выполняемых им социальных ролях: сын – дочь, внук – внучка, воспитанник детского сада и других ролях, примеряемых во время игр. При реализации социальных ролей в игровой деятельности приоритетными являются принципы гуманизма и толерантности.

Семья оказывает огромное влияние на процесс и результат социального развития, формирования «Я-образа», «Я-концепции», духовно-творческой самореализации в микросоциуме ребенка. В дошкольные годы ребенок почти полностью отождествляет себя с семьей, в ней впервые познает себя и окружающий мир, который воспринимается ребенком преимущественно через призму суждений, оценок, поступков родителей; семья оказывается для дошкольника важнейшим фактором в социальном и духовном развитии. Мы пришли к выводу, что еще одним необходимым условием успешной самореализации дошкольника в социуме является **взаимодействие воспитателя группы детского сада и семьи ребенка**, отражающееся в

- повышении психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам духовно-творческого, социального развития и самореализации ребенка в микросоциуме;
- формировании субъект-субъектных отношений в треугольнике «воспитатель – родители – ребенок».

Результатом эффективного взаимодействия «детский сад – семья» по проблеме успешного саморазвития дошкольника в социуме будут являться следующие показатели:

- координация знаний родителей о правах и обязанностях семьи в духовно-творческом и социальном развитии ребенка;
- разработка программ, форм, методов эффективного взаимодействия ДОУ и семьи;
- разработка и выполнение родителями методических рекомендаций по созданию предметной развивающей среды и организации в семейном кругу ролевых игр, направленных

на развитие духовно-творческого потенциала и способствующих самореализации в семье;

- умение родителей стимулировать проявления самореализации у ребенка, поддерживать мотивационно-рефлексивную деятельность малыша в планах, оценках, личных творческих продуктах.

Положительная оценка (похвала, ласковое прикосновение) является главным каналом, по которому ребенку передается ощущение доверия к миру. Родители и воспитатели должны показывать детям, что их идеи имеют ценность, поощрять самостоятельность и помнить, что критика может вызвать неблагоприятную реакцию и замкнутость со стороны ребенка. Детям следует предоставлять для занятий время, в течение которого их никто не оценивает. Благодаря этому ребенок может свободно формировать свои идеи [4, с. 18].

Мотивационный компонент в составе духовно-творческого саморазвития личности необходим для формирования устойчивого положительного отношения к миру, для понимания своей социальной роли и желания реализовать свои способности и мечты. Наличие рефлексивного компонента в составе духовно-творческого саморазвития личности в социуме необходимо для коррекции духовно-творческого потенциала, совершенствования духовно-нравственных качеств и адекватной нравственным установкам общества самореализации в социуме.

В связи с этим родители и воспитатели при формировании жизненной позиции ребенка должны уделить большое внимание развитию его мотивационной и рефлексивной потребности, основанной на духовно-нравственных ценностях. В общении с дошкольниками это может быть выражено в следующих фразах: «На кого ты хочешь быть похожим?», «В чем ты хочешь быть похожим на ...?», «Почему ты хочешь быть похожим на ...?», «Какая польза от этих качеств в будущем для тебя и окружающего мира?», «Сможешь ли ты сделать это для других, на их благо, даже если тебе от этого никогда не будет выгоды?», «Получишь ли ты от этого

удовлетворение?», «Чем ты можешь пожертвовать ради этого сейчас, в будущем?».

Развитию рефлексии при самореализации в духовно-творческой деятельности будут способствовать следующие вопросы:

- «Что ты сделал?», «Как ты это сделал (средства, способы, технологии)?», «Зачем ты это сделал, ради чего, на благо чего?», «Какая от этого может быть польза в будущем и кому?»

- «То ли ты сделал, что хотел?», «Так ли сделал, как хотел?», «Как ты относишься к тому, ради чего ты это сделал?», «Как относятся к тому, ради чего ты это сделал, другие (друзья, учитель, родители)?», «Какая от этого польза сейчас, в будущем и кому?», «Какой "плюс" может получить от этого отрицательный герой?», «Какой "минус" может от этого получиться, если случайно...?»

- «Что ты будешь делать впредь в подобных ситуациях?», «Как ты будешь делать это впредь?», «Зачем ты будешь делать это впредь?», «Ради чего ты будешь делать то, что будешь делать?»

Во взаимодействии с миром дети подчиняются не только объективным природным, но и нравственным законам. Вершиной творческой деятельности становятся духовные творения человека, в которых делается попытка осмыслить роль и назначение человека в истории, его отношения с другими людьми с позиций добра и зла. Духовно-творческая самореализация дошкольника в социуме проявляется не только в примеряемых им социальных ролях во время игр, но и в художественно-эстетической деятельности: театральной, изобразительной, музыкальной, трудовой и словесном творчестве в дошкольном учреждении и в дополнительном образовании. В этом духовно-творческом поиске формируется духовность как высшее проявление человечности.

Сегодня гуманистическая сущность лично ориентированного образования определяет необходимость ориентации ребенка на духовно-творческую деятельность на основе нравственных ценностей,

что обеспечит успешность и комфортность во включении дошкольника в социальные роли и определении его жизненной позиции в будущем.

Литература

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 41 с.
2. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 46–58.
3. Маслов, С.И. Нравственные ценности в учебном процессе / С.И. Маслов // Проблемы становления и развития ценностных ориентаций : сб. ст. – Тула : ТГПУ, 1997.
4. Шрагина, Л.И. Логика воображения : уч. пос. / Л.И. Шрагина. – Одесса : Полис, 1995. – 111 с.

Ирина Евгеньевна Емельянова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**Насколько эффективен дошкольный
путь развития,
или Образовательная система «Школа 2100»
и ее влияние
на развитие мышления дошкольников**

И.В. Берестова

Ежегодно в сентябре миллионы первоклассников садятся за школьные парты. Таких моментов в жизни человека, когда происходят глубокие изменения социальной ситуации развития, относительно немного, и среди них – поступление в школу. Конечно, любой ребенок мечтает, чтобы школьные годы были для него самыми счастливыми. Наш опыт более чем десятилетнего психологического сопровождения детей в образовательных учреждениях позволяет утверждать, что «счастье школьной жизни» во многом зависит от готовности ребен-

ка к обучению в школе. Уровень этой готовности определяет психологическое и общее состояние здоровья ребенка, успешность его обучения, психологический климат на уроке, а также выбор учителем дидактических средств и методов обучения.

Психологическая готовность к школе – особый феномен, охватывающий не один возраст человеческой жизни, а сразу несколько: он знаменует собой конец дошкольного и одновременно начало младшего школьного возраста. Ни у кого не вызывает сомнения, что дошкольный возрастной период – это важный этап в развитии психики ребенка, создающий фундамент для формирования новых психических образований, которые будут развиваться в процессе учебной деятельности. И как результат развития ребенка в дошкольный период можно рассматривать уровень его готовности к обучению в школе.

В психологическом словаре **понятие «готовность к школьному обучению»** трактуется как совокупность морфофизиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению [3, с. 26]. Российские психологи, определяя структуру психологической готовности к школьному обучению, исходят прежде всего из того, что эта структура – многокомпонентное образование. У истоков такого подхода стояла Л.И. Божович [1, с. 156]. Однако взгляды ученых на ведущий компонент в структуре феномена готовности к школе существенно расходятся. Одни ученые в качестве такого выделяют интеллектуальный компонент, другие – личностный. Не вызывает сомнения, что любой компонент структуры важен как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. Опыт практикующих психологов показывает значительную роль интеллектуальной готовности детей к обучению их в школе [4, с. 5–12]. Считая интеллектуальную готовность необходимой, хотя и недостаточной

для успешного обучения в школе, мы определили целью нашего исследования **изучение уровня сформированности интеллектуальной сферы детей** – выпускников детских садов.

В отечественной психологии достаточно четко обозначены критерии, входящие в интеллектуальную готовность [2, с. 34]. С целью максимального их изучения в качестве основного метода эмпирического исследования нами использовалась методика Л.А. Ясюковой [4], которая позволяет анализировать такие интеллектуальные компоненты готовности к школьному обучению, как речевое развитие (1); визуальное линейное (2) и структурное (3) мышление; понятийное интуитивное (4) и логическое (5) мышление; речевое (6) и образное (7) мышление; кратковременную речевую (8) и зрительную (9) память. Таким образом, всего анализировалось девять интеллектуальных функций.

Объектом исследования выступили дошкольники в возрасте от 6 до 7 лет в количестве 431 человека – воспитанники 14 детских дошкольных учреждений г. Минеральные Воды Ставропольского края. Полученные результаты приведены в таблице на с. 16.

Интеллектуальная функция признавалась сформированной, если 75% и более воспитанников детского сада имели необходимый уровень ее развития. Соотношение числа сформированных интеллектуальных компонентов в разных дошкольных образовательных учреждениях города показано на диаграмме 1.

Данные, которые мы получили, признаться, сильно нас поразили. Все измеряемые интеллектуальные функции оказались сформированы у детей только одного детского сада, в двух детских садах были сформированы пять из девяти измеряемых функций, в остальных же – от одной до трех интеллектуальных функций. И хотя в некоторых детских садах полученные результаты совсем немного не дотягивали до «заветных» 75%, проблема интеллектуального развития детей в дошкольных образовательных учреждениях города была налицо.

Уровни сформированности различных интеллектуальных функций у воспитанников ДОУ (в %)

Код детского сада	Измеряемые интеллектуальные функции								
	Речевое развитие	Мышление						Память	
		визуальное		понятийное					
		линейное	структурное	интуитивное	логическое				
1	73	73	53	74	67	67	87	93	73
2	73	73	46	58	54	58	77	73	54
3	69	69	42	58	63	53	80	84	69
4	70	76	53	59	65	53	82	76	71
5	50	70	25	10	35	45	60	95	95
6	46	75	29	37	21	21	67	75	58
7	88	82	59	59	53	82	88	88	59
8	47	72	29	25	50	54	68	79	61
9	40	60	60	40	40	40	60	100	60
10	65	80	65	57	65	63	77	86	74
11	48	88	56	60	64	64	80	88	68
12	71	90	67	69	65	82	75	84	78
13	90	94	78	78	81	90	90	94	84
14	64	81	40	45	50	45	62	83	74

Нами был проведен количественно-качественный анализ степени развитости интеллектуальных функций, необходимых для обучения в школе (результат представлен на диаграмме 2).

Анализ полученных данных показал, что необходимый уровень развития у обследованных дошкольников имеет только кратковременная речевая память, которая позволяет им во время урока следить за объяснением учителя и обрабатывать воспринимаемую информацию. Далее по степени развития следует назвать образное мышление (64% дошкольников): оно позволяет ребенку понимать, когда на иллюстрациях изображаются действия или события, облегчает решение задач, когда они сопровождаются рисунками; и линейное визуальное мышление (57%), которое позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей.

Необходимый уровень развития кратковременной зрительной памяти был отмечен только в каждом пятом из обследованных дошкольных учреждений (21%), а ведь именно этот вид памяти помогает первоклассникам пользоваться на уроке вспо-

могательными визуальными стимулами. Чтобы воспринимать материал на слух, когда ребенок слушает объяснение учителя или обсуждает что-то с товарищами, необходимо развитое речевое мышление. Однако оно было выявлено также только в каждом пятом детском учреждении (21%).

Для того чтобы понимать объяснения учителя, ребенок должен не толь-

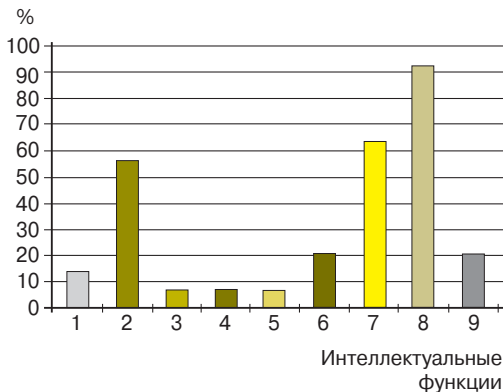
Диаграмма 1

Соотношение числа сформированных интеллектуальных функций по детским садам города



Диаграмма 2

Процентное соотношение
степени развитости измеряемых
интеллектуальных функций



ко знать слова, которые он слышит, — его собственная речь должна быть грамматически правильной. У воспитанников большинства обследованных ДООУ уровень речевого развития недостаточен для обучения по общеобразовательным программам. Это означает, что первоклассники будут постоянно сталкиваться с трудностями в понимании взрослой речи, которая насыщена сложными речевыми оборотами, отражающими причинно-следственные связи.

Хуже всего обстоит дело с развитием структурного визуального и понятийного мышления детей. Только в одном дошкольном образовательном учреждении был обеспечен необходимый уровень развития структурного визуального мышления. У выпускников остальных ДООУ этот показатель был недостаточно высок, что свидетельствует об отсутствии у детей представления о числовом поле и, как следствие, чревато проблемами с устным счетом и изучением таблицы умножения в школе.

Анализируя работы Л.С. Выготского, Л.А. Ясюкова пишет, что понятием можно назвать такое мышление, при котором структурирование воспринимаемой информации осуществляется с использованием категориальных обобщений, а не функционально-ситуативных или эмоционально-образных классификаций. По мнению Л.А. Ясюковой, если человек обладает понятийным мышлением, научные знания он понимает и усваивает без заучивания, они

как бы «ложатся» на его понятийные структуры. Следовательно, чтобы ребенок смог понимать, а не заучивать материал, он должен «совершить скачок» от привычного ему ассоциативного мышления к понятийному [4, с. 24].

Понятийное мышление развивается постепенно, мы не получаем его в готовом виде при рождении. Оно может не сформироваться и к 7–8 годам, так как не подчиняется природным законам возрастного созревания. Однако наличие хотя бы его зачатков абсолютно необходимо для того, чтобы ребенок мог адекватно понимать и усваивать основы научных знаний, с которыми его знакомят в начальной школе.

Анализ полученных данных показывает, что понятийное интуитивное мышление сформировано в пределах нормы у детей только одного дошкольного образовательного учреждения. Уже заранее можно сказать, что знания у этих детей не будут оставаться формальными и поверхностными, а будут «входить» в личный опыт ребенка, находить применение в его жизни, помогать формировать представление об окружающем мире и осмысливать его. В большинстве же обследованных дошкольных учреждений уровень понятийного интуитивного мышления у детей недостаточен. Такие дети не только не способны самостоятельно разбираться в каких-либо научных построениях школьной программы, но и не видят смысла в том, что им приходится делать на уроках. Они могут только выучивать материал, но не способны понять его суть и использовать свои знания в личном опыте. Успешность учебной деятельности в начальной школе в этом случае возможна только за счет памяти и усидчивости.

Понятийное логическое мышление характеризует способность ребенка учиться. Умение улавливать смысл, суть закономерностей также характерно для детей только одного учреждения. Во всех других обследованных детских садах воспитанники продемонстрировали недоразвитие понятийного логического мышления. Дети еще плохо умеют работать по правилу: они могут его запомнить, но

не всегда умеют применять и поэтому делают ошибки. Они могут использовать правило только на том материале, на котором оно объяснялось, и не способны выполнять аналогичные задания. Такие дети часто оказываются беспомощными при выполнении домашних заданий, так как не умеют самостоятельно мыслить и нуждаются в постоянной помощи взрослых. Знания, приобретаемые в школе, в этом случае могут остаться поверхностными и «чужими» для ребенка, потому что он не может связать их со своим внутренним опытом, не видит в них личного смысла. Такие знания воспринимаются как ненужные и легко забываются. Наш практический опыт показывает, что при недоразвитости понятийного мышления дети начинают испытывать трудности в учении уже во второй половине 1-го класса, особенно на уроках математики при решении задач.

По результатам нашего исследования отчетливо видно, что у выпускников ДОУ лучше всего развиты те интеллектуальные функции, которые в большей степени подчинены законам возрастного созревания (речевая память, образное мышление); те же интеллектуальные функции, развитие которых не происходит само собой, а зависит от способа передачи знаний, формы организации процесса обучения, у детей практически отсутствуют.

Таким образом, подготовка детей к школьному обучению в дошкольных образовательных учреждениях в большинстве своем не направлена на развитие высших психических функций. Несформированность мыслительной деятельности приводит к тому, что учебная работа первоклассников оказывается малоэффективной, порождая чувство разочарования у школьников.

Полученные результаты потребовали анализа, хотя бы поверхностно, образовательных программ, по которым работают дошкольные образовательные учреждения города. Не беря на себя ответственность обсуждать положительные и отрицательные стороны различных программ, констатируем: ДОУ под кодом «13» (детский сад комбинированного вида № 7 «Ивушка») оказалось

единственным в городе, работающим по Образовательной системе нового поколения «Школа 2100» (с 2000/01 учебного года). К сожалению, решением управления образования в последние два года в бывшей прогимназии «Ивушка» были закрыты специализированные кабинеты и сокращены педагоги, усилиями которых обеспечивалась подготовка воспитанников к школе по Комплексной программе «Детский сад 2100».

Сегодня можно прочитать немало публикаций, особенно в преддверии нового учебного года, о выборе для ребенка программы обучения в начальной школе, но среди них практически не встречается работ о влиянии образовательных программ на развитие дошкольников. Хочется надеяться, что данные нашего исследования не останутся незамеченными и помогут педагогам и родителям в выборе образовательной программы ДОУ, ведь, выбирая образовательное учреждение для своего ребенка, родители, сами того не сознавая, «программируют» его будущее развитие и успешность обучения в школе.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1991. – 464 с.
2. Вьюнова, Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе : психолого-педагогические основы / Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова. – М. : Академический проект, 2003. – 256 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997.
4. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе : Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе / Л.А. Ясюкова. – СПб. : ИМАТОН, 2002. – 208 с.

Ирина Владимировна Берестова – детский практический психолог, доцент кафедры общей психологии МВФ МОСА, г. Минеральные Воды, Ставропольский край.

«Сквозная» программа раннего обучения английскому языку

О.А. Моисеенко,
Н.Д. Епанчинцева

В теории и практике преподавания иностранных языков впервые принята попытка создания «сквозной» программы раннего обучения английскому языку в детском саду и 1-м классе начальной школы, актуальность которой настолько очевидна, что в дополнительном обосновании не нуждается. Тем не менее приведем основные аргументы в пользу разработки такой программы.

Во-первых, она определяется возросшим статусом английского языка как средства общения, стимулирующего мощное движение общества навстречу новым формам и моделям обучения ему как предмету. Программа ориентирована на модернизацию педагогического процесса, выведение его на качественно новый уровень и обеспечение потребности и интересов педагогов, родителей, общества в целом.

Во-вторых, это действительно новый, «сквозной» подход к обучению английскому языку, направленный на непрерывное языковое образование детей. Поэтапное формирование элементарных иноязычных навыков и умений, охватывающее среднее, старшее и подготовительное звенья детского сада и 1-й класс начальной школы, обеспечивает полноту процесса обучения детей в системе «детский сад – начальная школа», дает возможность отслеживать достижения детей и определять уровень сформированности элементарной коммуникативной компетенции на основе данной программы.

В-третьих, преемственность как ключевой компонент настоящей программы заключается в последовательном, систематическом изучении английского языка детьми с 4 лет.

Претворение «сквозной» программы в жизнь сможет заполнить

промежуток, образовавшийся в 1-м классе начальной школы.

Таким образом, цель «сквозной» программы раннего обучения английскому языку предполагает формирование элементарных навыков общения на английском языке у детей дошкольного и младшего школьного возраста (1-й класс), обеспечивая преемственность обучения в системе «детский сад – начальная школа», придавая процессу обучения непрерывность в развитии личности ребенка в целом, его интеллектуальных и эмоционально-волевых способностей, которые, прежде всего, проявляются в языке. В соответствии с этими целями определены задачи, принципы, методы и содержание обучения.

Структурной особенностью программы является «сквозное» тематическое планирование, основанное на увлекательных сюжетах, включающих в себя совокупность подсюжетов. Сюжеты разработаны с учетом возрастных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, их интересов и увлечений. Учен также и региональный компонент.

Перечень предлагаемых сюжетов

№ п/п	Название сюжета на английском языке	Название сюжета на русском языке
1	«Hello, that's me!»	«Здравствуйте, это я»
2	«I love my family»	«Я люблю свою семью»
3	«Pets and other animals»	«Питомцы и другие животные»
4	«The body. Clothes»	«Части тела. Одежда»
5	«Meals and food»	«Трапезы и еда»
6	«I like holidays»	«Мне нравятся праздники»
7	«Home, sweet Home»	«Мой дом родной»
8	«My native town»	«Мой родной город»
9	«I study English with pleasure»	«Я изучаю английский язык с удовольствием»
10	«Looking forward to summer»	«В ожидании лета»

Программа имеет концентрический принцип построения. Это означает, что формирование элементарных навыков общения на английском

языке осуществляется в пределах отобранных 10 сюжетов в процессе реализации настоящей программы обучения, рассчитанной на 4 года.

Тематический компонент содержания обучения (сюжеты и подсюжеты) организованы по принципу спирали. Каждое новое звено единой цепи (среднее, старшее, подготовительное звенья детского сада, 1-й класс начальной школы) вбирает в себя основное содержание предыдущих, раскрывая его на новом уровне сложности. Наглядно это можно проследить на примере сюжета «Hello, that's me!».

Содержание сюжета

Представление.

Знакомство друг с другом (имя, фамилия, возраст, страна, город, адрес – дом, улица, род деятельности, телефонный номер, хобби).

Моя визитная карточка.

Визитная карточка моего друга.

Разучивание песенок «Hello, my friend!», «What is your name?» и т.д.

Задачи

1. Развитие у детей этикетной функции общения (умения поздороваться, попрощаться), познакомиться (представить себя и кого-нибудь).

2. Развитие умения понимать обращенные к детям реплики и реагировать на них.

3. Развитие умения сообщить о себе: ребенок должен назвать себя, сказать, что умеет делать, и т.д.

4. Формирование у детей представлений об англоговорящих странах.

Тематическое планирование занятий представлено в таблице на с. 21.

Отличительной особенностью сюжетной линии программы является актуальность, значимость и достаточное разнообразие тематики занятий для данного возраста. Усложнение и углубление тематики требуют соответственно повышения уровня сформированности умений, навыков, а также расширение знаний обучающихся.

Все тематические компоненты содержания согласуются друг с другом, образуя основу продуктивного педагогического процесса.

Страноведческий компонент как неотъемлемая составляющая со-

держания обучения находит свое отражение в каждом сюжете.

Для реализации программы разработаны методические рекомендации, которые могут стать путеводителем для педагогов и учителей в организации педагогического процесса раннего обучения английскому языку.

Методические рекомендации включают

1) вопросы организации учебного процесса;

2) методику диагностики уровня владения английским языком;

3) примерные сценарии занятий по сюжету «Hello, that's me!» для всех звеньев детского сада и для 1-го класса, что может послужить педагогам образцом для разработки последующих сюжетов и подсюжетов;

4) сценарии внеклассных мероприятий;

5) рекомендации по организации работы с воспитателем;

6) рекомендации по работе с родителями;

7) указания по созданию развивающей среды;

8) приложение к занятиям по английскому языку.

В совокупности весь методический инструментарий «сквозной» программы позволит осуществить основную функцию иностранного языка на раннем этапе его изучения, заключающуюся в развитии как общей речевой способности детей дошкольного и младшего школьного возраста, их элементарного филологического образования, так и в формировании их способностей и готовности использовать именно английский язык как средство общения, как способ приобщения к другой национальной культуре и как действенное средство непрерывного языкового образования, воспитания и разностороннего развития личности ребенка.

При этом в программе отмечается, что эффективность процесса обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста английскому языку прежде всего зависит от трех главных факторов:

– фактора педагога/учителя, заключающегося в его постоянном самосовершенствовании;

Тематическое планирование

Аудирование	Лексическое наполнение	Речевые образцы, подлежащие усвоению	Практическая деятельность	Страноведческий материал
Средняя группа				
What is your name? How are you? Are you a boy? Are you a girl? What can you do? Who are you?	A boy, a girl, to swim, to run, to go, to climb, to jump, to fly, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, big, small, yes, no, he, she. Глагол can	Good morning! Good afternoon! Good bye! Hello! (Hi!) My name is ... (I am...). I can run (...). I run (...). Thank you. I am a boy (a girl). I am fine, thank you	Обыгрывание ситуаций «Давайте познакомимся!»	Правила знакомства в англоговорящих странах. Имена английских детей
Старшая группа				
How old are you? Where are you from? Are you Russian? Where do you live?	Russia, Russian, to live, to play, eleven, twelve	Good evening! Bye-bye! See you! I am from Russia. I am Russian. I am five. I live in Russia (Belgorod)	Обыгрывание ситуации «Интервью»	A capital, a city, London, America, Great Britain
Подготовительная группа				
What is your surname? What nationality are you? What is your telephone number?	Russian, English, Scottish, Irish, American, telephone number, surname	My surname is Lebedev. I am Russian. My telephone number is 25-07-62	Обыгрывание ситуации «Разговор по телефону»	Особенности называния номеров телефона в Британии. Особенности английских фамилий
1-й класс начальной школы				
What is your address? Are you a pupil? What form are you in? What is your hobby?	Street, first, second, third, pupil, hobby, drawing, reading, music, dancing, sport	My address is 5 Sadovaya street. I am a pupil. I am in the first form. My hobby is drawing.	Составление визитной карточки	Как правильно назвать адрес, если ты в Британии? Как оформляют адреса на конвертах?

– фактора игры как ведущего типа деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте, отвечающего за создание у детей прочной мотивации к изучению языка;

– фактора, связанного с уровнем сформированности навыков, умений и знаний по языку.

Не исключаются и другие немаловажные обстоятельства, оказывающие благотворное влияние на весь процесс обучения детей данному предмету, среди которых условия обучения, психологический языковой микроклимат на занятиях и в режимных моментах учреждения, развивающая среда, сочетания

преподавания иностранного языка с деятельностью по развитию родной речи учащихся и др.

Следует помнить, что требования, которые предъявляются к педагогу и учителю раннего обучения иностранному языку, на порядок выше, нежели в основной школе. В компетенцию педагога раннего обучения входит: научить ребенка учиться, научить его ориентироваться в информационном потоке, сформировать у него умение оперировать языком, предоставить детям возможность использовать приобретенные языковые навыки.

Раннее обучение иностранному языку способствует решению всех

перечисленных задач. При этом необходимо рассматривать обучение детей иностранному языку не как отдельному предмету, а как комплексное формирование личности в контексте современных социальных требований. Именно в этом русле будет реализовываться «сквозная» программа.

О.А. Моисеенко – доцент кафедры иностранных языков Белгородского государственного университета;

Н.Д. Епанчинцева – доцент кафедры дошкольного и начального образования Белгородского РИПКППС, г. Белгород.

Педагогическая поддержка младшего школьника как условие успешного личностного развития

Л.М. Козут

Одна из целей работы педагога, по определению О.С. Газмана, – «помочь растущему человеку в обретении себя... в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и самореализации путем разрешения жизненных проблем детей позитивным методом».

В целях обогащения педагогической практики новым компонентом – педагогической поддержкой – О.С. Газман представляет взаимосвязь трех компонентов образовательного процесса: воспитания, обучения, педагогической поддержки. При этом ключевыми словами являются «проблема ребенка».

Ученый выделяет три основных вида сопровождения:

- 1) предупреждение возникновения проблемы;
- 2) обучение методам решения проблем;
- 3) экстренная помощь в кризисных ситуациях.

Педагогическое сопровождение достигается

- индивидуально ориентированным путем (решение проблем конкретной личности);
- системно ориентированным путем (предупреждение возникновения проблем или решение проблем для большой группы людей).

Педагогическое сопровождение осуществляется через реализацию последовательных шагов:

1. Проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, ее истории.

2. Информационный поиск методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему.

3. Обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного решения.

Для современной системы сопровождения характерны следующие организационные принципы:

1) комплексный междисциплинарный интегративный подход к решению любой проблемы развития ребенка;

2) равнозначность программ сопровождения и предупреждения проблемы;

3) нахождение специалистов систем сопровождения на стороне ребенка;

4) утверждение необходимости сопровождать, а не направлять развитие ребенка;

5) начало работы по оказанию помощи ребенку с семьей, школы, ближайшего окружения;

6) существенное улучшение информационного и диагностического обеспечения сопровождения.

Неизбежен вопрос о том, кто должен организовывать и проводить эту работу. «Было бы намного полезней, если бы подключились педагоги. Это бы позволило, с одной стороны, лучше узнать своих подопечных, с другой – хотя бы на время отойти от привычной учительской позиции. Но смогут ли педагоги? По своему опыту общения с учителями знаю: несомненно, смогут!» – утверждает доктор пед. наук А. Хухлаева.

На наш взгляд, решение этого вопроса зависит от принятия или не-

Воспитание
– ценности (отношение к миру вещей, людей, природы)
– моральные нормы
– образцы поведения

Обучение
– знания о мире
– способы познания

Образовательный процесс

Педагогическая поддержка – совместная деятельность педагога и ребенка по определению собственных интересов ученика, его возможностей, целей и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении и освоении здорового образа жизни.

Цель:

- Помощь в решении проблем

Основные проблемы:

- 1) определение образовательно-профессионального пути
 - 2) овладение процессами обучения
 - 3) овладение практикой общения
 - 4) сохранение жизни и здоровья
 - 5) овладение дополнительными процессами деятельности
- Помощь в познании себя

принятия педагогом (или взрослым) ценности детства как полноценного периода жизни человека.

О полной реализации идеи педагогической поддержки в рамках общеобразовательной школы сегодня говорить еще рано, но обогатить школьную практику элементами педагогической поддержки с целью помощи учащимся в овладении процессами обучения, практического общения и дополнительными процессами деятельности – реально выполнимая задача для учителя (см. схему сверху).

Когда я стала внедрять элементы педагогического сопровождения в собственную практику, то обнаружила, что мы, педагоги, слабо владеем нашим главным инструментом – языком общения с детьми. В первую очередь потому, что в педвузах ничтожно мало часов отведено для овладения техникой общения, основами конфликтологии и т.д. Свои усилия я направила на поиск специальной литературы по следующей тематике.

1. Овладение технологией общения с детьми:

Берк Р. и Херрон Р. «Воспитание на основе здравого смысла».

Гиппенрейтер Ю.Б. «Общаться с ребенком. Как?», «Продолжаем общаться с ребенком. Так?».

Кемпбелл Р. «Как на самом деле любить своего ребенка».

Хризман Т.И. «Мальчики и девочки – два разных мира».

В результате работы по самообразованию возникла идея создания практикумов для родителей с целью обучения их приемам общения с ребенком. Практикумы опубликованы в журнале «Начальная школа: плюс-минус»*. Кроме того, полезно ознакомиться с книгой А. Маслоу «Пирамида естественных потребностей человека».

Действенное средство, помогающее избавиться от неудач и страхов, – это практические знания.

2. Овладение практикой общения:

Ветрова В.В. «Уроки психологического здоровья».

Овчарова Р.В. «Практическая психология в начальной школе».

На основании этих материалов я создала интегративный курс «Уроки здоровья», которые проводятся раз в неделю в форме классного часа.

* См. № 11 за 2002 г. и № 1 за 2004 г.

Цель курса – предупреждение возникновения проблем в обучении, общении и обучение методам решения проблем. Сопровождение в программе проводится как индивидуально ориентированным, так и системно ориентированным путем (коллективно). Тематические тестирования, проводимые школьным психологом, помогают своевременно выявить факты неудач и страхов в подготовке домашних заданий, в общении со сверстниками и взрослыми. Рассмотрение на занятиях понятий нравственного характера помогает осуществить важный вид педагогического сопровождения – обучение методам решения проблем и воспитанию ценности нравственного отношения к себе, людям, окружающему миру.

Положительный результат в решении коммуникативных проблем, возникающих между учащимися, я получила, применив такие формы работы, как сказкотерапия и театротерапия (см. книги Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой по сказкотерапии). Переделанная в сценарий сказка «Игрушки» помогла прекратить драки между двумя приятелями. Активное проживание ролей в образах сказочных персонажей дало ребятам возможность пережить необходимые эмоции и выйти на новый уровень отношений.

3. Овладение процессами обучения. Устранение проблем в обучении.

Это, по сути, коррекционная работа. Благодаря использованию пособия «120 уроков психологического развития» Н.П. Локаловой коррекционные занятия принимают форму не традиционной работы над ошибками, а развития процессов зрительного анализа, объемов восприятия и т.д. на основе материалов по математике, чтению, русскому языку. В результате применения этой методики появились позитивные изменения в показателях работы памяти, внимания, мышления у детей, которые изначально имели низкий уровень развития психических процессов.

Итак, изучение психолого-педагогической литературы позволяет учителю учитывать индивидуальные

свойства личности ученика для обеспечения его самореализации и социализации, помогает создать комфортный микроклимат в классе с учетом того, что все дети разные.

Если все дети разные, то и подход к ним должен быть разным. Педагогическая поддержка невозможна без вариативности в обучении с предоставлением выбора, поэтому в содержание урока, домашних заданий, самостоятельных и контрольных работ должны быть включены вариативные задания. Вариативный подход позволяет ребенку проявить личностные достижения – это важное условие в проявлении естественной потребности человека в самоуважении, уважении и признании окружающих.

Педагогическая поддержка также невозможна без диалогического общения учителя с учеником. На уроке использую диалог с включением в программный материал личного опыта ученика. Этот прием помогает ребенку согласовать личный опыт с социально значимым и принять этот опыт как свой, но на новом, более совершенном уровне. Значимые для себя выводы на уроках литературного чтения, например, дети записывают в «Копилку мудрых мыслей». Произведение одно, а мысли, «взятые» с урока, у всех разные.

Педагогическая поддержка должна быть направлена на развитие стимулов и мотивации с целью предупреждения различных проблем. Невозможно создать ситуацию успеха на уроке, если ребенок не заинтересован учебной деятельностью. Создание условий для творчества, наглядность собственных успехов способствуют развитию мотивации учения, самоуважения ребенка и развитию личности. Пример такого урока был опубликован в журнале «Начальная школа: плюс-минус»*.

Процесс педагогической поддержки охватывает не только проблемы обучения, но и социального воспитания.

4. Овладение дополнительными видами деятельности.

Активное овладение в начальной школе дополнительными видами дея-

* См. № 12 за 2003 г.

Успех в учебе – завтрашний успех в жизни

В.М. Коврига

тельности, культура отдыха – важные направления в формировании ценностей здорового образа жизни как решение одной из основных проблем современной системы сопровождения. Этот вид педагогического сопровождения позволяет предупредить возникновение проблем, связанных с возрастным кризисом и организацией свободного времени подростков.

В основе работы педагога в этом направлении должны быть не отдельные обязательные школьные мероприятия, а психологически оправданные формы деятельности учащихся. Наилучшие возможности для такой работы предоставляет урок и межпредметная деятельность. Так, исходя из урочной системы и интересов учащихся, мы организовали школьный театр, классную библиотеку, устраиваем коллективные посещения центральной городской библиотеки, образовали группы по интересам – любителей математики, фольклорного пения, «помощников природы», кружки изобразительного искусства, флористики, спортивные секции разных направлений.

Социальные действия школьника должны органично входить в социальную жизнь общества. Мы живем в городе металлургов, и горожане нуждаются в чистом воздухе. Силами детей и их родителей была организована посадка 180 деревьев.

В результате работы по организации условий для самовыражения ребенка каждый смог

- выявить свои способности к той или иной деятельности;
- развить физиологически естественные свойства личности в данный период своей жизни.

Таким образом, при условии обогащения педагогического процесса элементами педагогической поддержки, реализуются цели, связанные с личностным развитием ребенка.

Всё, что перестает удаваться,
перестает и привлекать.

Франсуа де Ларошфуко

Я работаю учителем начальных классов 20 лет, а 6 лет из них еще и педагогом-психологом. Психологическое образование решила получить с определенной целью: эти знания были необходимы мне в педагогической деятельности при работе с детьми и родителями. Действительно, новые знания плюс педагогический опыт позволили мне выйти на новую ступень обучения и видеть результаты своего труда. Набрав 1-й класс по программе развивающего обучения, я составила полную психологическую характеристику моих подопечных (низкий уровень готовности к школе, только 45% детей посещали детский сад, из 18 родителей 5 с высшим образованием, а поскольку поселок наш новый, то коренных жителей в нем лишь 36%, а приезжих 64%). Проанализировав данную ситуацию, я пришла к пониманию того, как сделать учение для моих учеников успешным.

С тем, как осуществлялась эта идея, я хотела бы поделиться.

Цель: создание ситуации успеха ученика на уроке как одно из условий развития школьной мотивации.

Задачи:

1) систематизировать приемы и методы создания ситуации успеха учащихся на уроке;

2) разработать банк данных «Ситуации успеха учащихся» для правильного формирования личности школьника.

Об огромном значении успеха в жизни людей говорили многие философы и педагоги. В.А. Сухомлинский: «Ребенок должен быть убежден, что успехом он обязан прежде всего самому себе. Помощь учителя, какой

Лариса Михайловна Козут – учитель начальных классов СОШ № 14, г. Мончегорск, Мурманская обл.

бы эффективной она ни была, все равно должна быть скрытой. Стоит ребенку почувствовать, что открытие сделано с помощью, с подачи учителя... радости успеха может померкнуть».

Учащимся было дано задание: «Продолжи предложение: *Мне хорошо на уроке тогда, когда...*».

Ответы учеников: хорошо, когда

1) хвалят и ставят хорошие отметки;

2) готов к уроку;

3) хорошее настроение;

4) понимает учитель и др.

Очевидно, что ребенок приходит в школу преисполненный желанием учиться. Вот результаты диагностики уровня школьной мотивации учащихся нашей начальной школы по методике Н. Лускановой: нравится в школе – 88%, идут в школу с радостью – 62%, желают выполнять домашние задания – 45%, часто рассказывают о школе дома – 54%, хотели бы другого учителя – 18%, хотят, чтобы вместо уроков были одни перемены, – 12%.

Если ребенок теряет интерес к учебе, в этом нужно винить не только семью, но и школу, ее методы обучения. Известен афоризм: «Счастливого человека может воспитать только счастливый человек», или успех школьнику создает учитель, который сам переживает радость успеха. На начальном этапе обучения для создания мотивации у детей главное – осознание ими своей успешности на каждом этапе деятельности. Если ребенок знает, что он успешен, у него появляется желание еще больше продвигаться. Очень многое зависит от педагога, который должен поставить ученика в ситуацию успеха. Но как осуществить это на практике?

1. Похвала.

Внушить ребенку веру в себя, прикоснуться рукой к его плечу, открыть ему свое сердце, полное добра и сочувствия, – залог успешного воспитания. Мы должны правильно формулировать свои фразы и замечания.

Учитель раздает детям наборы карточек с фразами, которые нужно распределить по группам: «Так говорить не стоит!» «А вот так надо!» (см. Приложение).

Рисунок «Мои школьные трудности». Учитель обсуждает с детьми, какие трудности они испытывают, а затем предлагает нарисовать эти трудности. Это задание может быть выполнено в группах.

2. Авансирование.

Учитель заранее предупреждает учеников о самостоятельной или контрольной работе. Смысл в предварительном обсуждении того, что ребенок должен будет сделать: повторить правила, текст и другое, т.е. проводится «репетиция» – это создает психологическую установку сомневающимся в себе на успех, дает уверенность в своих силах.

Упражнение «Волшебный стул».

Учитель объясняет детям, что человек, который садится на волшебный стул, становится обладателем уникальной возможности – услышать мнение товарищей о себе. Это могут быть и положительные высказывания, и критика. Надо сидеть и слушать, не оправдываясь и не благодаря. После можно задать вопросы сидящему:

– Что ты чувствовал?

– Что тебя удивило?

– Хочешь ли ты что-нибудь сказать одноклассникам?

Упражнение «Стул хвастовства».

Учитель, указывая на стул, говорит, что каждый, кто сядет на него, получает право похвастаться чем угодно, любым достижением на своем жизненном пути. Тот, кто садится, начинает со слов «Я хочу похвастаться тем, что...». Высказавшись, он может приглашать следующего по своему желанию.

3. Холодный душ.

На уроке можно наблюдать, что у способных учеников периоды подъема, взлета могут сменяться расслаблением. Такие ученики очень эмоциональны, активно реагируют на успехи и неудачи. Их слабость – быстрое привыкание к успеху, девальвация радости, превращение уверенности в самоуверенность. Для таких учеников может быть полезно упражнение «Волшебный стул», но в высказываниях желательно допустить побольше критики.

4. Эврика.

Суть этого приема в том, чтобы создать условия, при которых ребенок,

выполняя учебное задание, неожиданно для себя пришел бы к выводу, раскрывающему неизвестные для него ранее возможности, или получил интересный результат, открывающий перспективу познания. Заслуга учителя в том, чтобы не только заметить это личное открытие, но и всячески поддержать ребенка, поставить перед ним новые, более серьезные задачи, вдохновить на их решение.

Упражнение «Кричалка», или самореализующееся пророчество. Учитель: «С человеком часто происходит то, чего он ожидает. Я предлагаю увеличить вероятность осуществления ваших желаний. Вы будете по очереди выходить в круг и говорить свое желание, а остальные хором в утвердительной форме повторяют его. Например: "Я желаю не болеть" – "Ты не будешь болеть"».

Упражнение «Гром аплодисментов». Учитель ставит перед учениками стул – пьедестал и предлагает: «Давайте искупаем в аплодисментах того, кто будет стоять на этом пьедестале. Вы заслуживаете их не меньше, чем известные артисты».

5. Эмоциональное поглаживание.

Комплимент, поддакивание, дружественные жесты и мимика, эмоциональное заступничество, проявления сочувствия, дружелюбия, успокаивающие слова – вот неполный набор средств для «эмоционального поглаживания».

В уроке XXI в. ценятся методы развития познавательного интереса, опирающиеся на неожиданность, парадоксальность, занимательность; создание ситуации новизны, ситуации успеха, т.е. всё, что мотивирует интерес к учению, формирование приемов умственной деятельности.

Методы стимулирования интереса к учению: познавательные игры, творческие задания, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций, создание эмоционально-нравственных ситуаций – успеха, одобрения, поддержки.

Методы стимулирования чувства долга и ответственности: убеждение, предъявление требований, упражнения в выполнении требований, поощрения, порицания, неза-

конченные предложения; плакаты «Я могу это сделать», «Я могу, когда говорю себе, что я могу»; мини-сочинения.

Замечу, что все сформулированные мною задачи решает Образовательная система «Школа 2100», а также УМК «Гармония».

Создавая ситуацию успеха, следует учитывать индивидуальные особенности учащихся, их настроение, уровень работоспособности. Я в своей работе использую цветовую диагностику Люшера («Цветок настроений»), теппинг-тест (цветовой), что позволяет определить наиболее благоприятные для активной работы дни, предостеречь от неудач в неблагоприятные дни, т.е. вычерчивается карта для каждого ребенка.

В качестве действенного средства, стимулирования и мотивации могу рекомендовать также участие в различных конкурсах, викторинах, олимпиадах и т.п. Ученики моего класса – активные участники конкурсов, и результат очевиден: качество обучения растет (см. диаграмму 1).

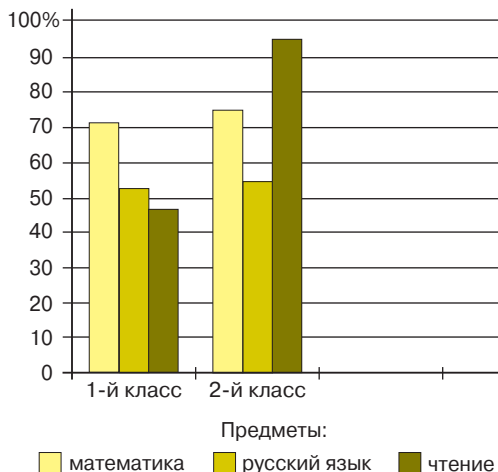
Сравним данные по количеству учеников, участвовавших в конкурсах, за первые два года обучения.

1-й класс: «Золотое перо» – 6 чел., «Волшебные пальчики» – 3 чел., «Ученик года» – 1 чел.

2-й класс: «Золотое перо» – 10 чел., «Нерпёнок» – 2 чел., «Русский медвежонок» – 9 чел., «Кенгуру» – 9 чел., «Ученик года» – 2 чел.

Диаграмма 1

Успеваемость по предметам



Большим достижением считаю то, что уровень школьной мотивации моих учеников (2 «В» класс) достаточно высок по сравнению с другими классами в параллели (см. диаграмму 2).

Очевидно, что в ходе обучения и воспитания необходимо больше внимания уделять не только и не столько приобретению ЗУНов, сколько возбуждать в учениках жажду новых знаний, формировать у них умения и навыки самостоятельного приобретения этих знаний, элементы самообразования и самовоспитания.

Одним из условий успешной адаптации в обществе является успех в учебной деятельности. Успех становится источником внутренних сил ребенка, рождающим энергию для преодоления трудностей. Дети обретают уверенность в себе, испытывают внутреннее удовлетворение. На основании этого можно сделать вывод: успех в учебе – завтрашний успех в жизни!

Литература

1. Белкин, А.С. Ситуация успеха : Как ее создать / А.С. Белкин. – М., 1991.
2. Евстифеева, Н.Б. Влияние самооценки на мотивацию достижения успеха воспитанников детских домов / Н.Б. Евстифеева // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 6.

Диаграмма 2



3. Литвак, М.Е. Алгоритм удачи / М.Е. Литвак. – Ростов/н/Д., 1994.

4. Маркова, А.К. Активизация мотивации достижения учащихся / А.К. Маркова // Детский психолог. – 1994. – № 12.

5. Степанова, О.А. Профилактика школьных трудностей у детей / О.А. Степанова. – М. : ТЦ «Сфера», 2003.

Вероника Миколо Коврига – учитель начальных классов, педагог-психолог, МОУ «Хомутовская СОШ № 2», г. Иркутск.

Приложение

Так говорить не стоит!	А вот так надо!
Ты какой-то неуравновешенный, нервничаешь вечно!	Мне кажется, ты был взволнован, когда отвечал на уроке.
Ты что кричишь, думаешь, я несправедливо тебя оцениваю?	Ты сейчас очень громко говоришь.
Только бездельники и дураки списывают на контрольной.	Мне неприятно видеть, как ты списываешь.
Ты никогда не умел объяснять материал, опять никто ничего не понял.	Я думаю, что ты объяснял слишком сложными фразами.
Опять ты обзываешься! Вчера Петю обозвал, а помнишь, на прошлой неделе как со мной разговаривал?!	Сейчас ты ведешь себя не совсем корректно.
Ты должен относиться к урокам серьезнее!	В следующий раз тебе стоит больше времени уделить подготовке.
Я тут целых полчаса распинаясь, а ты меня не слушаешь! Как с тобой можно разговаривать?!	Для меня важно, чтобы мы друг друга выслушали.
Да отвлекись ты, я хочу тебе сказать...	Когда закончишь свои дела, дай мне знать. Мне хотелось бы поговорить с тобой.
Ты, конечно, молодец, но у тебя много ошибок, плохой почерк и сложные формулировки.	Ты действительно написал интересное сочинение. Однако над грамматикой следует еще поработать.

Развивающий урок: поиски, инновации, перспективы

Л.В. Трубайчук



В настоящее время мы наблюдаем переориентацию процесса обучения на развитие и становление личности ученика. Приведение целей образования в соответствие с требованиями жизни, появление новых образовательных стандартов, ориентированных на личностное, социальное, познавательное, коммуникативное развитие, потребовало перестройки содержания образования и в первую очередь пересмотра отношения к уроку как основной форме обучения.

За основу модернизации современного образования ведущими учеными были взяты идеи и гипотезы Л.С. Выготского, которые он развернул еще в 30-е годы XX столетия. Ученый утверждал, что **соотношение обучения и развития** – центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены». Свою позицию он сформулировал так: «Процессы развития не совпадают с процессами обучения... первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития». Обосновывая свою гипотезу, Л.С. Выготский опирался на общий закон генезиса психических функций: «Всякая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, второй раз как индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка». Он отмечал, что хорошее обучение должно забегать вперед развития. Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны процессы, связанные с его развитием. Ведущим направлением в современном образовании, способствующим проявлению в нем инноваций, является личностно ориентированный подход, который в центр образовательной системы ставит личность ребен-

ка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Данный подход разработали Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, Л.М. Кустов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. Личностно ориентированный подход сегодня понимается как методологический подход в отечественном образовании.

Превращение урока в пассивное времяпровождение учащихся приводит к колоссальной напрасной трате времени. Об этом писал еще К.Д. Ушинский: «Вся тяжесть школьных занятий при таком преподавании, весьма легком для учителя и потому весьма употребимом, падает на ученика. Просидев без всякой пользы битых 6 часов, пропустив, по всей вероятности, половину объяснений, он должен сам подготовить урок в часы, свободные от класса. Сколько напрасно потерянного времени» [5].

В.А. Сухомлинский писал, что «урок – это основной участок учебно-воспитательного процесса, на котором учитель ежедневно осуществляет образование, воспитание и всестороннее развитие учащихся... Урок является главной сферой интеллектуальной жизни воспитанников, в которой повседневно происходит обогащение умудренного жизнью наставника и его питомцев, вступающих на первые ступеньки жизни...» [4].

В современной дидактике не утихают споры о том, каким должен быть современный урок. Несомненно, приоритеты отводятся его развивающей функции.

Главная задача современного учителя – активизировать учебный про-

цесс, добиться включения учащихся в работу на всех этапах деятельности, вызвать у ученика потребность трудиться, трудом добывать знания самостоятельно или под руководством учителя.

Построение учебного занятия в современной начальной школе должно исходить из постановки учебной задачи, основной единицы организации учебной деятельности, разнообразия видов учебной деятельности, организации исследовательской деятельности учащихся. **Модель развивающего учебного занятия** можно представить с ориентацией на формирование у школьников учебной деятельности: рефлексивный контроль – учебная задача – цель – моделирование новых знаний – овладение новыми способами действия – теоретическое понятие – рефлексия его возможного использования. Однако следует отметить, что модель занятия может изменяться в зависимости от его типа, т.е. от того, какую задачу предстоит решать на учебном занятии, каким видом деятельности будут заняты младшие школьники.

Современные ученые, исходя из нового целеполагания отечественного образования, выделяют следующие **типы учебного занятия с ориентацией на структуру учебной деятельности**: постановка учебной задачи; решение учебной задачи; коррекция учебных действий; решение частных задач; контроль и оценка [1]. Такая точка зрения вполне соответствует современному личностно ориентированному подходу к образовательному процессу в школе, где ученик выступает в качестве субъекта обучения, каждый компонент учебной деятельности учтен учителем.

Кардинальное изменение приоритетов целей отечественного образования вызвало необходимость в разработке развивающей дидактической системы. В результате внедрения в практику современной начальной школы развивающего обучения (Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) и образования (ОС «Школа 2100») обнаружилось, что форма урока, так прочно укрепившаяся в традиционной школе, отстает от самой сущности и содержания

обучения и становится тормозом развития младших школьников, когда новый по существу процесс обучения пытаются уложить в его старые рамки.

Применительно к развивающему обучению необходимо отказаться от такой формы, как урок (что обусловлено необходимостью организации «квазиисследовательской» деятельности, а не исполнительской, как это принято на традиционном уроке), а **в качестве основы организации образовательного процесса можно предложить учебное занятие**. Мы считаем, что учебное занятие применительно к начальной школе следует рассматривать как форму организации учебно-познавательного процесса, осуществляемого через этапы учебной деятельности, результатом которого является умение субъекта работать в режиме коллективно-распределенной деятельности и формирование учебной самостоятельности учащихся.

При проектировании учебного занятия по любому предмету в современной школе необходимо учитывать его тип, а также разворачивание предметного содержания в рамках учебной деятельности в зависимости от этапов ее формирования.

Приведем характеристику такого **типа учебного занятия, как постановка учебной задачи**. Подобное занятие проектируется, когда появляется необходимость в получении учащимися новых знаний, в поиске общего способа решения широкого класса практических задач. В данном типе занятий выделяется несколько этапов.

1-й этап учебного занятия – создание «ситуации успеха» – начинается с решения конкретно-практической задачи, опирающейся на прошлый опыт школьника. Учащиеся демонстрируют, что они знают и умеют, в том числе определенные способы работы по решению конкретной задачи. При этом практическую задачу, направленную на демонстрацию успеха, каждый ученик должен выполнить индивидуально. Успешность решения данной практической задачи свидетельствует о том, что дети готовы к новому этапу работы.

2-й этап – возникновение ситуации «интеллектуального конфликта» – характеризуется тем, что учитель предлагает другую учебную ситуацию. По внешним признакам она близка к той, которая использовалась для создания ситуации успеха, но ее содержательный элемент должен не позволить решить ее известными детям способами. Возникает определенный разрыв между тем, что дети знают, и чего они еще не знают. Вначале учитель предлагает попробовать индивидуально решить новую задачу. Встретившись с трудностью ее решения, учащиеся могут объединиться в пары или группы для того, чтобы найти новый способ решения задачи. При этом дети должны убедиться, что способ работы, который только что привел их к успеху, перестал действовать в новой ситуации. Учитель на данном этапе создает такую ситуацию, при которой появляется несколько способов решения (дети работают в малых группах), которые фиксируются на доске в качестве разных вариантов решения одной и той же задачи. Данная ситуация подводит детей к дискуссии.

3-й этап – фиксация места «разрыва» в графико-знаковой форме. Обсуждая предложенные способы решения задачи, учащиеся вместе с учителем определяют, в чем различия в решениях, предложенных разными ученическими группами, и пытаются зафиксировать возникшую проблему в виде схематического рисунка, схемы, знака, опорного сигнала и т.д. Данный этап важен, потому что учащиеся испытывают «дефицит своих способностей», они сами формулируют то, чего им сейчас не хватает. Эта ситуация и подводит детей к постановке учебной задачи.

4-й этап – формулировка учащимися учебной задачи, которая выражается в словесной форме. Данный этап также предполагает дискуссионное обсуждение формулировки для того, чтобы уточнить и конкретизировать постановку учебной задачи, которая будет решаться на последующих учебных занятиях.

Подведем итог.

Развивающий урок – это урок, выстраивающийся на ответ-

ственном отношении учеников к достижению цели по личностному, социальному, познавательному, коммуникативному развитию. Такой урок отличается следующими положениями:

- Ученик – субъект обучения, самостоятельно или под руководством учителя добывающий знания, которые являются его личным образовательным продуктом, полученным в ходе исследовательской деятельности.

- Ученик, отвечая на уроке или выполняя ту или иную роль, должен адресоваться не учителю, а своим товарищам, классному коллективу.

- Ответственность ученика перед коллективом предполагает контроль и оценку своей работы, поэтому учитель на уроке знакомит учащихся с методами контроля и оценок, формирует правильные способы и нормы самоконтроля и самооценки.

- Учащиеся обладают целеполаганием, т.е. самостоятельно ставят цели урока и достигают их, анализируя способы выполнения действий.

- Учет работы ведут сами учащиеся, он должен быть гласным.

- Используются разнообразные формы общения учащихся друг с другом (парная, групповая, коллективная).

- Основная форма урока – учебный диалог, сотрудничество учащихся друг с другом, когда каждый ученик имеет свою точку зрения и она принимается как равная.

- В учебное занятие включаются разнообразные задания (моделирование, конструирование, прогнозирование, исследование, поиск, творчество).

- Поощряется стремление учащихся находить свой способ работы, анализировать разные способы, предлагаемые товарищами, отбирать наиболее рациональные.

- Создается атмосфера заинтересованности и комфортности для каждого ученика, ситуация успеха. Учитель стимулирует учащихся к использованию разнообразных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ.

- Контроль за деятельностью учащихся осуществляется с учетом

личного роста каждого ученика, а не в сравнении с достижениями других.

- В учебное занятие включаются различные ценностные ориентиры (познавательные, духовные, нравственные, эстетические и др.).

- Учебное занятие должно следовать своего рода традициям в проведении учебного процесса, предполагающим определенный ритуал поведения, честность и откровенность в отношениях с учителем и товарищами, взаимопомощь и т.д.

- Учитель является организатором учебной деятельности учащихся, организатором обстоятельств, в которых ученик, опираясь на совместные наработки, ведет самостоятельный поиск, выделяет и конкретизирует способы действий, применяет их для решения новых учебных задач, обосновывает свои действия.

- Домашние задания имеют несколько вариантов с тем, чтобы учащиеся могли выбрать то, которое соответствует накопленным ими знаниям, субъектному опыту.

В качестве заключения приведем высказывания Э.Ф. Зеера [3] о лично-стно ориентированном подходе в обучении, которое можно отнести и к развивающему учебному занятию:

- Главная цель обучения – развитие личности обучающегося.

- Личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса.

- Ведущими мотивами образования, его ценностью становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения.

- Формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием обеспечения компетентности личности; полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем включения его субъективного опыта.

- Целью лично-стно ориентированного образования становится развитие самостоятельности, ответствен-

ности, устойчивости духовного мира, рефлексии.

При этом необходимо помнить, что структура учебного занятия – гибкая, зависящая от познавательной активности самих учащихся. Преподавание строится так, чтобы оно не только захватывало ум, но и вызывало бы различные чувства у младших школьников. Создание высокого эмоционального тонуса – необходимое условие получения знаний, так как пережитые знания становятся убеждением.

Учебное занятие – это форма организации процесса обучения, применяемая в рамках субъект-субъектных отношений, осуществляемая через квазиисследовательскую деятельность и способствующая формированию учебной самостоятельности учащихся, направленная на познавательное, личностное, социальное, коммуникативное развитие личности младшего школьника на основе самоконтроля и самооценки.

Литература

1. Воронцов, А.Б. Практика развивающего обучения / А.Б. Воронцов. – М. : Русская энциклопедия, 1998. – 360 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996.
3. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 51 с.
4. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979.
5. Ушинский, К.Д. Три элемента школы / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2-х т. – М., 1953. – Т. 1 – С. 248–269.

Людмила Владимировна Трубайчук – доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

От редакции

Поправка в подписи к статье Л.С. Якушиной (№ 10 за 2009 г.): **Лариса Соломоновна Якушина** – профессор Московского педагогического государственного университета. Приносим свои извинения уважаемому автору.

Исследовательская деятельность младших школьников как средство их интеллектуально-творческого развития

Е.И. Долян

В начальных классах работа над личностным и интеллектуальным развитием учащихся имеет особое значение. Согласно современным психологическим представлениям, интенсивное развитие интеллекта происходит главным образом на ранних этапах становления личности, а именно: к шести годам это развитие осуществляется более чем на треть, к восьми – наполовину, а к двенадцати годам – на три четверти [1]. Некоторые авторы называют еще более ранние сроки и, соответственно, еще большую роль в развитии основных качеств личности отводят первым годам обучения в школе, поэтому учитель должен особо заботиться о повышении воспитательного и развивающего потенциала каждого своего урока.

Анализ образовательной практики, в том числе собственного педагогического опыта, показывает, что и сегодня у учителей начальных классов нет полной ясности, какие именно качества характеризуют интеллектуальное и творческое развитие младшего школьника. Проблема заключается в непонимании того, что все школьные предметы имеют большие, чем принято считать, возможности в интеллектуально-творческом развитии младшего школьника.

Многочисленными исследованиями в области психологии и педагогики доказано, что именно исследовательская деятельность в наибольшей степени развивает способность человека мыслить творчески и нестандартно, активизирует его личностный потенциал. Приобщение школьников к исследовательской деятельности составляет сегодня одну из

главных целей образовательно-воспитательного процесса не только инновационных, но и многих обычных общеобразовательных школ. Однако исследовательский подход к обучению в подавляющем большинстве случаев рассматривается только по отношению к подросткам и старшим школьникам, а рассуждения о «научной» деятельности учащихся начальных классов иногда вызывают удивление и даже протест. Между тем младшие школьники активно проявляют интерес к исследовательской деятельности, с удовольствием принимают участие именно в тех видах учебной работы, которые предполагают выполнение поисковых, экспериментальных, исследовательских заданий. Исследовательские работы обеспечивают влияние изучаемого на уроках материала на ум и душу каждого ученика, способствуют более эффективному решению задач воспитания, обучения и развития личности. Поэтому можно утверждать, что привлечение младших школьников к правильно организованной и содержательно насыщенной исследовательской деятельности будет в перспективе содействовать разрешению многих проблем современного школьного образования, в том числе – помогать ученикам в выборе профессии.

Привлечь школьников к самостоятельной учебной деятельности можно путем использования исследовательских моделей обучения. Изучая особенности организации учебно-исследовательской деятельности учащихся младшего школьного возраста, ученые (Л.П. Виноградова, А.И. Савенков и др.) отмечают, что в своих важнейших процессуальных характеристиках логика исследовательской деятельности школьников в принципе соответствует логике научного исследования [4]. Нередко приходится слышать, что исследовательская деятельность младших школьников – это лишь игра в науку, и если анализировать определение игры, то так оно и есть, однако в этом случае речь идет об игре серьезной, деловой, обучающей и развивающей, выполняющей свои функции по освоению школьниками специфических для научного познания способов деятельности.

Анализ собственной педагогической деятельности позволил нам сделать вывод о том, что полученные в ходе исследовательской деятельности **результаты** школьники непременно должны **представлять в виде проекта**, поскольку работа над проектом на завершающем этапе исследования дает возможность еще раз осмыслить ход поиска, оценить степень обоснованности выводов, структурировать и логически выстроить весь наработанный материал. Создание проектов различной сложности ориентировано на организацию самостоятельной познавательной и конструкторской деятельности учащихся (индивидуальной, парной, групповой) в течение определенного отрезка времени. Проектная деятельность всегда предполагает решение какой-либо проблемы, предусматривающее использование совокупности разнообразных методов, интегрирование имеющихся знаний, применение сведений из различных областей науки, техники и технологии, творчества.

Проблема использования метода проектов в обучении основательно исследована в работах Е.С. Полат [4]. Ею сформулированы основные требования к использованию метода проектов, которые адаптированы с учетом особенностей возраста младших школьников. Эти требования необходимо предъявлять учащимся с первых минут включения их в проектную деятельность. Вместе с тем дети этого возраста еще не способны проявлять полную самостоятельность, поэтому предлагаемые задания должны быть им посильны.

Опыт подтвердил утверждение педагогов-теоретиков, что **в начальной школе эффективно могут быть реализованы следующие типы проектов:**

- творческие (декламация своих стихов, исполнение песен, участие в инсценировках, выпуск газеты, съемки фильма и т.д.), которые позволяют ребенку проявить и развить свои способности;

- ролевые, игровые, участвуя в которых ребенок «примеряет» на себя чей-то образ и таким образом познает мир, учится строить взаимоотношения в нем;

- ознакомительно-ориентиро-

вочные (информационные), предполагающие глубокую аналитическую работу с полученной информацией;

- практикоориентированные (прикладные), завершающиеся изготовлением нужных и полезных для окружающих вещей, что позволяет ребенку почувствовать свою социальную значимость;

- собственно исследовательские, направленные на развитие у школьников исследовательских умений и навыков, исследовательского мышления, исследовательской культуры.

Детям под силу самостоятельное выполнение проектов, которые организуются внутри одного класса, а могут и выходить за его рамки (параллель классов, все начальные классы и иногда общешкольные проекты). В связи с тем что у младшего школьника только начинает развиваться произвольное внимание, исполнение долгосрочных проектов нецелесообразно. Наиболее оптимальными, на наш взгляд, являются **краткосрочные проекты**, так как дети младшего школьного возраста, увлекшись идеей проекта, ориентируются на достижение скорого и реального результата. Было установлено, что наиболее интересными для учеников начальных классов являются те проекты, которые имеют социальный характер, позволяют приобрести опыт общественной деятельности, включают ученика в процессы осмысления социальной действительности, формируют его самосознание. Дети проявляют особую активность и личную заинтересованность в получении результатов, если проекты создаются по проблемам, волнующим школьников, если проблемы выдвигали они сами.

Творческая исследовательская деятельность учащихся рассматривается в педагогике как деятельность, направленная на создание качественно новых ценностей на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний, умений и навыков, значимых для детей на данном этапе развития. Каковы значимые ценности для младшего школьника, осваивающего учебную деятельность? Одна из основных – осознание себя активным субъектом этой деятельности, способным к самостоятельному поис-

ку важной в социальном и личностном смысле информации. Учащиеся, осознающие свою способность приобретать новые знания и умения, самостоятельно и продуктивно расширять свой кругозор, переходят на принципиально иной уровень учебной мотивации, приобретают более высокий статус в школьной среде.

Вряд ли правомерно говорить о научно-исследовательской деятельности учащихся начальных классов, поскольку существуют конкретные критерии отнесения той или иной деятельности человека к занятиям наукой. Научно-исследовательской, как правило, не называют и деятельность учеников основной и старшей школы, участвующих в работе различных научных обществ учащихся (НОУ). Исследовательскую деятельность школьников следует называть **учебно-исследовательской**, так как она направлена главным образом на овладение знаниями, необходимыми для осуществления поиска новой информации, усвоение приемов и способов самостоятельного познания, исследовательских методов работы. Но такая работа, как и работа научная, предполагает самостоятельное творческое исследование темы, что и позволяет сформировать необходимые для исследователя качества: понимание сущности познания, владение методикой научного анализа явлений, умение осуществлять исследовательскую коллективную и индивидуальную работу. Поэтому можно сказать, что разделение исследовательской деятельности на учебную и научную (по крайней мере для лиц, не занимающихся научно-исследовательской деятельностью профессионально) весьма условно, поскольку оба эти вида деятельности служат одной цели – формированию психологической и практической готовности к исследовательской работе, в том числе выработке исследовательских умений, развитию творческой активности, самостоятельности и т.п. Основное же различие между учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельностью заключается в степени самостоятельности субъектов этой деятельности при выполнении исследова-

ния и в уровне новизны полученного результата.

В работе с учениками начальных классов особое внимание необходимо уделять организации самостоятельной проектной деятельности, направленной на создание детьми собственных творческих, исследовательских проектов. Эти работы можно назвать учебными исследованиями потому, что главный их результат лежит в педагогической плоскости. Дети младшего школьного возраста, как отмечали многие ученые, по природе своей исследователи. Они с большим интересом участвуют в самой разной исследовательской работе. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину распространяются на все сферы деятельности.

Руководствуясь научными положениями и методическими разработками А.И. Савенкова, организацию учебных исследований с младшими школьниками следует рассматривать как особое направление, прежде всего, **внеклассной работы** [4]. Такая работа ориентирована на углубление и закрепление имеющихся у школьников знаний, умений и навыков, но перспективная цель учебных исследований – развитие исследовательской, творческой активности детей. Эта работа на данном этапе проводится индивидуально – только с теми детьми, которые проявляют выраженный интерес, имеют развитые познавательные способности и навыки самостоятельной учебной работы.

Вместе с тем возможна и коллективная исследовательская работа учащихся непосредственно на уроках. В частности, мы целенаправленно обучаем школьников **использованию исследовательских методов при проведении интегрированных уроков**, которые позволяют значительно повысить развивающий и воспитательный потенциал учебного процесса. Так, на одном из интегрированных уроков окружающего мира и художественного труда ученикам было предложено систематизировать учебную информацию по теме «Лесное сообщество». Для этого использовались приемы работы с дидактическим

материалом, задания проблемного характера, предполагавшие анализ сложного состава лесного сообщества (деревья, травы, насекомые, птицы и звери), взаимоотношений между отдельными его компонентами. При правильном ведении учителем беседы, постановке проблемных вопросов, проблемном изложении учебной информации (Следует ли взять домой птенцов, выпавших из гнезда? Следует ли порвать паутинку, сплетенную паучком, чтобы спасти бабочку?) у школьников могут быть успешно сформированы представления о гармоничности и устойчивости естественных связей в живой природе, а также о том, что нарушает эти связи, главным образом, человек. Значит, каждый из нас в ответе за то, что происходит в окружающем природном мире; только человек может как разрушить, так и спасти природу. После такой работы на уроке ученики более осознанно оценивают рассказанную учителем сказку о сгоревшем лесе и целенаправленно включаются в работу по созданию на его месте нового леса, «засаживая» пепелище вырезанными из бумаги деревьями.

Организация индивидуальных учебных исследований и специально разработанные интегрированные уроки, предполагающие коллективное выполнение учащимися исследовательских заданий, дали вполне конкретные результаты, а именно:

1) повысился уровень знаний учащихся, что проявляется в более глубоком понимании закономерностей изучаемых явлений;

2) изменился уровень сформированности мыслительной деятельности детей, они стали рассматривать учебный материал как самостоятельно добываемую важную для них информацию, а не как то, что требует запомнить учитель;

3) использование учениками в процессе выполнения исследовательских заданий произведений музыки, изобразительного искусства, художественной литературы способствовало эмоционально-нравственному развитию младших школьников;

4) стали ярче проявляться познавательные интересы детей и их стремление к активной самосто-

ятельной работе на уроках и во внеурочное время;

5) школьники стали активно участвовать в творческой проектной деятельности, результатом которой стали их рисунки, поделки, сочинения, стихотворения, в которых нашло отражение личностное отношение к тем или иным явлениям и процессам окружающего мира.

Например, в 2006/2007 учебном году ученики нашего класса представили на Всероссийском фестивале творческих и исследовательских работ «Портфолио» 11 проектов, одна исследовательская работа с проектом вышла в финал Всероссийского конкурса «Я – исследователь». Весь класс принял участие во Всероссийском конкурсе «Леса России»: было представлено более 70 работ, 15 проектов прошли в финал, а две работы стали победителями (1-е и 2-е места). В городских и республиканских научно-практических конференциях ребята всегда показывают хорошие результаты, количество победителей и призеров ежегодно увеличивается.

Проведенный устный опрос учащихся позволил выявить их выраженное позитивное отношение к организации исследовательской работы в целом и к работе над творческими проектами по итогам проведенных исследований. Отмечая свою заинтересованность такой организацией обучения (100%), школьники, в частности, указали, что работа над исследованием «помогает лучше учиться, потому что помогает разобраться во всем» (72%), «учит дружить и помогать друг другу» (81,3%), позволяет «показать, что ты умеешь делать» (59,4%), «заинтересовать других тем, что тебе интересно» (53,1%), «проверить свои силы» (34,4%), а также «подружиться с ребятами из других классов» (28,1%).

Следует также отметить значение организации исследовательской и проектной деятельности учащихся в повышении профессиональной компетентности и педагогического мастерства самого учителя. Эта работа стимулирует непрерывное содержательное и методическое самообразование педагогов, освоение ими инновационных форм и методов поиска и обработ-

Организация исследовательской деятельности младших школьников

И.Н. Бойкова

ки информации, ее творческого использования и предъявления. Развивается креативность и критичность мышления, рефлексивные умения. Деятельность учителя, организующего исследовательскую работу детей, становится источником передового педагогического опыта. Так, по итогам описываемой работы нами было подготовлено выступление и проведен мастер-класс на традиционном августовском совещании-конференции учителей г. Абакана, Республиканском образовательном форуме, городском семинаре «Пути интенсификации учебного процесса». Результаты обсуждались в ходе работы «круглого стола» Всероссийских педагогических чтений им. В.И. Вернадского, было подготовлено методическое пособие для учителей начальных классов «Связующие нити» (Абакан, Хакасское книжное издательство, 2006 г.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при правильном методическом обеспечении этого компонента учебной работы можно значительно улучшить эффективность процесса обучения в начальной школе, не только повысить уровень знаний учащихся, но и способствовать их личностному росту, развитию их интеллектуально-творческого потенциала.

Литература

1. Бокарева, Г. Исследовательская готовность как цель процесса развития учащихся / Г. Бокарева, Е. Кикоть // Alma-mater. – 2002. – № 6. – С. 52–54.
2. Головизнина, Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности / Н.Л. Головизнина // Дополнительное образование. – 2002. – № 8 – С. 6–11.
3. Полат, Е.С. Метод проектов : типология и структура / Е.С. Полат // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 9–17.
4. Савенков, А.И. Учебное исследование в начальной школе / А.И. Савенков // Начальная школа. – 2000. – № 12. – С. 101–108.

Елена Ивановна Долян – заместитель директора по учебно-воспитательной работе СОШ № 26 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Абакан, Республика Хакасия.

Способность творчески мыслить, нестандартно видеть проблемы окружающего мира очень важна для человека, поэтому раскрытие его творческих возможностей является ведущей целью современного обучения и воспитания.

В качестве одного из способов активизации творческого потенциала личности рассматривается исследовательская деятельность учащихся.

Учебно-исследовательская деятельность – это специально организованная познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Цель учебно-исследовательской деятельности – формирование готовности учащихся к исследовательской работе, в том числе выработка у них исследовательских умений, творческой активности, самостоятельности.

В настоящее время сформировались различные подходы к определению видов исследовательской деятельности, к которой, например, относят поисково-исследовательскую, экспериментально-исследовательскую, междисциплинарную; проектную, техническую, творческую и др. и которая осуществляется в учебное и внеучебное время, тесно связана с основным учебным процессом и ориентирована на развитие исследовательской, творческой активности детей, а также на углубление и закрепление имеющихся знаний, умений и навыков.

Обучение исследованию начинается с 1-го класса через экскурсии, наблюдения, опыты, беседы. Во время экскурсий учащиеся любуются красотами природы, прислушиваются к ее звукам, видят разнообразие природного окружения, узнают много интересного и поучительного о законах природы. Такое непосредственное восприятие природы развивает у младших школьников интерес к ее изучению, воспитывает любовь к родному краю. Часть учебного материала во время экскурсии изучается по опережающему принципу и в дальнейшем используется на уроках окружающего мира. Знания даются учителем не в готовом виде, а добываются самостоятельными усилиями детей, а затем уточняются и закрепляются на уроках. Заранее определяются место и объекты исследования, выбирается маршрут. На экскурсиях учащиеся легко устанавливают причинно-следственные связи между живой и неживой природой. Совместная деятельность учащихся осуществляется в небольших группах (по 5–6 человек), в каждой из которых есть руководитель, ученики-исследователи и ученик, который фиксирует результаты наблюдений. Такая работа способствует развитию коллективизма, формированию ответственности за собственную работу и группы в целом. Оборудование и листы-задания готовятся заранее. Разнообразна тематика наблюдений. Вот некоторые из них: «Как различить дерево, кустарник, травянистое растение»; «Листопад. Его причины и значение в

природе»; «Куда прячутся насекомые на зиму».

Покажем на конкретном примере, как в ходе **осенней экскурсии** осуществляется исследовательская работа учащихся.

Задачи экскурсии.

1. Образовательные: познакомить учащихся с объектами живой и неживой природы и природными явлениями; формировать понятия о древесных, кустарниковых и травянистых растениях, приспособленности растений к окружающей среде (осенняя окраска листьев, распространение плодов и семян).

2. Воспитательные: формировать у учащихся навыки поведения в природе и в группе.

3. Развивающие: развивать наглядно-образное мышление; формировать умение сравнивать растения по внешнему виду; развивать наблюдательность и любознательность.

Экскурсия проводится на пришкольном участке. В начале экскурсии проводится беседа о признаках осени (уменьшение продолжительности светового дня, понижение температуры, частые осадки, пасмурная погода, ветер, увядание травянистых растений и изменение их окраски и т.д.). В заключение формулируются познавательные задачи.

Содержание заданий (см. таблицы на с. 38–39).

После выполнения заданий в классе обсуждаются результаты. Группы рассказывают о своих наблюдениях, показывают собранный природный материал.

1-я группа.

Записать предметы и явления живой и неживой природы.

Предметы живой природы	Предметы неживой природы	Природные явления
Деревья, кустарники, лекарственные травы, овощи, муравьи	Камни, почва, песок, воздух, тучи	Дуновение ветра, колыхание веток и листьев

2-я группа.

Определить, какие деревья и кустарники растут на территории участка. Собрать листья и плоды в отдельные пакеты и подписать. Заполнить маршрутный лист.

Название дерева и кустарника	Цвет листьев	Наличие плодов
Сирень обыкновенная	Зелено-желтые	Зрелые коробочки
Тополь	Желтые и коричневые	Облетели еще летом
Смородина сибирская	Желтые и коричневые	Вызревшие плоды

3-я группа.

Рассмотреть лекарственные травы. Вспомнить и записать их названия, заполнить таблицу.

Название лекарственной травы	Как выглядит осенью
Подорожник	Много семян, листья коричневые
Одуванчик	Семена облетели, листья увядают

4-я группа.

Записать названия овощных культур. Определить местонахождение плодов, заполнить таблицу.

Название овощной культуры	Наличие и местонахождение плодов
Картофель	Ботва коричневая, сухая; плод в земле
Томат (помидор)	Листья зеленые, местами коричневые; плоды красного цвета, на ветках
Перец	Листья зеленые; плоды красного и зеленого цвета, на кустиках

После таких экскурсий ребятам предлагаются творческие задания: оформить гербарий из осенних листьев; собрать и представить коллекцию плодов; найти дополнительный материал и оформить реферат о любом растении (дети более старшего возраста готовят презентацию «Растения нашего края»); написать сочинение натуралиста-исследователя.

Формирование у учащихся навыков исследовательской деятельности и научной организации труда продолжается на всех уроках, на которых применяются методы проблемного и эвристического обучения, метод развития критического мышления, метод проектов. Предлагаю **фрагмент урока литературного чтения в 4-м классе** (Образовательная система «Школа 2100»).

Тема урока «Путешествие в лето 1831 года. Как писать для детей?».

Задачи урока.

1. Познакомить учащихся с писателями и поэтами XIX в.
2. Развивать исследовательские умения при работе с научно-популярными и познавательными текстами.
3. Воспитывать чувство коллективизма, сотрудничества.

Перед уроком учащиеся делятся на группы по желанию: «историки», «литераторы», «художники-декораторы».

Ход урока: см. таблицу на с. 40.

После выполнения работы в группах идет обсуждение, ребята задают друг другу вопросы. На этом уроке использовались сле-

дующие методы и приемы: изучение теоретических источников, наблюдение, описание, моделирование.

Такая форма организации исследовательской деятельности учащихся возможна в том случае, если ребята знакомы с энциклопедиями и справочниками и имеют опыт работы с этой литературой.

Многие проводимые на различных уроках опыты впоследствии становятся практической частью исследовательской работы. Например, опыты на уроке окружающего мира по теме «Вода. Ее состав и свойства» привели к идее сравнить свойства равнинных и горных озер в Республике Хакасия. Были определены проблема, цель и задачи исследования, выстроен план изучения наиболее часто посещаемых озер. Главный смысл в данном исследовании – добыть знания самостоятельно. Спланировали ведение наблюдений: замеры температуры воздуха и воды, изучение лечебных свойств грязи, рельефа местности, где расположены озера. Исследование продолжалось два года. Результатом этой работы явилась победа на городской научно-практической конференции младших школьников.

Другая работа «Хакасия – памятник под открытым небом» родилась после посещения краеведческих музеев, экскурсий по родному краю и заняла 2-е место во Всероссийском конкурсе «Гайдар. Время. Мы» в номинации «Моя малая Родина».

Таким образом, исследовательская

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Мотивационный	Вступительная беседа: – Сегодня мы отправимся с вами в «золотой век». Попробуйте по характерным чертам определить век. Это время больших перемен: ● Быстрое развитие русского общества. ● Волна революций. ● Освободительное движение против крепостничества. ● Всплеск активного творчества писателей и поэтов. – Кто догадался, в какой век мы сегодня отправимся?	Высказывают свои предположения и проверяют их по учебнику
Работа с текстом учебника до чтения	Фронтальный опрос: – Почему так точно назван год, в который мы отправляемся? О чем это может говорить? – Куда мы попадем во время путешествия? Знаете ли вы что-нибудь о Царском Селе? – Что можно предположить исходя из этого названия? – Что такое бал? С кем мы там встретимся? В чем необычность поэтического состязания? Какие еще бывают дуэли?	Высказывания учащихся на основе исторических знаний. Ответы на вопросы: – Мы отправимся на бал, где произойдет поэтическая дуэль. – На бал собираются люди для того, чтобы танцевать, вести светские беседы. В отличие от дуэлей, где противники с оружием в руках соревнуются в силе и ловкости, поэтическая дуэль – творческое состязание поэтов
Исследовательская работа	– Я предлагаю вам небольшую исследовательскую работу, которая позволит нам окунуться в XIX в., узнать о Царском Селе и о знаменитых поэтах и писателях того времени	Группа «историков» находит в энциклопедиях материал о Царском Селе; кроме этого дается карточка-подсказка. Группа «литераторов», пользуясь справочной литературой, находит материал о двух наиболее популярных поэтах того времени. Группа «художников-оформителей» изготавливает макет бальной залы, пользуясь разрезными картинками, репродукциями картин, которые помогают воспроизвести интерьер, одежду того времени

Историческая справка для группы «историков»:

Первоначально село называлось Сарским. Это название пришло от наименования деревни, из которой позднее образовалось Царское Село. По-фински деревня именовалась Сари-Мойс – Верхняя Мыза. С середины XVIII в. село стало загородной резиденцией русских царей и превратилось в Царское. Находилось оно в 26 км от Петербурга. Расцвет села начался при Елизавете, дочери Петра I. Она создала здесь прекрасный архитектурный ансамбль из дворцов, парков, украшенных фонтанами и скульптурами, место отдыха членов царской семьи, их гостей. С тех пор пошла традиция устраивать балы в Царском Селе.

Как произошло название «Царское Село» _____

Его местонахождение _____

Кто и для чего его построил _____

деятельность позволяет раскрыть индивидуальные способности детей младшего школьного возраста и дает им возможность приложить свои знания, принести пользу и публично показать достигнутый результат.

Ирина Николаевна Бойкова – методист городского управления образованием, учитель начальных классов МОУ «Начальная общеобразовательная школа № 3», г. Черногоorsk, Республика Хакасия.

Произведения народного декоративно-прикладного искусства как средство речевого развития учащихся*

Т.Н. Волкова,
Е.А. Ступина

Рассматривается важный аспект методики развития связной речи учащихся – речевое развитие школьников средствами декоративно-прикладного искусства. Теория вопроса дополняется изложением практического материала (приводится содержание урока в 4-м классе на тему «Описание предмета» с использованием традиционной русской игрушки – матрешки). Одновременно с речевым развитием особое внимание направлено на эстетическое воспитание учащихся. Статья предназначена для учителей начальных классов, учителей русского языка, а также для всех тех, кто занимается речевым развитием учащихся.

Ключевые слова: произведения декоративно-прикладного искусства, связная речь, речевая культура, эстетическое воспитание младших школьников.

Произведения народного декоративно-прикладного искусства являются средством духовного и речевого развития учащихся. Использование изделий народных промыслов на уроке формирует у школьников интерес к познанию окружающего мира, значительно повышает их творческую активность. Выбор объектов для наблюдений чрезвычайно богат: это и хохлома, и гжель, и дымковская игрушка, и палехская шкатулка, и жостовские подносы, и вышитые полотенца, и вологодские кружева.

Учителям необходимо донести до школьников эту красоту, эту радость народного искусства через изучение русского языка, так как, открывая для себя мир народного искусства, ученик одновременно открывает и мир русского языка. Язык и народное декоративно-прикладное искусство – это память и богатство народа, его нравственность.

В России народное искусство живет и развивается в необычайно ши-

роком многообразии национальных, региональных, краевых и областных школ народного мастерства, что свидетельствует о большом творческом потенциале народа.

Использование произведений народного декоративно-прикладного искусства при изучении русского языка представляет богатейшие возможности для речевого развития школьников, приобщает их к историко-культурным ценностям, к памяти народа. Предлагая в качестве источника высказывания изделия народных промыслов, учитель способствует развитию у школьников наблюдательности, эмоциональности восприятия, воображения, интереса к предмету, стремления как можно полнее, ярче, точнее выразить словом свои впечатления от увиденного, так как произведения народного декоративно-прикладного искусства не могут не вызывать у детей разнообразных эмоциональных переживаний.

В качестве примера приведем урок на тему «Описание предмета. Матрешка в народном творчестве».

Цель урока: развитие связной речи учащихся.

Задачи урока:

- подготовить учащихся к составлению описания предмета;
- познакомить с историей появления матрешек;
- развивать речевую культуру, мышление, память, воображение, внимание учащихся;
- воспитывать любовь к родному краю, уважение к народным мастерам.

Оборудование: игрушки (матрешки и пр.), фотографии экспонатов Музея игрушки в г. Сергиевом Посаде, кроссворд «Матрешки», таблички с названием станций.

Ход урока.

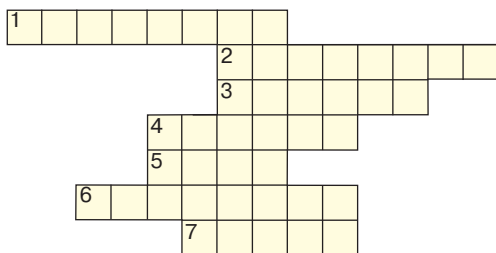
I. Психологический настрой.

– Подарим друг другу улыбки и начнем урок.

1. Повторение. Кроссворд «Матрешки».

– Сегодня нам предстоит трудная, но интересная работа, а для разминки

* Тема диссертации Е.А. Ступиной «Формирование ценностного отношения к национальной культуре в процессе изучения русского языка». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Т.Н. Волкова.



решим кроссворд. Угадайте, кто сегодня с нами собрался в дальнюю дорогу – в красивые места?

Вопросы к кроссворду:

1. Кто работает над созданием образа матрешки? (*Художник*)

2. Чувство, которое испытывает человек, живущий в одном городе, в одной стране с великими мастерами – резчиками и художниками. (*Гордость*)

3. Кто создает форму матрешки? (*Резчик*)

4. Чувство, которое мы испытываем, прощаясь с интересным городом, интересными людьми. (*Грусть*)

5. Что художник вкладывает в свое произведение? (*Душа*)

6. Что имеет каждая матрешка? Об этом говорит выражение ее лица: одна стеснительная, другая озорная, третья задумчивая. (*Характер*)

7. В какой город попала первая матрешка на Всемирную выставку и получила там медаль? (*Париж*)

– Вы узнали, какое слово было зашифровано в кроссворде? (*Игрушка.*)

– Что необычного вы заметили сегодня в нашем кабинете? (*Выставку матрешек.*)

– Как одним словом можно назвать эти игрушки? Из какого материала они сделаны? (*Деревянные.*)

– Они вам нравятся? Какие они еще? (*Красивые, интересные, забавные, уникальные...*)

– Какие еще игрушки вы знаете, кроме деревянных? (*Матерчатые, резиновые, пластмассовые, глиняные, соломенные...*)

– Чем отличается матрешка от любой другой куклы? (*Ответы детей.*)

– Гостью нашего сегодняшнего урока знают и любят во всем мире. Деревянная расписная фигурка в сарафане и с платочком на голове невольно привлекает внимание яркими красками и вызывает

улыбку. Фигурка разнимается, и вдруг перед нами возникает другая, меньше размером, но такая же красивая. А в ней заключается еще одна фигурка, потом еще и еще...

2. Введение в тему урока.

– Наверное, вы думаете, что матрешке лет двести, триста или более. Нет, матрешка гораздо моложе. Ей всего сто лет. Биография ее начинается с одного, казалось бы, совсем незначительного случая. А вот с какого, нам предстоит сегодня узнать. Вам это интересно?

– Где мы можем встретить игрушку матрешку и узнать о ней много нового и интересного? (*На выставке, в музее...*)

– Конечно же, в музее, на экскурсии. Так вот, сегодня наш урок пройдет в форме экскурсии. Тема его «Образ матрешки в народном творчестве». Но для того, чтобы попасть на эту экскурсию, нам нужно узнать, в каком городе есть музей матрешек, и поспешить туда. Вы знаете, где? (*Сергиев Посад.*)

– Давайте это проверим. К нам пришла телеграмма. В ней зашифровано название того города, в котором есть такой музей игрушек.

7 5 6 3 10 5 2 9 8 7 1 4

1-А, 2-В, 3-Г, 4-Д, 5-Е, 6-Р, 7-С, 8-О, 9-П, 10-И

Ответ: Сергиев Посад.

– Верно. Мы с вами отправляемся в музей, который располагается в Сергиевом Посаде. Именно в этом городе в начале XX в. была организована кустарно-промышленная артель игрушечников. Сюда и перешло производство матрешек. А позднее возник Музей игрушки. Он расположен в старинном красивом двухэтажном здании. Сюда приезжают ребята и взрослые из разных уголков страны, чтобы посмотреть на современные и старинные игрушки. Наряду с другим множеством экспонатов здесь представлены целые коллекции матрешек. Среди них и первая матрешка, расписанная известным русским художником С.В. Малютиным. Но для того, чтобы прибыть в этот город, мы должны проехать несколько остановок и на каждой выполнить какое-нибудь

интересное и сложное задание. И только тогда мы сможем попасть в этот замечательный музей.

II. Основная часть урока.

1-я остановка. Творческая мастерская.

– Давайте посмотрим, какое задание нам предстоит выполнить. Перед вами стихотворный текст, в котором пропущены имена прилагательные. Вам необходимо заполнить пропуски. Но вначале давайте вспомним, чем отличается стихотворение от любого другого литературного произведения. (Ответы детей.)

– Конечно, слова в стихотворении должны соответствовать определенному ритму и рифмоваться, но и про общий смысл нельзя забывать. Поэтому в места пропусков вы можете вставлять не любые слова, а только те, которые подходят по смыслу и ритму. Вам нужно быть очень внимательными.

– Что такое имя прилагательное? Для чего оно нужно нам в речи? (Ответы детей.)

– А теперь приступайте к работе. Удачи!

Просто диво-безделушка,
Зовут ее... (какая?) игрушка.
В лесах... (каких?) заводилась,
Из дерева... (какого?) зародилась,
Краской... (какой?) покрывалась,
Позолотой наряжалась.

Прослушиваются варианты ответов детей.

2-я остановка. Историческая справка.

Заранее подготовленный ученик рассказывает историю появления матрешки. Остальные внимательно слушают и готовятся к ответам на вопросы учителя:

1. Какое старинное поместье, где собирались художники, располагается в Подмосковье? (Абрамцево.)

2. Кто из художников бывал там и работал?

3. Как называлась фигурка добродушного лысого старика?

4. Почему у мудреца Фукуруму голова вытянулась вверх?

5. Из скольких матрешек состояла первая?

6. От какого слова образовалось слово *матрешка*?

3-я остановка. Физкультурная пауза.

4-я остановка. Творческая мастерская.

– Постепенно художники стали отходить от традиционного образа матрешки. Изображались исторические события и юбилейные даты. Появились матрешки, изображающие пастушков со свирелью, жениха с усами и невесту в подвенечном платье. Фантазия художников не ограничивала себя ничем. Поэтому сейчас вам предстоит выполнить следующее задание. Представьте, что вы – солнечные лучики, проникшие в мастерскую художника. Вам нужно описать свои впечатления от увиденных вами матрешек. (Выступления детей с рассказами.)

5-я остановка. Конечная.

– Мы с вами приехали в Сергиев Посад. Музей игрушек. Скажите, пожалуйста, а кто нас будет сопровождать по музею? (Экскурсовод.)

– А что вы знаете об этом человеке? Какой он должен быть? Какая у него речь? А какое самое главное требование к его рассказу? (Ответы детей.)

– Ребята, мне хочется предложить кому-нибудь из вас сейчас попробовать себя в роли экскурсовода. Это очень ответственная работа. Кто мо-



Рисунок Кристины Звездинской

жет взять на себя ответственность за проведение экскурсии? Но прежде давайте подумаем и вспомним, как экскурсовод обычно начинает свою экскурсию. А как заканчивает? А что делают зрители во время рассказа экскурсовода? (*Внимательно слушают.*) А после рассказа? (*Задают интересные их вопросы.*)

– Ну что ж, послушайте, как бы я выступила, если бы была сейчас в роли экскурсовода: «Мы находимся на выставке матрешек. Матрешка является визитной карточкой России. Один известный скульптор сказал: "Народ, который делает эту игрушку, – великий народ". Мастера расписывали матрешек различными узорами, простыми орнаментами, травкой, цветочками. Сочетание радостных, ярких цветов придает изделиям нарядность и праздничность».

Теперь послушаем рассказы ребят. А вы, зрители, подумайте над вопросами, которые вы хотите задать нашим уважаемым экскурсоводам.

III. Подведение итогов урока.

– Что вам особенно понравилось?

– О чем бы вы хотели узнать подробнее?

– Спасибо вам за работу. Желаю вам успехов в изучении русского языка и надеюсь, что вы будете интересоваться народными промыслами, знать русские традиции и гордиться мастерами своей страны.

Каждый ученик получает за активную работу на уроке шоколадную матрешку.

Тамара Николаевна Волкова – доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой лингвистического образования детей младшего возраста Шуйского государственного педагогического университета;

Елена Александровна Ступина – аспирант Шуйского государственного педагогического университета, психолог, г. Родники, Ивановская обл.

Использование коммуникативных танцев в музыкально-ритмической деятельности младших школьников*

О. Б. Бубнова

Для процесса музыкального развития детей важны общение и опыт взаимодействия со сверстниками. В статье рассмотрены элементы коммуникативного танца. Автор приводит в качестве примера танцы, которые развивают взаимопонимание, помогают ориентироваться в пространстве, способствуют развитию чувства формы у детей.

Ключевые слова: коммуникативный танец, взаимодействие с партнером, невербальные средства общения, разучивание танцевальных движений.

Коммуникативные танцы возникли в XX в. на основе народно-бытовых танцев. Понятие «коммуникативный танец» формировалось постепенно. Идея «выразительного танца» возникла в системе музыкально-ритмического воспитания швейцарского композитора и педагога Э. Жак-Далькроза (1865–1950). Далее идею сочетания музыки и движения как средства раскрепощения, свободы тела и духа развил немецкий композитор К. Орф (1895–1982). Он мечтал научить детей читать «мировую книгу» музыкальных интонаций так же, как они читают сказки народов мира, поэтому включил в свой сборник «Шульверк» фольклорные танцы разных стран. Многие педагоги, развивающие педагогическую концепцию К. Орфа, используют на своих уроках танцы, включающие элементы невербального общения. И. Вуйтак, А. Остертаг, Т.Э. Тютюнникова и Е.И. Поплянова называют их «фольклорными», В.А. Жилин – «коммуникативными», А.И. Буренина и Н.Г. Куприна – «коммуникативными танцами-играми». Все они обязательно включают жесты и движе-

* Тема диссертации «Коммуникативные танцы как средство развития невербального общения младших школьников на уроках ритмики в ДМШ». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Н.Г. Тагильцева.

ния, которые в житейском обиходе выражают дружелюбие, открытое отношение людей друг к другу.

Коммуникативный танец – это несколько несложных танцевальных движений, включающих элементы невербального общения и импровизации и направленных на формирование и развитие взаимоотношений с партнером и группой. В этих танцах развивается динамическая сторона общения – легкость вступления в контакт, инициативность, готовность к общению. Они также развивают эмпатию и сочувствие к партнеру, способствуют эмоциональности и выразительности невербальных средств общения. Выкрики приветствия и одобрения не только поднимают настроение танцующих, но и помогают точно выполнять движения.

Компоненты коммуникативного танца просты: шаг, бег, скольжение, подпрыгивание, кружение. Танцуя, дети внимательно прислушиваются к различным элементам музыкальной структуры. Поскольку музыка повторяется много раз, дети легко осознают ее форму и могут предвидеть каждую новую или повторяющуюся часть. Танец способствует визуальному развитию чувства формы: различные части иллюстрируют различное движение. Взаимодействие с другими танцовщиками помогает ребенку ориентироваться в пространстве и выстраивать интересные геометрические образования: движения по кругу вперед или боком, параллельные линии, «мельницу», квадраты, «змейки». Разучивая танцы, дети познают себя, сверстников, знакомятся с культурой различных стран и открывают для себя разнообразие национальных характеров и традиций.

Коммуникативные танцы можно использовать в различных формах работы с детьми: на уроках ритмики, на праздниках, на переменах в школе, на гимнастической разминке в летнем лагере. Ведь их разучивание не занимает много времени, так как танцевальные движения просты и повторяются несколько раз, но обязательно с новым партнером. Можно предложить некоторым участникам исполнить аккомпанемент танца на шумовых и ударных инструментах.

Такой вид деятельности возможен там, где все присутствующие являются не только участниками, но и создателями танцевального действия. Особенно актуально это при проведении совместных праздников и развлечений для детей и их родителей.

В школу поступают дети с разным уровнем подготовки. Некоторые из них не имеют опыта общения со сверстниками, поскольку не посещали дошкольные учреждения. Есть дети, которые имеют такой опыт, но у них не устранены элементы эгоцентризма, поэтому они неохотно вступают в процесс общения. Трудности также возникают при взаимодействии девочек и мальчиков – многие не хотят вставать в пару. Коммуникативный танец – благодатный вид деятельности в решении проблемы взаимопонимания младших школьников со сверстниками, ведь каждый ребенок становится партнером другого.

В данной статье рассматриваются несколько разнохарактерных коммуникативных танцев с позиции возможности развития у детей коммуникативных навыков.

На первом этапе разучивания коммуникативных танцев возможно использование текста для стимулирования общения. В дальнейшем отсутствие в танце слов усложнит задачу понимания и взаимодействия. Оптимально использование коммуникативных танцев в определенной последовательности: поиск нового партнера, развитие взаимопонимания с несколькими партнерами, демонстрация доверия к партнеру. Предложенные танцы ориентированы на детей 6–7 лет, т.е. учащихся подготовительной к школе группы и 1-го класса. Освоение танцев зависит от особенностей группы: если дети достаточно легко находят взаимопонимание с одним партнером, следует увеличить количество партнеров и усложнить движения. Педагог может предложить детям сочинить свой коммуникативный танец из тех движений, которые им нравятся и получаются лучше всего. Разучивание коммуникативных танцев можно продолжать до тех пор, пока сохраняется интерес детей к этому виду деятельности.

Разучивание танца облегчат слова, которые можно тихонько напевать:

В первой части танца дети стоят по кругу парами, лицом друг к другу, и держатся за руки в положении «лодочка». Сначала качаются из стороны в сторону на сильную долю и кружатся на носочках вправо, затем те же движения выполняют влево. Во второй части дети стоят напротив друг друга, образуя внешний и внутренний круги. Выполняют хлопки: 1 – перед собой, 2 – партнером правой рукой, 3 – перед собой, 4 – с партнером левой рукой. Затем хлопнуть перед собой и с партнером обеими руками два раза. Далее дети, подпрыгивая, выставляют правую, затем левую ногу вперед и делают 3 притопа на месте на каждую долю. В конце

В американском танце «Брейк-миксер» [2, с. 22] ребенок должен сам найти нового партнера. Дети стоят парами в произвольном порядке, держась за руки. Сначала пары шагают под музыку в любом направлении, на четырех шагах разворачиваются лицом другу к другу и выполняют 3 хлопка и 3 притопа. Затем кружатся, соединив правые руки. В конце дети выбирают нового партнера и кружатся, соединив левые руки. Танец повторяется каждый раз с новым партнером. Особый интерес танцевальной игре придает непарное количество участников. При каждом повторе танца кто-то рискует остаться без пары. Это активизирует танцоров – нужно быстро выбрать партнера. Участник, оставшийся без пары, может импровизировать танцевальные движения самостоятельно.

Третий этап – демонстрация доверия к партнерам. Движения коммуникативных танцев способствуют развитию доброжелательных отноше-

ний между детьми, а элементы импровизации способствуют пластическому самовыражению ребенка. Это дает ему состояние раскрепощенности, уверенности в себе, ощущение собственного эмоционального благополучия, своей значимости в детском коллективе, способствует формированию положительной самооценки. Перед исполнением танца педагог может попросить детей рассказать о том, чем занимались люди их края раньше (охотились, разводили оленей, занимались рыболовством и собиранием ягод и т.д.). Затем дети должны показать соответствующие движения при помощи невербальных средств (мимика, жесты, взгляд, положение корпуса, походка). Вначале можно показать общие движения, затем каждый ребенок выбирает свои. В качестве примера приведем «Хантыйский танец» [1]. В первой его части дети образуют круг, руки опущены. Сначала выполняют полуповорот налево (7 маленьких шагов каждой ногой, начиная с левой), в конце притоп, руки постепенно раскрываются в стороны. Возвращение в исходное положение – руки медленно опускаются. Затем выполняются те же движения вправо и возврат в исходное положение. Во второй части танца мальчики и девочки могут выполнять разные движения. Девочки – медленный полный поворот влево, припадая на левую ногу (левая рука за спиной, правая поднята вверх). Мальчики на сильную долю выполняют прыжок двумя ногами вперед, имитируя руками стрельбу из лука влево, затем при прыжке назад – лук вправо. Далее девочки делают полный поворот вправо, а мальчики при прыжке имитируют доставание сети с рыбой слева и справа. В конце танца – импровизация или повторение уже знакомых движений.

Разучивать танцы можно по-разному. Например, И. Вуйтак, преподаватель университетов разных стран (Бельгии, Голландии, Франции, США), предлагает показывать все движения медленно, чтобы дети смогли хорошо рассмотреть и запомнить положение тела, позицию ног, рук.

Особый акцент он делает на необходимость того, чтобы в этот

момент дети только смотрели, а не пытались выполнить движение. Соединять части танца педагог советует «постепенно, чтобы добиться четкости и исправить ошибки» [6, с. 73]. Российский педагог Т.Э. Тютюнникова советует другой вариант: вначале предложить детям самим придумать движения, т.е. импровизировать, а затем вместе составить несложный танец. На следующем уроке педагог показывает свой вариант – «танцуем, когда разучиваем, разучиваем, когда танцуем» [5].

Общение и опыт взаимодействия со сверстниками очень важны для процесса музыкального развития детей. Коммуникативный танец может стать одним из средств развития навыков общения младших школьников.

Литература

1. Бубнова, О.Б. Коммуникативные танцы как педагогическое понятие / О.Б. Бубнова // Художественно-педагогическое образование XXI века : мат. Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 13–14 февр. 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – С. 244–248.
2. Буренина, А.И. Коммуникативные танцы-игры для детей / А.И. Буренина. – СПб. : Музыкальная палитра, 2004. – 35 с.
3. Куприна, Н.Г. Коммуникативные музыкальные игры в социальном развитии детей / Н.Г. Куприна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 211 с.
4. Поплянова, Е.И. Давай, Земля, кружиться! : Танцы народов мира в переложении для детей России / Е.И. Поплянова. – Челябинск : МРІ, 2006. – 81 с.
5. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки : Система обучения К. Орфа / Т.Э. Тютюнникова. – М. : АСТ, 2001. – 94 с.
6. Wuytac J. Unity of language, music and movement through activity, creativity in community / J. Wuytac. – Music Production International, LLC, 2007. – 82 p.

Ольга Борисовна Бубнова – преподаватель детской музыкальной школы, г. Урай, Тюменская обл.

Организация орфографической деятельности младших школьников по учебникам русского языка Образовательной системы «Школа 2100»

Л.А. Фролова



Формирование у школьников прочных орфографических навыков – одна из важнейших задач изучения русского языка, так как грамотное письмо обеспечивает точность выражения мыслей, взаимопонимание людей в письменном общении. От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребенка, его речевая грамотность, способность усваивать родной язык в письменной форме. «Безошибочное правописание составляет азбуку знания языка», – писал в XIX в. теоретик русской орфографии академик Я.К. Грот.

Авторы учебно-методического комплекта по русскому языку для начальной школы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина (Образовательная система «Школа 2100») представили модель методического обеспечения для успешной орфографической деятельности младших школьников. Важным мотивом для сознательного отношения к правописанию выступает понимание школьниками роли грамотного письма для их речевой деятельности: нарушение норм орфографии искажает смысл высказывания и затрудняет его восприятие.

Обратимся к учебнику для 2-го класса. Выполняя упр. 141, дети убеждаются в том, что, если все слова в предложении написаны слитно, это затрудняет восприятие смысла и необходимы дополнительные усилия, чтобы понять, о чем идет речь. При выполнении упр. 167 дети называют слова, в которых можно допустить ошибку в написании сочетаний

жи–ши.

Ориентировочная основа действия решительным образом влияет на результаты обучения правописанию. Она связана с обнаружением орфограмм, т.е. с развитием орфографической зоркости, основанной на системе работы с опознавательными признаками орфограммы, с пониманием орфограммы как конкретной реализации принципов правописания, как нормативным графическим вариантом фиксируемой при письме единицы языка.

Заметим, что 2-й класс выступает основным этапом в развитии орфографической зоркости. Поэтому авторы предусмотрели систему упражнений для ее формирования: при выполнении каждого упражнения дети подчеркивают, выделяют, обозначают орфограммы (пробел между предлогами и соседними словами – упр. 140, 141; «опасные места» в словах и между словами – упр. 139), сравнивают с образцом – упр. 133; наблюдают, что происходит со словом, когда к нему прибавляются разные приставки – упр. 132; отрабатывают орфографическое чтение – упр. 160; группируют орфограммы – упр. 163; пишут выборочный диктант с подготовкой, диктант с самопроверкой, диктант со зрительной подготовкой, когда дается алгоритм выполнения: прочитать текст, обозначить орфограммы, закрыть учебник, записать текст под диктовку учителя, обозначить орфограммы, проверить написанное по учебнику – упр. 168.

При обучении орфографии организуется исследовательская деятельность, направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, наблюдаемых или анализируемых фактов.

В результате школьники овладевают исследовательскими умениями обобщать, систематизировать, классифицировать орфографические явления, выделять противоречивые данные, ставить проблемы и решать их, делать выводы.

В упр. 215, 216, 217 дети делают открытия о подвижном ударе в русском языке, тренируются в произношении слова *звонит*.

Коммуникативная мотивация орфографических действий обеспечивает высокую познавательную активность в раскрытии глубины и полноты связей между орфографическими явлениями, осознание необходимости в изучении правописания, положительную настроенность к орфографическим действиям и их результатам, радость познания.

Напомним слова М.Р. Львова о том, что «язык – в устах поэта, в нашей классике, в литературе. Во главу языкового курса надо поставить живой язык в литературе». Уже первое упражнение в учебнике для 3-го класса соответствует этому призыву. Дети читают прекрасные строки Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» и выполняют ряд орфографических, лексических, синтаксических, морфемных и фонетических заданий. Такой комплексный подход способен зародить интерес к слову – его звучанию, происхождению, правописанию.

Детям предлагается найти в тексте игру слов (упр. 300), отредактировать текст (упр. 299), написать сочинение «О себе» (упр. 302), найти в каждой строчке «четвертое лишнее» слово (упр. 19).

В 4-м классе дети пишут сочинение на тему «Уроки слова» или «О чем рассказывает слово» (упр. 315, 316), узнают, какую роль играет слово в речи (упр. 314). Немало упражнений, в которых авторы предлагают после чтения стихотворных строк поделиться впечатлениями: какую картину ты себе представляешь, какое состояние природы и человека передает поэт, какие слова помогли тебе это понять (упр. 25, 28, 29, 312). Такое внимание к слову в художественном произведении рождает у школьников подлинный интерес к предмету, развивает языковое чутье.

Открытые детьми правила орфографии должны вытекать из единой коммуникативной потребности: писать так, чтобы способствовать наилучшему пониманию в письменном общении. По мере усвоения орфографических правил понимание их коммуникативной целесообразности будет играть унифицирующую, интегративную, объединяющую роль. Таким образом, правила орфографии осмысливаются как коммуникативная задача, без понимания которой не может быть достигнут высокий развивающий эффект в обучении правописанию.

Для создания проблемной ситуации, по мнению Е.Л. Мельниковой, используются следующие приемы:

- одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения;
- столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием;
- обнажить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку» и предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью;
- дать практическое задание, не выполнимое вообще;
- дать практическое задание, не сходное с предыдущими;
- дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими, и доказать, что задание учениками не выполнено [1].

Постановка учебной задачи завершается формулированием темы урока или вопроса, требующего исследования. Предлагаем рассмотреть возможности систематизации орфографических знаний и умений, основываясь на этапах решения поставленной задачи (табл. 1).

Поиск решения предполагает выделение общих признаков, свойств языкового явления и завершается выводами, которые необходимо зафиксировать.

Наилучшим образом ввести в содержание ориентировочной основы действий существенные и необходимые признаки языкового явления позволяет моделирование. Почти все исследователи признают высокую дидактическую ценность моделирова-

Таблица 1

№	Этапы решения задачи	Орфографические умения	Обобщенные типы учебных задач, направленных на формирование умений решать орфографические задачи
1	Нахождение орфограммы и определение ее типа	<ul style="list-style-type: none"> – Выделять опознавательные признаки орфограммы; – конструировать графическую модель орфограммы; – интерпретировать схематические записи; – классифицировать, обобщать, сравнивать орфограммы; – подбирать проверочные слова 	<ul style="list-style-type: none"> – Назвать орфограмму; – обозначить орфограмму графически; – найти орфографическую ошибку и исправить ее
2	Применение правила	<ul style="list-style-type: none"> – Воспроизвести формулировку правила; – выделить части в правиле (тип орфограммы и способ проверки); – сравнить, сопоставить с другим правилом; – конструировать графическую модель правила; – составлять алгоритм орфографических действий 	<ul style="list-style-type: none"> – Дополнить незаконченное предложение; – сформулировать вопрос к каждой части правила: <i>Что нужно проверять...? Почему...? Как...?</i>; – преобразовать модель правила в вербальный план; – из данного набора действий восстановить общий способ действий
3	Способ проверки	<ul style="list-style-type: none"> – Подбирать проверочное слово; – овладеть разными способами формо- и словообразования 	<ul style="list-style-type: none"> – Сделать проверку и дать оценку результату решения задачи
4	Самопроверка и запись	<ul style="list-style-type: none"> – Записывать решение задачи, используя приемы оформления решения: действия – обоснования, обоснования – действия; – составлять и решать орфографические задачи; – исследовать решение задачи 	<ul style="list-style-type: none"> – Заполнить пропуски; – записать решение задачи по образцу; – ответить на вопросы, связанные с действием и способом его осуществления: <i>Что нужно сделать, чтобы правильно написать...? Каким должно быть проверочное слово...?</i>

ния и считают, что оно является надежным средством систематического повторения орфографического материала, позволяет обстоятельно и глубоко разобраться в орфографическом явлении, приучает грамотно строить логические рассуждения, формирует алгоритмическую культуру, дисциплинирует внимание обучающихся, приучает их проявлять настойчивость, инициативу и изобретательность в достижении поставленной цели, играет исключительно важную роль в формировании исследовательских умений (см. табл. 2).

В процессе моделирования объектов изучения выявляются и фиксируются существенные особенности и отношения изучаемых явлений, благодаря устойчивой мотивации учения

активизируется творческая деятельность, отражается предметная сторона учебной деятельности. В ходе моделирования способов изучения выявляются и наглядно фиксируются умственные действия по решению задачи, у учащихся формируется рефлексия на собственную деятельность.

Таким образом, моделирование занимает важное место в обучении правописанию, так как

- пробуждает интерес к изучаемым языковым фактам;
- позволяет выделить систему ориентиров в орфографических явлениях;
- способствует усвоению опознавательных признаков орфограмм;
- раскрывает способ действия по обнаружению орфографических трудностей;

Элемент орфографической деятельности	Деятельность учителя при организации орфографической работы с использованием моделирования
Потребности	Формирует у учащихся интерес к орфографическим умениям
Мотивы к деятельности	Создает для учащихся условия для изучения орфографического явления
Цель	Направляет усилия учащихся на создание модели
Средства	Организует работу по выбору адекватной модели
Действие	Обеспечивает составление модели под руководством учителя или самостоятельно; воспроизведение орфографического правила по готовой модели; дополнение модели недостающими элементами; создание алгоритма орфографических действий по модели; конкретизацию модели примерами из текста
Результат (оценка)	Организует деятельность учащихся по анализу модели и оценки ее качеств

– помогает учащимся усвоить орфографическое правило;

– обеспечивает открытие общего способа действия;

– формирует творческое мышление учащихся.

Далее важно организовать работу по усвоению формулировки орфографического правила. В связи с тем что текст правила является учебно-научным текстом, необходимо развить у школьников умение читать и понимать такой текст на основе специальных упражнений. При этом полезно руководствоваться следующими положениями:

– смысловое восприятие текста складывается из понимания отдельных смысловых единиц, синтезируемых в единое целое;

– понимание учебно-научного текста обусловлено способностью пользоваться приемами смысловой обработки письменной информации;

– текст считается понятным, если произошло выявление основного смысла высказывания, его главной, ведущей мысли;

– для того чтобы научиться понимать учебно-научный текст, необходимо уметь ориентироваться в его структуре.

Основными приемами работы с учебно-научным текстом являются

– построение логичных, доказательных ответов на вопросы учителя;

– постановка учащимися вопросов к тексту правила;

– составление заголовка к правилу;

– нахождение ключевых слов, предложений;

– создание плана, схемы, таблицы к правилу;

– подготовка вторичного текста на основе прочитанного;

– сопровождение рассказа собственными примерами [2].

Систематическое и целенаправленное выполнение специальных упражнений обеспечит полноценное восприятие, понимание и усвоение формулировки орфографического правила, что является важным условием обучения детей его применению.

Полезны детям упражнения типа «Подготовь устный рассказ на тему "Что я знаю об имени прилагательном"» – упр. 210 (4-й класс). Необходимо использовать подобные упражнения при изучении орфографического материала.

Для развития самоконтроля и самооценки в упражнениях указывается количество орфограмм в каждом предложении (упр. 3), количество слов с определенной орфограммой (упр. 18), а также используются тестовые задания открытого типа в рубрике «Это ты знаешь и умеешь» в учебниках и в «Тетрадах для проверочных и контрольных работ».

В «Дневнике школьника» перечислены предметные умения, которыми должен овладеть ученик. Самыми важными орфографическими умениями являются

– умение правильно списывать с учебника слова, словосочетания, предложения, текст (в памятку для списывания необходимо внести уточнение о трехкратном обращении к орфограммам: в процессе чтения, что-

бы увидеть орфограммы; при письме подчеркнуть орфограммы; при проверке сверить подчеркнутые орфограммы с исходным текстом);

– умение подбирать однокоренные слова к данному слову (изучение состава слова – одна из сквозных линий в учебниках Образовательной системы «Школа 2100», это способствует обогащению словарного запаса, развивает языковое чутье);

– видеть в словах изученные орфограммы (предлагаются упражнения на группировку, подсчет орфограмм, их подчеркивание, выделение, объяснение правописания);

– графически объяснять выбор написаний (таким образом осуществляется преемственность с основной школой, что очень важно для формирования орфографического навыка);

– находить и исправлять орфографические ошибки (очень осторожное использование приема какографии, что положительно влияет на зрительное запоминание образцов написания слов, словосочетаний, предложений. В учебники необходимо поместить «Памятку для работы над ошибками», чтобы при исправлении допущенных ошибок ученик мог вспомнить правило, подобрать проверочное слово, графически обозначить орфограмму).

Итак, мы убедились, что учебники русского языка Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной в полной мере обеспечивают организацию орфографической деятельности младших школьников, что способствует успешному формированию орфографического навыка.

Литература

1. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками / Е.Л. Мельникова. – М., 2002. – 168 с.

2. Хохлова, Н.С. Преемственность в обучении чтению учебно-научных текстов между начальной и средней школой : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Хохлова. – М., 2004. – 16 с.

Любовь Андреевна Фролова – канд. пед. наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методик их преподавания Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

Упражнения по развитию навыка чтения

Л.Н. Копытова

Чтение – важнейшее условие формирования мыслительных способностей ребенка. А осознанное чтение активизирует процессы мышления и является одним из средств успешного обучения детей.

Книги, по выражению М. Горького, возвышают душу, учат доброму, а в трудные минуты дают силы, чтобы не пасть духом, выстоять, победить. Каждый черпает из книг мудрость и силу в той мере, в какой он овладел умением читать, так как образовательно-воспитательный эффект от чтения книг всегда пропорционален результатам читательской обученности, желанию и умению читателя взять из книги все, что она может дать.

Навык чтения характеризуется такими качествами, как **сознательность, беглость, правильность и выразительность**. Для развития этих качеств в своей практической работе я использую **специальные упражнения**, которые включаю в **каждый урок чтения**. Эта работа дает положительный результат, вносит в урок оживление, делая его более интересным и эмоциональным. Все упражнения поделены на четыре группы: для развития сознательного чтения; для формирования правильности чтения; для развития беглости чтения; для развития выразительности чтения.

I. Упражнения для развития сознательного (осознанного) чтения в свою очередь делятся на подгруппы.

Первая из них – **логические упражнения**.

1. Что общего в словах и чем они различаются?

Мел – мель, мал – мял, мыл – мил.

2. Назовите одним словом.

Чиж, грач, сова, ласточка, стриж.

Ножницы, клещи, молоток, пила, грабли.

Шарф, варежки, пальто, кофта.

Телевизор, утюг, пылесос, холодильник.

Картофель, свекла, лук, капуста.

Лошадь, корова, свинья, овца.

Туфли, сапоги, тапочки, кроссовки.

Липа, береза, ель, сосна.

Курица, гусь, утка, индейка.

Зеленый, синий, красный, желтый.

3. Какое слово лишнее и почему?

Красивый, синий, красный, желтый.

Минута, время, час, секунда.

Молоко, сметана, простокваша, мясо.

Василий, Федор, Семен, Иванов, Петр.

Ель, сосна, кедр, осина.

Лук, огурец, морковь, яблоко.

Гриб, ландыш, ромашка, василек.

4. Чем похожи следующие слова?

Утюг, вьюга, палка, часы, лампа, стакан.

а) У них одинаковое количество букв.

б) Они одного рода.

в) Они состоят из двух слогов.

5. Путем перестановки букв составьте слово.

Уклбо; сноас; упкс.

6. Составьте новое слово, взяв у каждого из данных только первый слог.

Колос, рота, ваза.

Кора, лото, боксер.

Молоко, нерест, тарелка.

7. Разделите слова на группы.

Заяц, горох, еж, медведь, капуста, волк, огурец.

Корова, шкаф, стул, диван, коза, овца, стол.

Апельсин, автобус, абрикос, яблоко, автомобиль, трамвай, груша.

Мак, липа, клен, ромашка, береза, ландыш, дуб.

8. К выделенному слову подберите нужные по смыслу слова.

Травы: клевер, кедр, щавель, подорожник, лиственница, одуванчик.

Насекомые: сорока, муха, сова, жук, комар, кукушка, пчела.

Обувь: сапоги, пальто, куртка, туфли, тапочки, кофта.

9. Даны три слова. Первые два находятся в определенной связи. Между третьим и одним из предложенных пяти слов существует такая же связь. Найдите четвертое слово.

а) Песня – композитор; самолет – ... (аэродром, горючее, конструктор, летчик, истребитель).

б) Школа – обучение; больница – ... (доктор, ученик, лечение, учреждение, больной).

в) Нож – сталь; стул – ... (вилка, дерево, стол, пища, скатерть).

г) Лес – деревья; библиотека – ... (город, здание, библиотекарь, театр, книги).

д) Утро – ночь; зима – ... (мороз, день, январь, осень, сани).

Вторая подгруппа упражнений – **игры со словами.**

1. Найдите слово в слове.

Гроза, шутка, часовщик, газета, поднос, прищепка, кустарник, шоколадка, ярмарка.

2. Подберите пару.

а) Песня	практичный
площадь	популярный
подруга	прилежный
подарок	праздничный
полотенце	полосатый
парикмахер	прекрасный

б) Загар	занимательный
звонок	золотистый
забор	звонкий
задача	зрелый
земляника	зеленый

3. Закончите предложение.

По утрам у Айболита лечат зубы: з б р е ы,
у ы з б р , и т г ы р , в д р ы ы , о ы б б р .

4. Шарады.

С буквой К живу в лесу.

С буквой Ч овец пасу.

(Кабан – чабан)

Начало – голос птицы,

Конец – на дне пруда,

А целое в музее

Найдете без труда.

(Картина)

5. Загадки.

Любые, которые подходят к теме урока.

6. Найдите животное среди строк.

Среди кустов царит покой,
Здесь хорошо бродить одной.
Насос сосет речную воду,
И шланг протянут к огороду.

Третья подгруппа упражнений – **работа с деформированными текстами, неоконченными рассказами.**

1. Составьте текст (перестановка предложений).

Тексты подбираются к теме урока.

2. Составьте предложения (3–4) к теме урока.

В школе.

Школа, класс, парты, дежурный, ребята, тетрадь, пенал, урок.

На реке.

Утро, облака, ветерок, вода, кувшинки, лодка, рыбалка, удочки, улов, чайки.

3. Закончите рассказ.

Забота о птицах.

Была морозная зима. На сосне сидят птицы. Они ищут пищу...

Дежурные.

Дима и Коля дежурные. Они пришли в школу рано. Коля полил цветы на окне...

Четвертая подгруппа упражнений – **работа с текстом** (в учебнике).

1. Прочитайте текст самостоятельно, ответьте на вопросы, написанные на доске.

2. Расположите вопросы по порядку содержания текста.

3. Задайте вопросы по тексту или по части текста.

4. Определите, сколько частей в тексте; есть ли в тексте вступление, основная часть, заключение.

5. Работа над заголовком.

Докажите, что заголовок выбран правильно, сопровождая его текстом.

Выберите заголовок из предложенных.

Расставьте заголовки частей по порядку содержания текста.

Подберите к заглавию часть текста. Озаглавьте части текста.

6. Выборочное чтение.

7. Пересказ по вопросам и без них.

8. Составление плана текста.

II. Упражнения для формирования правильности чтения также включают несколько подгрупп.

Первая подгруппа – упражнения на **развитие внимания, памяти**.

1. Назовите картинки – 5 предметов (постепенно их количество увеличивается).

Картинки расположены на доске. Их надо открыть, сосчитать до трех, закрыть. Перечислить все предметы. Найти, что изменилось, и т.д.

2. Опишите предмет (показать и убрать).

3. Повторите, что сказал учитель

(называются попарно шесть слов, сходных по звучанию).

Бочка – точка, бабушка – бабочка, кошка – ложка.

4. Выберите слова с данным звуком (чтение четверостишия, предложений, текста).

5. Подберите названия продуктов на данный звук, из которых можно приготовить обед.

6. Встаньте те, у кого в имени, отчестве, фамилии есть данный звук.

7. Выберите предмет, в названии которого ударение падает на 1-й слог (2-й, 3-й) (показать предметы).

8. Выберите слова, в которых два слога (один, три и т. д.). Произнесите 8–10 слов.

9. Повторите скороговорку, предложение, текст.

10. Заучивание четверостиший.

Вторая подгруппа – упражнения со словами.

1. Чтение слов, отличающихся одной буквой.

Мел – мель, мыл – мыль, мал – мял.

Мышка – мошка – мишка – миска.

2. Чтение слов, в написании которых имеются одинаковые буквы.

Куст – стук, сосна – насос, мех – смех, мышка – камыш, марка – рамка, марш – шрам, масло – смола, мошкара – ромашка.

3. Чтение слов, имеющих одинаковые приставки, окончания.

Приехал, пришел, пришил, принес, припев; красное, белое, голубое, черное, желтое; кукла, мама, папа, лапа, ложка.

4. Чтение «перевертышей».

Лев ел волов. Иди искать такси, иди.

5. Словарная работа (выяснение лексического значения слов перед чтением).

6. Предварительное послоговое чтение слов, имеющих сложный слоговой или морфемный состав.

III. Упражнения для развития беглости чтения.

Большое место на уроках отводится чтению детей вслух и про себя. При этом систематически пользуюсь приемами, направленными на формирование осознанного беглого чтения.

1. Внедряю элементы технологии

В.Н. Зайцева, в частности жужжащее чтение, которое помогает ясному и правильному произношению слов и развитию скорости чтения.

2. Большое внимание уделяю хорошему чтению знакомого и незнакомого текста. При громком чтении детей вслух отрабатываю одинаковый темп, ритм, правильную постановку ударения в словах, логические паузы. Такое чтение использую как для чтения всем классом, так и группами, парами.

3. Чтение про себя. Совершенствует навыки сознательного, правильно, беглого чтения и учит самостоятельности в работе с текстом.

4. Многократное чтение. Развивает и совершенствует беглость чтения, умение сознательно и правильно читать вслух и про себя, совершенствует механизм памяти.

5. Индивидуальное чтение. Показывает, насколько сформирована техника чтения учащихся.

6. Поочередное чтение текста учителем и учениками. Читаю 2–3 слова, а ученики продолжают. Это вызывает у школьников интерес к чтению, помогает найти ключ к пониманию прочитанного.

7. Объяснительное чтение. Развивает логическое мышление и эстетический вкус учащихся, способствует обогащению языка и развитию речи.

8. Эмоционально окрашенное чтение. Связано с выборочным. Ученики должны отыскать в тексте вопросительные, восклицательные, побудительные предложения. Эта работа направлена на развитие глубокого восприятия текста, умение быстро ориентироваться в нем.

9. Чтение по ролям. Позволяет работать над дикцией, интонацией голоса, выразительностью.

10. Чтение цепочкой. Способствует формированию ритма, темпа чтения.

11. Чтение в парах. Используется жужжащее чтение. Сидящие за одним столом ученики по очереди читают друг другу. Это чтение дает возможность развивать внимание, беглость, взаимопонимание между учащимися.

12. «Продолжи чтение». Ученик читает текст с любого абзаца, остальные ребята находят его в

тексте и продолжают чтение. Это помогает осмыслению прочитанного, развитию зрительной памяти.

13. «Найди предложение». Учитель читает ключевое слово из фрагмента текста, а детям нужно найти и прочитать все предложения с ним. Это развивает вдумчивое чтение, мышление, память.

IV. Упражнения для развития выразительности чтения.

1. Чтение слова с разными оттенками интонации.

2. Чтение фразы с интонацией, соответствующей конкретной ситуации.

3. Упражнения для дыхания.

4. Упражнения для развития голоса.

5. Упражнения для дикции.

6. Чтение небольших стихов, например:

Кто на льду меня догонит?
Мчимся наперегонки.
И несут меня не кони,
А блестящие коньки.

7. Чтение по ролям, в лицах.

8. Использование «памятки»:

- Представь себе то, о чем читаешь; подумай, какое чувство ты можешь передать при чтении.

- Читай четко слова и окончания.

- Выделяй голосом важные мысли, учитывая знаки препинания.

Кроме работы с учебником, регулярно использую на уроках чтение детской художественной литературы, которая расширяет представления учеников об окружающей действительности, совершенствует технику чтения, способствует полноценному восприятию текста произведений в соответствии с их жанрово-видовыми особенностями. Все учащиеся являются читателями библиотеки. На ее базе создан клуб «Буратино», цель которого – воспитание любви к книге. У клуба есть свой девиз:

Чтоб в жизни человеком стать,
Учись писать, учись читать.
Никак не может ученик
На свете жить без добрых книг.

С. Михалков

Без поддержки и помощи родителей учителю не обойтись. Чем больше родители общаются с детьми, живут их интересами, делами, тем быстрее

складываются их взаимоотношения, прочнее и качественнее идут процессы обучения и воспитания. Сплав опыта и знаний учителя и мудрость родителей, которая передавалась им из поколения в поколение, – это и есть залог успеха в учебном процессе.

При встрече с родителями на собраниях, в индивидуальных беседах стараюсь прививать им интерес к совместному с детьми чтению, выбору детской литературы, громкому чтению вслух, обсуждению произведений, ведению читательских дневников, бережному отношению к книге.

Лариса Николаевна Копытова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 1, г. Мыски, Кемеровская обл.

Урок-экскурсия «В гости к зиме»*

*Е.И. Руднянская,
Л.Б. Черезова*

Цель урока:

1. Провести наблюдения за признаками наступления зимы в неживой и живой природе.

2. Конкретизировать сравнительные признаки в природе осенью и зимой.

3. Продолжить формирование навыка нахождения признаков отличия древесно-кустарниковых растений в безлистном состоянии, следов жизнедеятельности животных.

4. Развивать эстетическое восприятие природы.

5. Формировать экологические навыки в общении с природными объектами.

Оборудование: термометр, секатор, лупа, лопатка.

Содержание данной экскурсии составлено с учетом осенней экскурсии, проходившей в городском парке.

Ход экскурсии.

Учитель:

– Вот и снова мы в нашем любимом парке. Как красиво вокруг! У вас, я думаю, возникает масса вопросов. Начнем наше исследование природы.

Дети:

– Деревья и кусты в белых иголках. Что это?

Учитель:

– Это явление называется изморозь. Дотроньтесь до веточки дерева. *(Снег осыпается и легко звенит.)*

– На какие признаки зимы вы обратили внимание? *(Холодно. Лежит снег. Солнце светит, но не греет.)*

– Как вы можете узнать, что будет холодно? Кто может быть домашним барометром? *(У меня есть кошка. Она прячет нос, когда чувствует холод.)*

– Послушайте стихотворение:

Мама! Глянь-ка из окошка –
Знать, вчера недаром кошка
Умывала нос:
Грязи нет, весь двор одело,
Посветлело, побелело –
Видно, есть мороз.

(А. Фет)

Понаблюдайте за своими домашними питомцами – не только кошки могут предсказать погоду. Скажите, а какие древесные растения растут в парке? Сможем мы их отличить без листьев? Как? *(По расположению ветвей.)*

– Этого мало. Вспомните, по каким признакам мы характеризовали деревья осенью. *(По окраске стволов и веток. По расположению почек и их форме.)*

– Молодцы, ребята! А вы знаете, что у почек для защиты от холодов имеются приспособления? Давайте подойдем к тополи и потрогаем его почки. Что вы почувствовали? *(Почки клейкие, значит, холод не проникнет глубоко внутрь них.)*

– Попробуем описать деревья по перечисленным признакам. Кто начнет? У каждого из вас было задание по наблюдению за одним растением.

* Продолжение. Начало см. в № 9 за 2009 г.

Здесь сделаем пояснение. В последние годы в начальной школе приобрел широкое распространение метод проектов, который удачно может применяться уже с 1-го класса. Как для городских, так и для сельских школьников будет интересен и не сложен в выполнении проект под названием «Мое дерево». Ученик выбирает дерево или кустарник для наблюдения, которое он проводит на протяжении учебы в начальной школе. Ребенок не только наблюдает, но и ухаживает за своим деревом. Появление на растениях первых распустившихся листьев или цветков, образование плодов, изменение окраски листьев с наступлением осени – все это вызывает у детей эмоциональный подъем. Всё, что дети наблюдают, они передают в своих описаниях. Воспитательный потенциал этого проекта реализуется в формировании собственного жизненного опыта ребенка во взаимодействии с окружающим природным миром, дает широкий простор для творческой деятельности и учителя, и учеников.

Дети:

– Мы видим под тополем сосновые шишки. Как они сюда попали?

Учитель:

– Давайте внимательно осмотримся вокруг. Вглядитесь в ствол тополя и пни спиленных деревьев. Что вы обнаружили? *(Большую трещину в коре, как раз под ней кучка шишек.)*

– Теперь рассмотрим шишки. Возьмите их в руки. Найдите чешуйки. Возможно, еще остались семена с летучками.

Готовясь к экскурсии и продумывая вопросы для беседы, учитель должен запастись раздаточным материалом, чтобы все учащиеся увидели особенности строения шишек, если под деревом их окажется недостаточно.

– Это, ребята, работа дятла. Он приносит в свою кузницу шишки, укрепляет их в расщелинах пней или трещинах коры, раздвигает чешуйки и выковыривает семена. Слышите – это он стучит по соседнему дереву! Обработанная дятлом шишка имеет вот такой неряшливый, растрепанный вид.

Ученик:

– Я обратил внимание на то, что в скверах зимой стало больше птиц. Почему?

Учитель:

– Это связано с изменением климата – зимы стали теплее. К тому же в скверах и парках высаживают растения с плодами, которые сохраняются в зимний период. Какое растение с ярким плодами произрастет в наших скверах и помогает выживать птицам? *(Это боярышник, на нем долго висят ярко-оранжевые плоды.)*

– Посмотрите вокруг, не растет ли он здесь? *(Вот он – на его ветках сидят красивые птицы с хохолком на голове.)*

– Подходить ближе не будем, иначе они улетят. Это свиристели. Птица перелетная, но у нее нет постоянных сроков прилета и отлета, как у других перелетных птиц, поэтому они появляются всегда неожиданно.

Свиристелей легко узнать по остроконечным красноватым хохолкам, бархатисто-черному пятну под клювом и такой же полоске, идущей через глаз. У них красно-серая или серо-коричневая окраска, лимонно-желтая полоска на хвосте, белые пятна и ярко-красные пластиночки на кончиках крыльев. В последнее время свиристели стали часто появляться в городах. Свое название они получили за то, что все время посвистывают. Это очень красивые птицы, поэтому им дали второе название – «красава». Правда, хорошими манерами они не отличаются – едят торопливо, будто боятся не успеть, разрывают ягоды на части. Под деревом, на котором побывали свиристели, валяются раздавленные, будто разжеванные и выплюнутые ягоды без семян. Свиристям нипочем даже самые лютые морозы. Они всегда путешествуют в стайках. Едят плоды рябины, калины, боярышника, бузины.

Можно прочитать стихотворение А. Барто:

К нам с ветрами прилетели
Стаи ярких свиристелей.
Прилетели свиристели,
Песню севера запели.
Пусть метель, как старый
мельник,
Белит сосны, белит ельник –

Много ягод свиристелям
Заготовил можжевельник...
Как пришла пора метелей,
Налетели свиристели.
Заскрипели, засвистели...
Всё до ягодки поели.

– Какое стихотворение З. Александровой вы заучивали? Кто прочитает?

Мы кормушки смастерили,
Мы столовую открыли.
Воробей, снегирь-сосед,
Будет вам зимой обед.
В гости в первый день недели
К нам синицы прилетели,
А во вторник – снегири,
Ярче утренней зари.
Три вороны были в среду,
Мы не ждали их к обеду,
А в четверг со всех краев –
Стая жадных воробьев.
В пятницу в столовой нашей
Голубь лакомился кашей.
А в субботу на пирог
Налетело семь сорок.

– Какие птицы живут зимой вблизи человека? (*К нам на балкон прилетают синички. А я на тополе часто вижу дятла и слышу, как он стучит по стволу.*)

– Чем вы кормите прилетающих птиц? (*Семенами подсолнечника, крошками хлеба. А синицы любят клевать кусочки сала.*)

– Все помнят, что птицам надо давать только несоленое сало? Можно положить в кормушку пресный творог, но больше всего птицы любят семена подсолнечника. Какой характер можно отметить у синицы? Давайте понаблюдаем за ее поведением. (*Они очень любопытны, могут долго рассматривать, что есть в кормушке. А я протянула ладошку, и синица села на нее. Ничего не нашла, и стала ципаться.*)

– Зачем же ты обманула ожидания синички? Никому нельзя протягивать пустую ладонь. На протянутую ладошку обязательно кладите еду для птиц. Вам было дано задание: понаблюдать за воронами в течение дня. Кто может рассказать о своих наблюдениях? (*Вечером, пока еще не стемнело, на наш тополь прилетели две вороны. Немного покаркали. Оглядывались по сторонам, по-*

тому что под деревом сидела кошка. Как только стемнело, вороны замолчали и уснули.)

– Как же спят вороны? Кто продолжит рассказ? (*Я тоже наблюдал: вороны спят, повернув голову назад. Они прячут клюв в перья на спине.*)

– Очень хорошее наблюдение. А что делали вороны, когда был мороз? (*Они сидели, прижавшись друг к другу, – наверно, согревались.*)

– А что делают вороны утром? Кто видел их зарядку? (*Когда я гулял с собакой, то увидел, как три вороны вытягивались и размахивали крыльями, потом начали подергивать хвостами. А затем они полетели к мусорным бакам. Значит, за ночь проголодались.*)

– И твое наблюдение интересно. Есть ли вороны в нашем сквере? (*Да, очень много их на березе. А я вижу на клене дерущихся ворон.*)

– Это они выясняют отношения – кто главный на данной территории. Продолжайте вести свои наблюдения за растениями и животными. Старайтесь записывать все, что видите, и, по возможности, фотографировать.

Вот и закончилось наше зимнее путешествие по любимому парку. Дома вы попробуете написать о том, что вам запомнилось, что понравилось на экскурсии. Можно выразить свое отношение к экскурсии и в рисунках с изображением птиц, растений. А затем сделаем выставку ваших работ. Не забудьте поделиться своими впечатлениями с родителями.

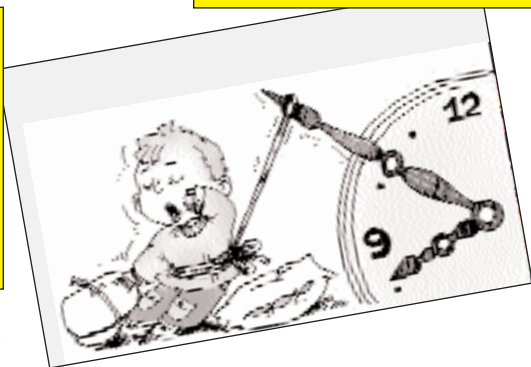
(Продолжение следует)

Елена Ивановна Руднянская – канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Волгоградского государственного педагогического университета;

Лидия Борисовна Черезова – канд. биол. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

Психологическое изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями*

В.Г. Колягина



Произведен сравнительный анализ страхов дошкольников с речевой патологией (заикание, общее недоразвитие речи) в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Исследование проводилось с применением разработанной автором диагностики. Обосновывается вывод о необходимости создания специализированной программы психологической коррекции для детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: страхи дошкольников, заикание, общее недоразвитие речи, дети с нормальным речевым развитием, программа психологической коррекции.

Дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у детей представлен в трудах Р.Е. Левиной (1936), Т.Б. Филичевой (1993), Г.В. Чиркиной (1991), Е.М. Мастюковой (1997) и др. В настоящее время достаточно хорошо изучены особенности мышления, восприятия, памяти, речи дошкольников с недостатками речевого развития, но личностные особенности этих детей остаются малоизученными, что отмечает в своих работах В.И. Лубовский (1972, 1978, 1989).

В то же время в трудах И.Ю. Левченко (2003), А.И. Захарова (1971), Г.Х. Юсуповой (2005), Е.В. Устиновой (2006) и др. подчеркивается значение эмоционального самочувствия детей с речевыми недостатками для их полноценного общения и гармоничного развития личности.

Ряд авторов указывают, что одним из показателей эмоционального развития дошкольников с речевыми нарушениями являются страхи.

Страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник

реальной или воображаемой опасности. В зависимости от характера угрозы интенсивность и специфика переживания страха варьируют в достаточно широком диапазоне: опасение, боязнь, испуг, ужас. Сильные, продолжительные патологические страхи, с которыми ребенок не может справиться, приводят к появлению нежелательных черт характера, нарушению адаптации и другим неблагоприятным последствиям. В этом случае необходима быстрая и точная диагностика, а затем и психотерапия патологического состояния. Особенно важно это в дошкольном возрасте.

Исследований, посвященных изучению особенностей страхов у детей с различными речевыми нарушениями, крайне недостаточно, хотя решение этой проблемы, несомненно, имеет практическое значение: знание психологических особенностей страхов дошкольников с речевыми нарушениями поможет совершенствовать как методику психологической работы, так и деятельность специализированных детских садов.

В силу указанных обстоятельств целью нашего исследования стало выявление и изучение психологических особенностей страхов у дошкольников с недостатками речевого развития (общее недоразвитие речи, заикание) и создание системы психокоррекционной работы с использованием арттерапевтических методик, направленных на нормализацию эмоционально-личностной сферы детей.

Нами был сконструирован диагностический комплекс, который соот-

* Тема диссертации «Психологические особенности страхов у дошкольников с речевым недоразвитием». Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор И.Ю. Левченко.

ветствует речевым и познавательным возможностям дошкольников с речевыми нарушениями. В него вошли проективная методика «Моя семья», опросник А.И. Захарова «Страхи в домиках», модифицированный для дошкольников с речевыми нарушениями, авторская модификация теста Петера Муриса «Страхи коалы», анкета для родителей, которая помогает определить наличие страхов и уровень невротизации как у ребенка, так и у родителей, опросник для родителей, данные которого помогают выявить особенности воспитания в семье.

Исследование проводилось в группах детей с общим недоразвитием речи (ОНР), заиканием и с нормальным речевым развитием на базе д/с № 50 (центр «Дефектолог») и д/с № 57 «Катюша» г. Люберцы Московской обл.

По предварительным результатам исследования можно сделать ряд **выводов**.

1. Страхи отмечены во всех трех группах исследуемых детей.

2. Существует различие по числу страхов у детей разных категорий. У дошкольников с нормальным речевым развитием отмечается большее количество страхов, чем у дошкольников с речевыми нарушениями (заикание, ОНР).

3. В каждой группе исследованных дошкольников имеются качественные различия всех страхов.

Среди личностных особенностей большинства детей с ОНР третьего уровня речевого развития отметим не только возрастные, но и специфические страхи, высокий уровень тревожности, эмоциональную неустойчивость. У 55% обследуемых детей с ОНР количество страхов превышает возрастную норму. Анализ наиболее распространенных страхов в группе дошкольников с ОНР позволил нам выделить **доминирующие группы страхов**.

1. Страхи, связанные с причинением ребенку физического ущерба, в основе которых лежит интенсивный страх за свое здоровье и жизнь.

У всех детей (100%) выявлен страх смерти и страх за жизнь родителей. 89% детей боятся нападения, бандитов. Стихийных бедствий опасаются 87% обследуемых. У 72% детей имеется страх животных и страх

стихийных бедствий. 66% боятся заболеть, заразиться, и такой же процент обследуемых боится пожара. Страх сказочных персонажей выявляется у 61% обследуемых.

2. Социально опосредованные страхи.

44% дошкольников с ОНР боятся «сделать что-то не так» (для сравнения: возрастная норма составляет 13%), среди заикающихся детей этот показатель достигает 25%. Также в группе детей с ОНР высок уровень страха опоздать (55,5%).

3. В большей степени, чем в других обследуемых группах, у детей с ОНР имеется медицинский страх (врачей, уколов и т.д.) – 50%.

Агарофобия, клаустрофобия и аквафобия у данного контингента детей не выявлены.

Вопреки общепринятому мнению о наличии страха речи у дошкольников с ОНР выяснилось, что у небольшого количества таких детей (10%) имеется фрустрированность на речевом дефекте. Это проявляется в переживании и неуверенности в себе, но не сказывается на речевой активности детей и на их взаимоотношениях с окружающими людьми. К сожалению, одна из причин выявленного факта – взрослые, которые акцентируют внимание детей на речевом дефекте, усиливая их переживания.

Результаты обследования в группе дошкольников с заиканием показали, что у 56% детей количество страхов превышает возрастную норму. Помимо этого отмечается еще и наличие страха речи. Умеренно выраженный страх речи выявлен у 10% заикающихся дошкольников, у остальных – незначительный по выраженности, скорее имеющий характер неуверенности, фрустрации, встречающийся только в ситуациях общения и носящий избирательный характер. На этом этапе страх речи не осознается ребенком и критика отсутствует.

Так же, как и у дошкольников с ОНР, у детей с заиканием на первом месте стоит страх за собственное здоровье и жизнь.

У всех обследуемых дошкольников с заиканием (100%) наблюдается страх собственной смерти и боязнь за жизнь родителей. Также в 100% случаев

выявлена боязнь животных. 87% дошкольников страшатся сказочных персонажей (таких, как Баба-Яга, зомби, скелеты и т.д.), а также стихийных бедствий (наводнений, землетрясений, грозы и т.д.). Войны, пожара и болезни боятся 62% детей с заиканием. В этой группе, в отличие от детей с ОНР, были выявлены аквафобия (12,5%) и клаустрофобия (6%).

Обследование дошкольников с нормальным речевым развитием показало, что у 60% обследуемых количество страхов превышает возрастные границы нормы, выделенные А.И. Захаровым. Это говорит о том, что дети, посещающие специализированные дошкольные учреждения, своевременно получают психокоррекционную помощь и медицинское сопровождение. С детьми без речевых нарушений такая работа не проводится. Кроме того, дети с нормальным речевым развитием в большей степени осознают различные опасения в связи с более развитым вербально-логическим мышлением, в отличие от детей с речевой патологией.

На первом месте так же, как и у других исследованных групп, стоит страх причинения вреда собственному здоровью и жизни. Все дошкольники указали, что боятся нападения, бандитов (100%).

У 100% детей выявлен страх смерти и страх за жизнь родителей. Чуть больше, чем в других группах, дети с нормальным речевым развитием боятся стихийных бедствий – 93%, огня – 60%, пожара – 80%. Заболеть, заразиться опасаются 66% детей. Дошкольники с нормальным речевым развитием испытывают страх перед животными значительно меньше (51%), чем другие категории детей (с заиканием – 100%, с ОНР – 72%). Многие боятся сказочных персонажей, страшных снов (80%).

В процессе качественного анализа результатов психодиагностического исследования были обнаружены существенные различия в характере детских страхов у дошкольников с речевой патологией и их сверстников с нормальным речевым развитием. Страхи детей, имеющих речевые нарушения, характеризуются устойчивостью и высокой интенсив-

ностью переживания, тесной связью с родительскими страхами и условиями воспитания в семье, а также эмоциональной фиксацией специфических страхов (фрустрированность на речевом дефекте, имеющая различную психологическую природу у дошкольников с заиканием и с ОНР). Старшие дошкольники с нормальным психофизическим развитием в большинстве случаев критичны к своим страхам и не фиксируют на них внимание.

Таким образом, данное исследование показывает, что для детей с речевой патологией характерно наличие страхов, которые затрудняют логопедическую работу и требуют создания специализированной программы психологической коррекции.

Литература

1. Акопян, Л.С. Атлас детских страхов / Л.С. Акопян. – Самара : Изд-во СГПУ, 2003. – 172 с.
2. Арефьева, Т.А. Преодоление страхов у детей : тренинг / Т.А. Арефьева, Н.И. Галкина. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 288 с.
3. Астапов, В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В.М. Астапов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 111–117.
4. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.
5. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб. : Речь, 2005. – 320 с.
6. Панфилова, М.А. Коррекция тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития : автореферат / М.А. Панфилова. – М., 2007. – 22 с.
7. Прихожан, А.М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. – (Серия «Детскому психологу»).
8. Риман, Ф. Основные формы страха : исследование в области глубинной психологии : учеб. пос. для студ. вузов / Ф. Риман ; пер. с нем. Э.Л. Гупанского. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 192 с.
9. Юсупова, Г.Х. Особенности личностного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Г.Х. Юсупова. – Уфа : Изд-во БИРО, 2005. – 100 с.

Виктория Геннадьевна Колягина – аспирант кафедры специальной психологии МГППУ, г. Москва.

Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, воспитывающихся в неполной семье женщин-педагогов

М.Ю. Бурыкина

В статье излагаются некоторые теоретические обобщения достижений в решении проблемы развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Особое место отводится эмоциональным состояниям детей, воспитывающихся в неполных семьях матерями-педагогами, получающими профессиональное образование. Формирование рефлексивного опыта студентов-заочников, обращенного к эмоциям собственных детей, станет сильным побудителем в работе с родителями.

Ключевые слова: эмоциональная сфера детей дошкольного возраста, полные и неполные семьи, воспитание ребенка в неполной семье, создание ситуации успеха, матери-педагоги.

Эмоциональное развитие детей считается в современной психологии одной из самых значимых проблем. По мнению А.В. Запорожца, основной линией эмоционального развития является обогащение содержательных и инструментальных компонентов эмоциональной сферы детей в дошкольном возрасте.

Ребенок рождается с некоторыми безусловными аффективными реакциями. Эти реакции на протяжении онтогенеза трансформируются в сложные эмоциональные процессы, что составляет сущность последующего развития человеческих чувств. Новорожденный уже способен испытывать страх, неудовольствие и удовольствие. При рассмотрении эмоциональных реакций в качестве сигналов удовлетворения тех или иных потребностей ребенка можно заключить, что врожденной эмоциональной обусловленностью обладают следующие потребности: самосохранения (страх); свободы движения (гнев); получения специфических раздражителей, свидетельствующих о психической защищенности (удовольствие).

Обратимся к индивидуальным характеристикам эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, выделенным Б.М. Тепловым, Т.Д. Марцинковской и др.: эмоциональной устойчивости, лабильности, пластичности, эмоциональности и эмотивности.

Эмоциональная устойчивость. Ребенок овладевает ею постепенно, по мере формирования сложных эмоций и образования функции эмоционального отражения, осмысления и управления деятельностью. В основе индивидуальных различий детской эмоциональной устойчивости лежат особенности функционирования нервной системы, механизмов эмоциональной саморегуляции, а также содержание эмоционального опыта ребенка (негативного и позитивного).

Лабильность эмоциональной сферы – специфическая характеристика раннего возраста (от 1 года до 3 лет). Выражается в легкости и скорости перехода от одного эмоционального состояния к другому, минуя нейтральные формы. Эмоциональная лабильность объясняется отсутствием у ребенка устойчивого отношения к объекту эмоций. По этой причине изменение ситуации влечет за собой новое эмоциональное реагирование. С точки зрения Т.Д. Марцинковской, ригидность эмоций в раннем возрасте, а также фиксация на отрицательных эмоциях являются показателями отклонения не только в развитии эмоциональной сферы, но и в общем психическом развитии ребенка.

В раннем возрасте эмоциональная лабильность и отсутствие эмоциональной устойчивости способствуют высокому эмоциональному реагированию. Социальная направленность эмоциональных реакций определяет открытую форму их выражения. Эмоции как сигнал благополучия и неблагополучия ребенка предназначаются взрослому, а значит, должны быть им замечены.

На следующем этапе онтогенетического развития (дошкольный возраст) эмоциональная лабильность постепенно трансформируется в **пластичность эмоций**, которая характеризуется гибкостью смены эмоциональных переживаний, опосредованной

нейтральными формами эмоциональных состояний. В случае сохранения к старшему дошкольному возрасту эмоциональной лабильности с выраженной неустойчивостью общего эмоционального фона и его высокой зависимостью от незначительных изменений ситуации констатируют отклонения эмоциональной сферы ребенка.

Эмоциональность и эмотивность. В.Д. Небылицин и А.Е. Ольшаникова характеризуют структуру эмоциональности по содержанию, качеству и динамике эмоциональных переживаний, а в структурные компоненты эмотивности включают порог и форму выражения эмоциональных реакций. У детей с низким уровнем эмотивности наблюдается снижение эмоциональной чувствительности к позитивным эмоциогенным ситуациям (игра, соревнования) при выраженном ослаблении мимической активности, в некоторых случаях до гипомимии. Напротив, высокоэмотивные дети отличаются ярко выраженной мимической активностью.

По результатам современных экспериментальных исследований дети с открытой формой выражения эмоций отличаются динамичностью, коммуникативностью, экспрессивностью, пластичностью при выражении радости, обиды или неудовольствия. Дети с закрытой формой эмоций сдержанны в движениях и общении, спокойны, даже эмоционально холодны.

Особые индивидуальные эмоциональные характеристики могут наблюдаться у детей при отсутствии одного из родителей в семье. Существует ряд исследований, свидетельствующих о нарушении психического развития ребенка из неполной семьи. Недостаток в семье одного из родителей, чаще всего отца, приводит к снижению социальной активности ребенка, к деформации его личности, к нарушению процесса полоролевой идентификации, а также к разного рода отклонениям в поведении и в состоянии психического здоровья.

С точки зрения В.М. Целуйко, неполной называется такая семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Есть дополнительная категория – так называ-

емые функционально неполные семьи. В этой группе двое родителей, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи. Общение с детьми обычно оказывается возможным только по выходным дням и ограничивается несколькими часами. Более того, некоторые родители вообще забывают о своих воспитательных функциях.

Отсутствие в семье не просто отца, а прежде всего мужчины является важной предпосылкой отклонений в психическом развитии ребенка. Как считают психологи, дефицит мужского влияния в неполных семьях проявляется в следующем:

- нарушается гармоничное развитие интеллектуальной сферы, страдают математические, пространственные, аналитические способности ребенка за счет развития вербальных способностей;

- менее четким делается процесс половой идентификации мальчиков и девочек;

- затрудняется научение навыкам общения с представителями противоположного пола;

- становится возможным формирование избыточной привязанности к матери, поскольку отсутствует член семьи, который мог бы «оторвать» ребенка от матери, вывести его в более широкий мир.

Е. Григорьева считает, что, если матери приходится воспитывать ребенка одной, трудности и ошибки воспитания неизбежны, ибо в отсутствие отца система отношений «мать – ребенок» значительно усложняется. Результатом издержек материнского воспитания в неполных семьях может стать деформация личности ребенка уже в раннем детстве.

Исследователи данной проблемы не упоминают об эмоциональных отклонениях у детей из неполных семей, поэтому наше исследование касалось выявления представлений матерей-педагогов об особенностях эмоциональной сферы у детей среднего дошкольного возраста из неполных семей. Обследование проводилось в Брянском государственном университете, в нем участвовали 96 женщин, заочно обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и пси-

хология» и работающих воспитателями в дошкольных образовательных учреждениях, а также имеющих детей дошкольного возраста. Из них 48 человек воспитывают детей без мужа. Студенты-педагоги проводили обследование собственных детей и рефлексивный анализ их эмоционального развития.

Для диагностики эмоциональной сферы детей дошкольного возраста из полных и неполных семей были использованы следующие методики: оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка Й. Шванцара, рисуночный тест «Моя семья» (адаптированный Л. Лосевой), анкета-опросник Е.И. Изотовой для выявления представлений родителей об особенностях эмоционального развития ребенка.

Полученные результаты по оценочной шкале показали, что дети из полных семей характеризуются такими чувственными проявлениями, как веселость, ласковость, сочувствие, самомнение. У них слабо выражены боязливость, капризность, злобность, плаксивость, завистливость, обидчивость, жестокость, агрессивность.

Дети из неполных семей более плаксивы, злобны, завистливы, обидчивы, упрямы, жестоки, агрессивны и нетерпеливы. У них недостаточно выражены сочувствие, веселость, ласковость, самомнение.

Изучение переживаний и восприятия ребенком своего места в семье, отношение к ней в целом и к определенным ее членам с помощью рисуночного теста показало, что у детей из неполных семей наиболее выражена тревожность, даже при относительно высоких значениях благополучности семейной обстановки (см. табл. 1–3).

В результате установлено, что эмоционально более благополучными чувствуют себя дети в полных семьях (их на 30% больше, чем таких же детей из неполных семей).

Представления матерей-педагогов об эмоциональном развитии своих детей (на основании анкеты-опросника Е.И. Изотовой) прояснили некоторые положения. Дети из полных семей не проживают отрицательного эмоционального опыта в такой степени, как дошкольники из неполных семей, в их повседневном поведении не проявляются симптомы эмоциональной возбудимости или, напротив, эмоциональной заторможенности. У них, как отмечают родители, выражены способность эмоционального сопереживания, гибкость перехода из одного эмоционального состояния в другое, положительный эмоциональный фон, высокая степень мимической выразительности эмоциональных реакций и произвольной экспрессии.

Дети из неполных семей в большинстве своем имеют отрицательный эмоциональный опыт (развод родителей, ссоры в семье), и эмоциональных реакций на высоком пороге реагирования у них не наблюдается. В повседневном поведении проявляются симптомы эмоциональной возбудимости или эмоциональной заторможенности. У детей преобладает отрицательный и нейтральный эмоциональный фон, средняя и низкая степени мимической выразительности при эмоциональном реагировании и произвольная экспрессия. Не у всех детей имеются представления об основных эмоциональных модальностях (радость, горе, страх, гнев, презрение, обида, зависть, вина), не

Таблица 1

Оценка рисунков детей из полных и неполных семей (по среднему баллу)

Симптомо- комплексы	Благоприятная семейная обстановка	Кол-во детей с преобладанием сим. ком. (%)	Тревожность	Кол-во детей с преобладанием сим. ком. (%)	Конфликтность	Кол-во детей с преобладанием сим. ком. (%)	Чувство неполноценности в семейной ситуации	Кол-во детей с преобладанием сим. ком. (%)	Враждебность в семейной ситуации	Кол-во детей с преобладанием сим. ком. (%)
Тип семьи										
Полная семья	0,97	61	0,60	30	0,19	6	0,07	2	0,02	1
Неполная семья	0,75	30	0,83	50	0,50	21	0,21	13	0,30	19

Пример интерпретации рисунка ребенка из неполной семьи
(Кирилл М., 4 года 7 мес.)

Симптомо-комплексы	№ п/п	Симптомы	Балл
Благоприятная семейная обстановка	1	Общая деятельность всех членов семьи	0
	2	Преобладание на рисунке людей	0
	3	Изображение всех членов семьи	0
	4	Отсутствие изолированных членов семьи	0
	5	Отсутствие штриховки	0
	6	Хорошее качество линий	0
	7	Отсутствие показателей враждебности	0,2
	8	Адекватное расположение людей на листе	0,1
Тревожность	1	Штриховка	0,5
	2	Линия основания – пол	0,1
	3	Линия над рисунком	0
	4	Линия с сильным нажатием	0,1
	5	Стирание	0
	6	Преувеличенное внимание к деталям	0,1
	7	Преобладание на рисунке вещей	0,1
	8	Двойные и прерывистые линии	0,1
	9	Подчеркивание отдельных деталей	0
Конфликтность	1	Барьеры между фигурами	0
	2	Стирание отдельных деталей	0
	3	Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур	0
	4	Выделение отдельных фигур	0
	5	Изоляция отдельных фигур	0
	6	Неадекватная величина отдельных фигур	0
	7	Несоответствие вербального описания и рисунка	0
	8	Преобладание на рисунке вещей	0,1
	9	Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0,2
	10	Член семьи изображен стоя	0
Чувство неполноценности в семейной ситуации	1	Автор рисунка изображен непропорционально маленьким	0
	2	Расположение фигур на нижней части листа	0
	3	Линия слабая, прерывистая	0,1
	4	Изоляция автора от других членов семьи	0
	5	Маленькие фигуры	0
	6	Неподвижная по сравнению с другими фигура	0
	7	Отсутствие на рисунке автора	0,2
	8	Автор стоит за спиной кого-либо из членов семьи	0
Враждебность в семейной ситуации	1	Одна фигура на другом листе или на его обороте	0
	2	Агрессивная поза фигуры	0
	3	Зачеркнутая фигура	0
	4	Деформированная фигура	0
	5	Обратный профиль	0
	6	Руки раскинуты в стороны	0,1
	7	Пальцы длинные, подчеркнутые	0,1

все ориентируются в признаках различных эмоций. Однако заинтересованности матерей-педагогов в формировании данных представлений не отмечено – и это при том, что значительная часть матерей интересуются содержанием и проявлением различных эмоциональных состояний своих детей.

Для развития эмоций детей 4–6 лет студентам было предложено провести курс индивидуальных коррекционно-развивающих занятий со своими детьми, включавший в себя два

цикла. Занятия продолжительностью 20–25 минут проводились два раза в неделю в первой половине дня.

Первый цикл содержит занятия с детьми на основе изомызикотерапии. Обязательным условием их проведения является создание ситуации успеха, которая позволит ребенку свободно выражать свои мысли и чувства в процессе рисования и слушания музыки.

Второй цикл занятий направлен на создание образов и дифференциацию у детей таких эмоциональных состоя-

Беседа по рисунку

№ п/п	Заданные вопросы	Ответы
1	Кто тут нарисован?	Мама
2	Где она находится?	В магазине
3	Что она делает?	Покупает мне машину
4	Ей весело или скучно?	Ей скучно
5	Кто на рисунке самый счастливый и почему?	–
6	Кто на рисунке самый несчастный и почему?	Мама, папа ушел
Заданные ситуации		
1	Представь, что у тебя 2 билета в кино. Кого бы ты взял с собой?	Маму
3	Представь, что вся ваша семья идет в гости, но один из вас должен остаться дома. Кто это будет?	Я, мама одна ходит в гости
5	Ты сооружаешь постройку, и у тебя не получается. Кого ты позовешь на помощь?	Маму, если она будет дома

ний, как радость, гнев, вина, страх, стыд и т.д., через зрительные и слуховые представления, осязание, обоняние. Такие занятия проходили на основе театрализованной деятельности, особое предпочтение отдавалось режиссерским играм с куклами бибабо. В ходе этих занятий решались следующие задачи:

- обучение детей различению эмоциональных состояний по их проявлению и выражению через мимику, пантомимику, интонацию;
- формирование навыков адекватного эмоционального реагирования на совершенное действие или поступок;
- обучение сопереживанию герою;

Таблица 4

Содержание заседаний «Семейного клуба»

№ п/п	Тема	Цель	Содержание
1	«Чем мы похожи?»	Определить направление работы клуба, познакомить студентов с особенностями воспитания ребенка в неполной семье, выявить наиболее важные темы заседаний	Выставка рисунков «Семья глазами ребенка», дискуссия «Воспитание ребенка в неполной семье», обмен мнениями по теме «Что хранит ваша память о детстве?»
2	«Семейные традиции»	Помочь студентам осознать значимость семейных традиций в обогащении эмоциональной сферы ребенка	Информация «Развитие эмоций и чувств детей в семье», обмен мнениями по теме «Семейные традиции – какие они?». Рассказы о семейных реликвиях, чтение любимых стихов, исполнение песен, рассказы о традиционных украшениях жилища
3	«Как организовать праздник дома?»	Оказать практическую помощь студентам в подготовке и проведении праздника в домашних условиях: как порадовать детей и всех членов семьи, создать атмосферу добра и радости, положительный эмоциональный настрой	Практикум по изготовлению игрушек, поделок, оформлению комнаты, проведению игр с детьми в домашних условиях; чтение стихов, загадывание загадок; конкурс чтения детских стихов и сказок
4	«Пойми меня!»	Помочь студентам осознать их значимость в воспитании детей разного пола; пробудить в них желание поделиться опытом семейного воспитания	Обмен опытом семейного воспитания девочек и мальчиков, эмоционального воспитания детей разного пола; дискуссия на тему «Эмоциональное самочувствие дошкольника в семье»; выставка детских рисунков «Прочти детские эмоции»
5	«Что бы это значило?»	Определить уровень педагогической компетентности матерей-педагогов по отношению к собственным детям	Анализ детских рисунков «Что бы это значило?» и комментарий к ним; дискуссия на тему «Какими мы были»

– обучение эмоциональному предвосхищению последствий своих действий;

– развитие творческого воображения и навыков владения монологической речью.

Отдельный цикл занятий проводился в «Семейном клубе» со студентами-матерями, воспитывающими детей без мужа. Важно было предоставить педагогам возможность общаться друг с другом. Заседания клуба проводились в течение месяца 1–2 раза в неделю (см. табл. 4).

Сравнив результаты обследования эмоционального состояния детей из неполных семей после коррекционно-развивающего воздействия, мы можем утверждать, что отношение матерей-педагогов к своим детям не может коренным образом измениться в условиях отсутствия отца. Тем не менее целенаправленная работа привела к увеличению количества детей, в рисунках которых снизилось число показателей тревожности и конфликтности. В чувственных проявлениях детей наметилась динамика положительных эмоциональных переживаний, их эмоциональности. Следовательно, необходима комплексная просветительская и практико-ориентированная работа, формирование рефлексивного опыта матерей-педагогов. Это позволит им перенести свой опыт самосовершенствования в работу с родителями своих воспитанников.

Литература

1. Запорожец, А.В. К вопросу о генезисе функций и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 12–18.
2. Теплов, Б.М. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов // Собр. соч. : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1985.
3. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. – М. : Владос-Пресс, 2006.

Марина Юрьевна Бурькина – канд. пед. наук, доцент Брянского государственного университета, г. Брянск.

Ритмическое самовыражение детей

А.Ф. Яфальян,
О.Е. Дрень

В статье раскрывается содержание работы по развитию у детей чувства ритма как качества личности. Рассматривается влияние ритма на здоровье детей, разнообразие ритмов окружающего мира, виды ритмов и способы ритмического фантазирования детей. Определены педагогические условия, формы, методы, этапы и содержание работы по ритмическому самовыражению детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: ритмическое развитие, самовыражение детей, виды фантазирования детей дошкольного возраста, чувство ритма, ритмическое фантазирование, развитие музыкального ритма у дошкольников.

Звуки окружающего мира сопровождают ребенка целый день: включенное радио, шум потока машин, гудки, крики – всё это создает звуковую аритмичность, оказывает отрицательное воздействие на жизненные ритмы ребенка и на его здоровье. Умственное развитие ребенка также зависит от его ритмичности как качества личности. К. Бюхер, исследуя влияние трудовых песен на человека, описал изменения ритмических действий человека в процессе труда. Он утверждал, что ритмичность трудовых действий зависит от общего развития личности. Хаотичность и нерациональность движений он отмечал у людей из племен, живущих в Африке [2]. Цивилизованный человек в спокойном состоянии ритмичен, его действия целесообразны и оптимальны.

Ритмичность зависит от психического состояния и здоровья ребенка. На основе результатов многолетнего исследования проблемы ритмов в деятельности детей в обычных и коррекционных группах детского сада и начальной школы [3] мы пришли к выводу, что дети с проблемами в умственном развитии с трудом выполняют ритмические упражнения, как индивидуальные, так и групповые. Это касалось ритма трудовых действий, графического и музыкаль-

ного ритмов, т.е. ритмичности как качества личности.

Общеизвестно, что в искусстве ритм выполняет гармонизирующую функцию. Еще В.М. Бехтерев [1] отмечал, что музыкальный ритм способен установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, успокоить слишком возбужденных детей и активизировать медлительных, избавить их от неправильных и лишних движений. Действительно, велико значение ритмов, создаваемых педагогом в течение дня. Важно научить детей начинать день вовремя, включаться в процесс деятельности, организовывать режим дня после занятий.

При этом необходимо различать два понятия, которые в музыке имеют четкое разграничение, а в жизни постоянно подменяются. Это **ритм** и **метр**. Нередко изменения, например, времен года, смену дня и ночи, пульс сердца называют ритмами. В действительности это всего лишь метрические проявления жизни. Ритм времен года заключается в их ежегодной уникальности, неповторимости. Нет ни одной одинаковой весны: раннее тепло, ускоренное цветение, солнечные дни одного года нельзя спутать с холодными днями запоздалой весны другого года. Каждая весна уникальна, так же как и каждое сердце бьется не только с разной силой, но и с различной степенью наполненности. Полнокровные жизненные процессы – это и есть ритмы жизни.

Весь образовательный процесс пронизан динамическими (всё, что слышит ребенок) и визуальными (всё, что он видит) ритмами. К динамическим ритмам относятся все ритмы художественных произведений, которые развиваются во времени: поэзия, проза, музыка, хореография. Визуальные ритмы заложены в живописи, скульптуре, архитектуре. Если учесть, что динамическими являются не только ритмы искусства, но и жизненные ритмические процессы, то их также можно классифицировать по разным признакам: шумовые, звуковые, музыкальные; вербальные и невербальные; временные (слышимые) и пространственные (неслышимые, но воздействующие на ребенка). Ви-

зуальные ритмы тоже очень разнообразны: плоскостные и пространственные, композиционные и последовательные, цветовые и графические.

В условиях школы самовыражения [4] дети старшего дошкольного возраста включаются в разнообразные виды фантазирования: ритмическое, графическое, мелодическое, пластическое, вербальное. При этом ритм как системообразующий элемент присутствует практически во всех видах деятельности: в рисунке, в танце, в стихах, в песне. Ритмическое фантазирование является одним из основных способов сохранения и восстановления природных ритмов ребенка, освоения им визуальных и аудиальных ритмов, а также овладения ритмами мыслительных процессов. Надлежащим образом организованная педагогическая работа позволяет гармонизовать ребенка с окружающим миром, людьми и, главное, с самим собой.

В школе самовыражения при освоении визуальных ритмов дети знакомятся с пространственными, объемными (при изготовлении объемных работ) и плоскостными (в процессе изобразительной деятельности) ритмами. Аудиальные ритмы направлены на освоение шумовых, звуковых, музыкальных и речевых ритмов. Утром, с приходом детей в детский сад, работа начинается с гармонизации внутренних процессов каждого отдельного ребенка, группы детей, коллектива в целом. Ритмический настрой необходим потому, что домашние ритмы, ритмы улицы зачастую не совпадают с природными ритмами ребенка и единым ритмом в коллективе, поэтому в начале дня требуется определенная работа для создания так называемого «ритмического резонанса», который настроит детей на совместную деятельность.

Принцип ритмичности должен учитываться на любых занятиях с дошкольниками. Это позволяет детям легко и свободно включаться в любую познавательную или художественную деятельность. Благодаря тому что занятия выстраиваются в определенном ритме, повышается интерес, улучшается запоминание и значительно снижается утомля-

емость, что благотворно влияет на сохранение соматического и психического здоровья.

Для создания единого ритмического пространства в работе с детьми нужно учитывать следующие условия.

1. Ритмически организованная смена деятельности с учетом спланированного ускорения и замедления темпа работы активизирует внимание детей.

2. Чередование активизирующей и расслабляющей деятельности помогает избежать утомления.

3. Использование на протяжении занятия ритмов музыки, танца, ритмических композиций по изобразительному искусству вызывает и поддерживает у детей интерес даже к сложному материалу.

4. Применение метода «триады ритма», основанного на единстве мысли, чувства и действия («воспринимаю – переживаю – действую»), позволяет равномерно распределять нагрузку на мозг, сердце и руки ребенка.

5. Учет ритма дыхания и пульса позволяет сделать работу природосообразной. Для этого применяются дыхательные упражнения.

6. Спокойная, ритмически организованная речь педагога создает благоприятный фон и комфортные условия для общения и работы детей.

Предлагаемая нами программа ставит своей целью развитие чувства ритма у детей дошкольного возраста средствами различных видов музыкально-игровой деятельности и ритмически организованной окружающей среды. Основными в программе являются следующие направления деятельности педагога.

1. Создание ритмически организованной педагогической среды, способствующей гармонизации детей с окружающим миром.

2. Освоение ритмического самовыражения и применение в деятельности различных видов ритмов: аудиальных, визуальных, кинестетических.

3. Учет и применение специфических форм и активных методов работы с детьми по развитию чувства ритма.

Помимо традиционных видов музыкальной деятельности (пение,

слушание, движение под музыку) используются специальные, разработанные для данной программы виды активной деятельности: ритмические этюды и тренинги, ритмическое фантазирование, эвритмия, ритмопластика, ритмографика, ритмизация слова, пространстворитмия. При этом музыка играет роль главного ритмообразующего средства и сопровождает практически все задания по развитию чувства ритма, поэтому такая работа проводится прежде всего на комплексных музыкальных занятиях.

Структура занятия зависит от его содержания, от характера предложенного материала, от этапа усвоения видов фантазирования и от содержания основной программы. Вместе с тем можно выделить основные структурные компоненты занятия:

1) ритмическая установка (выбор ритма и темпа занятия);

2) ритмическая гимнастика (подготовка к освоению основного на данном занятии вида ритмической деятельности);

3) занимательная беседа (рассказ, сказка) о новом виде ритма;

4) дидактическая игра по освоению ритма;

5) творческое задание по закреплению пройденных ранее ритмов;

6) игровая ритмическая пауза, направленная на снятие напряжения и вхождение в другие виды ритма;

7) включение детей в различные виды музыкальной деятельности (слушание и пение) с использованием различных видов ритма;

7) групповые формы исполнения ритмов;

8) закрепление навыков и умений (калейдоскоп ритмов);

9) индивидуальная проверка ритмического состояния нескольких детей.

Темы занятий могут быть самыми различными: «Музыка леса», «Цветочная поляна», «Народные напевы», «Считалочки-гадалочки» и т.д., – но обязательным условием является включение в них ритмической установки, ритмической гимнастики, ритмической паузы и ритмических этюдов, заданий, упражнений, игр.

На занятиях используются разнообразные типы заданий – например, на образное самовыражение: придумать к различным движениям, позам, жестам образные названия: «Воздушные шарики», «Летающий слон», «Веселая обезьянка». В этом виде самовыражения очень важно ощутить свои переживания, состояния и воплотить их в реальный образ: сначала вербальный, затем пластический. Особое значение придается вербальному образу.

Можно рекомендовать исполнение оркестровой музыки по «партиям» (полиритмия). Совместное исполнение представляется в виде пластически звучащего оркестра: педагог помогает детям услышать музыкальные группы (ударные, духовые, скрипичные инструменты), передать характер звучания каждой группы инструментов и изобразить услышанное в движении.

Интересны для детей задания по ритмизации в процессе работы со стихами. Чтение стихов непроизвольно вызывает чувство ритма. Графическая ритмизация помогает выразить характер стихов и музыки.

Подобная работа может проводиться на занятиях ритмикой, музыкой, а также в процессе игр, развлечений, в свободное время в течение дня.

Программа делится на пять направлений: «Аудиальные ритмы», «Визуальные ритмы», «Пластические ритмы», «Пространственные ритмы», «Вербальные ритмы» [5; 6]. Каждое направление имеет свои особенности и зависит от способа восприятия окружающего мира и формы выражения чувств.

Работа по освоению ритмов проводится в три этапа:

- 1) ознакомление с ритмами;
- 2) исполнение ритмов под руководством педагога;
- 3) самостоятельное освоение ритма в других условиях.

Так, например, в первом направлении «Аудиальные ритмы» детям даются общие представления о ритмической организации звукового мира, о шумовых, звуковых ритмах природы, социальной и производственной среды, о музыкальных ритмах в доступной для по-

нимания дошкольников форме (в виде занимательных рассказов, бесед, сказок). На первом этапе дети знакомятся с разнообразными шумовыми, звуковыми и музыкальными ритмами, выполняют под руководством педагога ритмические упражнения. На втором этапе дети участвуют в индивидуальном и групповом исполнении музыкальных ритмов, предлагаемых педагогом. На третьем этапе дошкольники осваивают эвритмические методы исполнения музыки.

Занятия носят комплексный характер, при этом ритм становится главным связующим компонентом всего материала. Музыка представляет собой средство выражения ритмов окружающей жизни и внутреннего мира ребенка. Экспрессия, динамика, выразительность эмоциональных проявлений лежат в основе развития у детей чувства ритма.

Работа по данной программе, во-первых, способствует ритмизации образовательного процесса; во-вторых, облегчает адаптацию детей к окружающей образовательной среде; в-третьих, направлена на гармонизацию внутренних и внешних ритмических процессов; в-четвертых, развивает у детей музыкальное чувство ритма.

Таким образом, организуя работу по ритмическому самовыражению детей, педагог способствует их умственному развитию, быстрому вхождению в любую ситуацию, легкую переключаемость с одного вида деятельности на другой, повышению работоспособности, проявлению позитивной активности, созданию благоприятных условий для жизнедеятельности как отдельного ребенка, так и коллектива в целом.

Литература

1. Бехтерев, В.М. Мозг : структура, функция, патология, психика / В.М. Бехтерев // Избр. тр. : в 2-х т. – М. : Поматур, 1994. – Т. 1. – 750 с.
2. Бюхер, К. Работа и ритм / К. Бюхер. – М. : Изд-во О.П. Поповой, 1899. – 112 с.
3. Лобова, А.Ф. (Яфальян). Развитие чувства ритма у детей в музыкально-игровой деятельности / А.Ф. Лобова (Яфальян), О.Е. Дрень. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 168 с.
4. Лобова, А.Ф. (Яфальян). Школа самовыражения / А.Ф. Лобова (Яфальян). – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 168 с.

5. Яфальян, А.Ф. Развитие у детей чувства времени / А.Ф. Яфальян, О.Е. Дрень. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2006. – 99 с.

6. Яфальян, А.Ф. Ритмическое самовыражение детей : метод. пос. / А.Ф. Яфальян, О.Е. Дрень. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – 105 с.

Алла Федоровна Яфальян (Лобова) – доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой эстетического воспитания Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург;

Олеся Евгеньевна Дрень – канд. пед. наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования Нижневарт. государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск, Тюменская обл.

Где живут звуки?

(Коллективное творчество

старших дошкольников в процессе изготовления музыкальных игрушек-инструментов)

Т.Н. Девятова

В статье раскрывается актуальность и универсальность разработанной автором программы «Звук-волшебник», содержание которой направлено на развитие у детей навыков коллективного творчества в процессе изготовления музыкальной игрушки. Цель программы – научить детей понимать, что их окружает звучащая действительность; творческие задания помогают развивать внимательность, творческие способности, умение сопоставлять и анализировать.

Ключевые слова: коллектив, коллективное творчество, музыкальная игрушка-инструмент, самодельная музыкальная игрушка.

Ежедневно педагогу приходится сталкиваться с детьми разных индивидуальностей, неповторимых характеров. На все нюансы поведения детей педагог должен правильно реагировать и работать в контакте с родителями, так как все они без исключения хотят видеть своего ребенка счастливым.

Порой нам, взрослым, кажется, что развитие ребенка происходит как бы само собой: малыш растет, становится крепче, умнее, незаметно усваивает знания, навыки. Многое здесь зависит от того, как складывается у ребенка общение с взрослыми и сверстниками, и задача взрослых – помочь ребенку разобраться в сложном мире человеческих взаимоотношений.

Подход к музыкальному воспитанию не только всесторонне учитывает возможности ребенка-дошкольника, но и ставит во главу угла уважение к его интересам, к любым его индивидуальным творческим проявлениям. Это безусловное уважение является той психологической базой, на которой должна основываться организация любого вида деятельности детей, позволяющая каждому ребенку найти в ней свое место, независимо от уровня его музыкальных способностей.

Большие возможности открываются у детей, вовлеченных с раннего возраста в групповые формы музицирования, в частности детский оркестр. Как вид занятия он с давних пор используется педагогами-музыкантами. Пожалуй, самым излюбленным является оркестр из самодельных музыкальных инструментов, который позволяет сочетать метроритмические и мелодические инструменты. У детей ярко выражен интерес к миру звуков – и, надо сказать, именно самодельные музыкальные инструменты будят творческую мысль, помогают детям понять, откуда и как рождаются звуки.

И у родителей, и у педагогов общее стремление – сделать детей счастливыми, создать для них атмосферу радости, веселья и творчества. Только в такой атмосфере может формироваться полноценная личность.

Исходя из этого была создана образовательная программа по музыкальному воспитанию детей старшего дошкольного возраста «Звук-волшебник».

Цель программы заключается в развитии у детей интереса к эстетической стороне действительности с помощью инновационных технологий, потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении

художественного замысла с учетом возможностей каждого ребенка.

Сам процесс создания детских самодельных игрушек-инструментов помогает педагогу найти максимальное количество стимулов к пробуждению в ребенке потребности в общении, сотворчестве, а также решить важные **задачи**:

- расширять кругозор детей через знакомство с музыкальным искусством, культурой и музыкальными инструментами при помощи инновационных технологий;

- способствовать созданию условий для творческого самовыражения детей, учитывая их возможности;

- вовлекать детей в разные виды художественно-эстетической деятельности, помогая им осваивать различные средства, материалы и способы изготовления музыкальных игрушек-инструментов;

- поддерживать инициативу детей, их стремление к импровизации на основе изготовления самодельных игрушек-инструментов.

Определяющей задачей педагога становится создание условий для свободного экспериментирования детей со звуком.

В ходе коллективной деятельности дошкольники учатся согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр, соотносят свои действия с общественными нормами поведения. Чем раньше мы обратим внимание на эту сторону жизни ребенка, тем меньше проблем у него возникнет в будущем. Значение взаимоотношений с окружающими огромно, и их нарушение – показатель отклонений в психическом развитии. Конечно, количество социальных контактов ребенка зависит от его темперамента, но большинство маленьких детей пытаются установить дружеские контакты со сверстниками.

Ребенок, который мало общается с другими детьми и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвимым, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости.

В процессе совместной музы-

кальной деятельности дошкольники учатся понимать, что их окружает звучащая действительность, а во время выполнения творческих заданий развиваются внимательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости – всё то, что в совокупности способствует развитию у детей творческих дарований.

Сделав своими руками звучащую игрушку, ребенок по-иному воспринимает окружающее, более внимательно относится к звукам, с большей активностью включается в совместное инсценирование. Дети, которые были замкнуты, зажаты, благодаря игре на детских самодельных музыкальных инструментах раскрепощаются и раскрываются, становятся коммуникабельнее, гораздо смелее выходят выступать перед большим количеством людей, активно принимают участие во всех видах деятельности.

Курс программы «Звук-волшебник» рассчитан на 1 год с еженедельным проведением занятий по 2 часа (общий объем 64 часа в год).

Программа может быть использована как в регламентированной образовательной деятельности дошкольного учреждения на занятиях

- по музыкальному воспитанию;
- по ознакомлению с окружающим миром;
- по развитию элементарных математических представлений;
- по развитию речи;
- по физическому воспитанию;
- по конструированию;
- по изобразительной деятельности, так и в нерегламентированной образовательной деятельности – на дополнительных занятиях, проходящих во второй половине дня, которые ведут музыкальный руководитель и воспитатель. Музыкальные игрушки-инструменты можно использовать также в музыкальных уголках групп.

Материалом для изготовления музыкальных игрушек-инструментов служат старые, уже использованные и ненужные вещи – коробочки, баночки, крышки, пластиковые бутылочки, бусинки, пуговицы и т.д. Таким образом можно внести пусть скромный, но вклад в сохранение природных ресурсов, а ненужные ве-

щи получают новую жизнь. Важен сам процесс коллективного изготовления инструментов, в ходе которого дети учатся понимать, что их окружает звучащая действительность.

Характерной чертой творческой деятельности является эмоциональная атмосфера радости общего познания, новых совместных достижений, что уже само по себе объединяет детей.

Приложение

ПОГРЕМУШКА

1. Придумай себе веселого друга и нарисуй его.

2. Смастери с друзьями музыкальный инструмент – погремушку. Ее можно сделать из бутылочки шампуня, любой коробочки, наполнив ее крупой, камешками, бусинками.

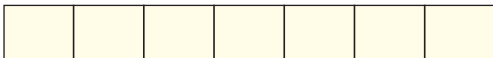
3. Сыграйте вместе пьесы «Погремушки» (муз. В. Агафонникова) и «Танец с погремушками» (муз. И. Козловского).



БАРАБАН

1. Отгадай загадку:

Сам пустой,
Голос густой,
Дробь отбивает,
Шагать помогает.



2. Сделай с друзьями барабан. Его можно смастерить из пустых пластиковых банок или коробок либо натянуть смоченную в воде плотную бумагу на маленькое ведерко или банку, крепко перевязать резинкой или тесьмой и дать бумаге высохнуть.



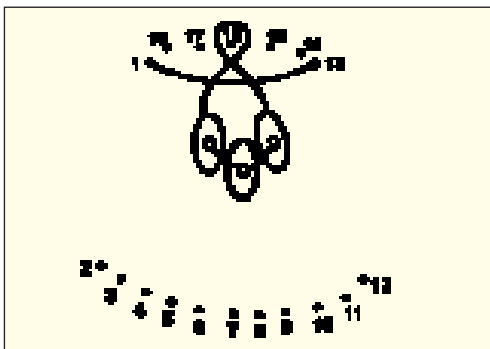
3. Исполни вместе с друзьями «Марш деревянных солдатиков» из «Детского альбома» П. Чайковского, марши Д. Лъвова-Компанейца, В. Васильева, Р. Бойко, Г. Фрида, С. Разоренова, М. Иорданского, Е. Тиличевой, В. Герчика, С. Рустамова, В. Агафонникова, И. Кишко, Р. Бойко, Е. Жуковского.

4. Поиграй в игру-танец «Мы на луг ходили» (муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной).

КОЛОКОЛЬЧИКИ

1-й вариант

1. Соедини рисунок по точкам и раскрась.



2. Сделай с друзьями музыкальный инструмент – колокольчик. В дне пластмассового стаканчика нужно проделать два отверстия, через которые протягиваются нити с нанизанными на них металлическими крышечками, костями от счет или пуговицами. Концы нитки закрепляются, снаружи стаканчика они пропускаются через любое кольцо для того, чтобы было удобнее держать инструмент в руках.

3. Исполни ритмический рисунок:

П П П П П П П П П П П П П П П П

4. Исполни русскую народную песню «Колокольчик».

2-й вариант

1. Второй колокольчик сделай с помощью взрослого. Вам потребуются цветные пуговицы, бусинки и маленькая бутылочка из-под минеральной воды. На нитки нанизываются пуговицы или бусинки, затем концы ниток закрепляются сверху под крышечкой, и колокольчик готов.

2. Реши задачу:

На одну нитку надень 7 пуговиц, на вторую – 5 пуговиц, а на третью – на 3 пуговицы меньше, чем на первую. Сколько нужно надеть пуговиц на третью нитку?

3. Исполни русскую народную песню «Колокольчик».

МУЗЫКАЛЬНАЯ КОРОБОЧКА

1. Музыкальную коробочку сделай самостоятельно. Нужно взять маленькую коробочку и раскрасить ее (или оклеить цветной бумагой). Играть на инструменте можно деревянной палочкой от флажка.

2. Проиграй на музыкальной коробке ритмический рисунок:

п п п п п п п п п п п п п п п п

3. Станцуй с инструментом под музыку «Упражнение с палками» А. Хачатуряна или «Веселые зайчики» М. Раухвергера.

ТРЕУГОЛЬНИК

1. Закончи рисунок.

2. Сколько сторон у треугольника?

3. Сделай сам или с друзьями музыкальный инструмент – треугольник. Для этого потребуются три металлических трубочки от металлофона и тесьма, которая продевается через них. На инструменте можно играть деревянной или металлической палочкой.

4. Сыграй с другом русскую народную песню «Ах ты, береза» в обр. М. Раухвергера и пьесу «Дождик» Е. Макшанцевой.

БУБЕН

1. Сделай с помощью взрослых музыкальный инструмент – бубен.

В коробке из-под конфет напротив друг друга шилом делаются отверстия, через которые протягиваются резинки с надетыми на них металлическими крышечками, затем резинки снаружи закрепляются узлом.

2. Исполни с другом «Камаринскую» из «Детского альбома» П. Чайковского и русскую народную песню «Бубен».

3. Прочитай стихотворение и придумай для него ритмический рисунок:

Пере-звоны, пере-клики,
Пере-стук и пере-бряк!
Бубен, бубен, превеликий
Ты шутник и весельчак!

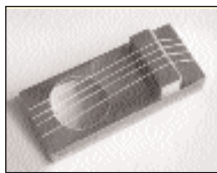
Эди Огнецвет

ГУСЛИ

1. Отгадай загадку:

Из дерева вырублены,
Гладко выписаны,
Поют, заливаются –
Как называются?

2. Сделай сам музыкальный инструмент – гусли. Они изготавливаются из любой коробки, в крышке которой вырезается круг – для лучшего резонирования (звучания). Натяни струны из резинок. Два спичечных коробка склеиваются и подставляются под струны.



3. Придумай сказку и расскажи ее.

4. Исполни «Нянину сказку» из «Детского альбома» П. Чайковского и пьесу «Сказочка» С. Прокофьева.

МОЛОТОЧЕК

1. Сделай с друзьями музыкальный инструмент – молоточек. В пластиковой бутылочке делается сквозное отверстие, в которое вставляется деревянная палочка, насыпается любая крупа и закручивается крышечка.

2. Исполни ритмический рисунок:

п п п п п п п п п п п п п п п п

3. Прочитай стихотворение и озвучь его вместе с друзьями:

Старичок

Жил на свете старичок
Маленького роста.
И смеялся старичок
Чрезвычайно просто:
Ха-ха-ха
Да хе-хе-хе,
Хи-хи-хи
Да бух-бух-бух,
Бу-бу-бу
Да бе-бе-бе,
Динь-динь-динь
Да тух-тух-тух.

Д. Хармс

БУБЕНЦЫ

1. Соедини линии по точкам.

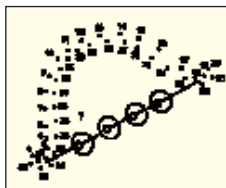
2. Сделай с помощью взрослых музыкальный инструмент – бубенцы. На резинку надеваются кости от счет или металлические крышечки с отверстием посередине, резинка закрепляется на разных сторонах обруча для волос или ручки от детского ведерка.

3. Прочитай стихотворение и сыграй его на новом инструменте:

Разные звуки

Много разных звуков
Окружают нас,
Даже если тихо
В комнате у нас.
Ранним-ранним утром
Всюду тишина,
Но ее послушай –
Звуками полна.

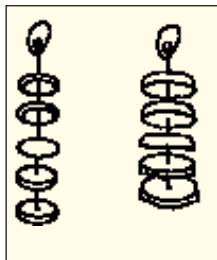
Эди Огнецвет



РУБЕЛЬ

1. Раскрась рисунок.

2. Сделай вместе с другом музыкальный инструмент – рубель. На толстую резинку нанизываются металлические крышечки с отверстием посередине или кости от счет. Длина резинки зависит от вашего желания. Резинка завязывается с двух сторон, с одной стороны делается петелька, чтобы было удобнее держать инструмент в руке. На рубеле можно играть, быстро проводя по всей длине инструмента металлической или деревянной палочкой.

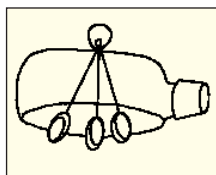


3. Придумай, из какого еще материала можно сделать такой инструмент.

4. Исполни вместе с другом «Русскую песню» Е. Тиличевой и пьесу «Игра в лошадки» из «Детского альбома» П. Чайковского.

КОЛОТУШКА

1. Изготовь вместе с родителями музыкальный инструмент – коло-тушку и раскрась его. В бутылочке из-под шампуня на нитках подвешива- пуговицы, нитки за-

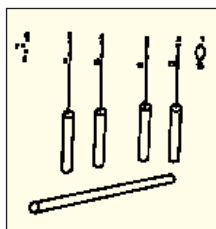


2. Исполни с колотушкой танец под музыку «Где погремушка?» А. Александрова.

БАМБУЗИ

1. Соедини рисунок по точкам и раскрась.

2. Сделай с друзьями музыкальный инструмент – бамбузи. Это японский инструмент, сделанный из бамбука или тростника, но мы его сделаем из деревянной палочки и подвешенных к ней на нитках коклюшек, карандашей или любых других палочек. На инструменте можно играть при помощи железной или деревянной палочки или просто раскачивать его в определенном ритме.



КАСТАНЬЕТЫ

1. Сделай сам
музыкальный
инструмент – кас-
таньеты. Нужно
взять две большие
пуговицы, через



«ножку» каждой продеть резинку и завязать узлом так, чтобы получившуюся петельку можно было надеть на первый и третий пальцы.

2. Исполни ритмический рисунок:

|| || || || || || || || || ||

3. Исполни «Неаполитанскую песенку» и «Итальянскую песенку» из «Детского альбома» П. Чайковского.

РУМБА

1-й вариант

1. Сделай музыкальный инструмент – румбу с помощью взрослых. Понадобятся 12 металлических крышечек с отверстием посередине и деревянная палочка диаметром 3–4 см

используется палочка от флажка и резинка, которая натягивается на всю ее длину.

2. Исполни свою любимую песню, аккомпанируя себе на самодельной скрипке.

МЕТАЛЛОФОН

1-й вариант

1. Изготовь вместе с друзьями металлофон. Для этого нужны крепкие нитки и металлические трубочки. С помощью нитки трубочки соединяются в форме пирамиды, наверху делается петелька для того, чтобы было удобнее держать инструмент.

2. На какую геометрическую фигуру похож этот металлофон?

3. Исполни мелодию «Танца капелек» Е. Гомоновой и пьесу «Дождики» Г. Вихаревой.

2-й вариант

1. Сделай вместе с друзьями еще один металлофон. Вам понадобится детская пластмассовая вешалка, крепкие нитки и любые металлические предметы, которые крепятся на нитках к вешалке.

КСИЛОФОН

1. Ксилофон изготавливается аналогично металлофону, только из деревянных предметов.

2. Послушай пьесы «Подснежник» и «Белые ночи» из альбома «Времена года», «Сладкая греза» из «Детского альбома». Узнал ли ты композитора? (*Чайковский*)

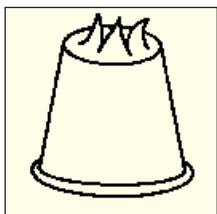
3. Исполни произведение «Игра с колокольчиками» из оперы «Ночь перед Рождеством» Н. Римского-Корсакова.

«КВАКУШКА»

1. Отгадай загадку:

Это вовсе не лягушка,
А веселая ...

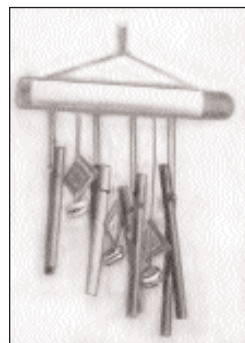
2. Изготовь «квакушку» с помощью взрослых и раскрась ее. Этот инструмент можно использовать для озвучивания лягушки в песнях и сказках. На дне пластмассового стаканчика делается крестооб-



разное отверстие, затем уголки загнутся наружу. При пощипывании пальцами уголков слышится квакающий звук.

«ВЕТЕРОК»

1. Изготовь музыкальный инструмент «ветерок» вместе со взрослыми. С помощью этого инструмента можно изображать появление невидимого героя или слушать музыку ветра. Изготовить его очень просто. В бутылке из-под шампуня делаются 8 сквозных отверстий с обеих сторон и 3 посередине. Через боковые отверстия протягиваются нитки, к ним привязываются трубочки от металлофона, а через серединные продевается тесьма с металлическими крышечками на концах. Инструмент держится на пальце за кольцо, которое крепится наверху.



2. Прочитай стихотворение и озвучь его:

Музыка всюду живет:
Ветер чуть слышно поет,
Липа вздыхает у сада...
Чуткая музыка всюду живет –
В шелесте трав,
В шуме дубрав,
Только прислушаться надо.
Звонко струится ручей,
Падает гром с небосвода –
Это мелодией вечной своей
Мир наполняет природа!..
Птицы встречают восход,
Ласточка солнышку рада!
Чуткая музыка всюду живет,
Только прислушаться надо.

В. Семернин

3. Придумай героя, которого можно озвучить с помощью «ветерка».

Татьяна Николаевна Девятова – главный специалист отдела культуры администрации Железнодорожного района г. Екатеринбурга.

Моделирование как метод формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи*

Е.В. Чухачева

Представлена система работы по использованию метода моделирования при формировании связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обоснована целесообразность применения данного метода; приведен пример планирования логопедических занятий с использованием схем для составления описательных рассказов. Выявлены особенности использования моделирования в процессе формирования монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста, формирование связной речи у дошкольников, монолог, метод моделирования, рассказ-описание.

Связная речь занимает важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее. Она является показателем того, насколько ребенок владеет лексикой родного языка, отражает уровень эстетического и эмоционального развития ребенка. Таким образом, связная речь – это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [6, с. 22–39]. Особым видом связной речи является монолог, который понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях окружающей действительности [1, с. 48].

Ряд исследователей (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.А. Миронова и др.) утверждают,

что развитие связной речи – одна из важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, и необходимое условие для их успешного обучения в школе. Эти утверждения основаны на том, что в процессе развития связной речи детей развивается их мышление, восприятие, наблюдательность.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи имеют серьезные нарушения связной речи, которые выражаются в неумении удерживать в памяти последовательность содержания, являющегося планом рассказа-описания; фрагментарном запечатлении словесного материала; трудностях выделения существенных признаков предмета и перечислении их в определенной последовательности; недостаточном использовании выразительных средств при составлении рассказа.

По мнению психологов, педагогов и логопедов, использование метода моделирования облегчает процесс формирования связной речи. В современной научной литературе моделирование рассматривается как исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей [7, с. 73].

Моделирование достаточно распространено в различных областях научного знания, в том числе в специальной педагогике, которая разрабатывает теоретические и практические аспекты образования и воспитания лиц с недостатками в физическом и психическом развитии. Следовательно, моделирование в специальной педагогике представляет собой целенаправленный процесс исправления психических (речевых) и физических недостатков развития у детей путем построения и изучения моделей каких-либо явлений, предметов или систем объектов.

В процессе моделирования окружающих объектов совершенствуется ориентировочная деятельность, формируются перцептивные и практи-

* Тема диссертации «Формирование готовности будущих учителей-логопедов к моделированию содержания связной речи детей дошкольного возраста». Научный руководитель – канд. пед. наук М.Ю. Бурыкина.

ческие действия. С этих же позиций моделирование используется в процессе обучения детей с общим недоразвитием речи составлению рассказов-описаний. Рассказ-описание может быть разной степени сложности. В нем нередко описываются абстрактные свойства и качества предметов, явлений, связи между ними, что вызывает затруднения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Их мыслительная деятельность находится еще в становлении. Преобладающим видом мышления является наглядно-образное, поэтому очень важно использовать моделирование в процессе формирования связной речи у детей с речевой патологией. Наглядность помогает лучше усвоить и запомнить материал.

Т.А. Ткаченко, автор трудов по использованию моделирования в целях развития связной (описательной) речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, обратила внимание на факторы, облегчающие процесс становления связной речи. Одним из них является использование наглядности. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия. Вторым фактором является создание плана высказывания.

Наше внимание привлекли схемы-модели для составления описательных рассказов [5]. Схемы-модели рассматриваются как основа для составления описательных рассказов об игрушках, посуде, одежде, диких и домашних животных и птицах, временах года, профессиях. Составные части схем отражают основные свойства объектов (цвет, форма, величина, материал, действия с объектами, части объекта). Логопед-практик рекомендует усложнять выбор описываемых предметов. Так, вначале можно предлагать детям описать пирамидку, матрешку, коробочку с мозаикой, коляску для кукол. Позже, когда дети хорошо освоят схему, можно предлагать им игрушки, при описании которых используются не все пункты, например, мяч, скакалка, кубик, мишку, куклу.

Моделирование в своей практике используют и Н. Малетина,

Л. Пономарева [2, с. 64–68]. Авторы отмечают, что описательная речь детей с тяжелыми речевыми нарушениями требует значительной коррективной работы с целью развития умений, необходимых для построения описательного текста:

- умения вычленять и называть признаки объекта;
- умения перечислять признаки в определенной последовательности;
- умения связывать слова, фразы и периоды в целостный текст.

Обучению связной речи должна предшествовать подготовительная работа, направленная на устранение лексико-грамматических недостатков с помощью словарных и грамматических упражнений. Эти упражнения сопровождаются рассматриванием и предназначены для обогащения словаря названиями признаков, синонимами, антонимами, образными средствами языка, а также для усвоения подчинительных связей между существительными, прилагательными и глаголами, способов словообразования, построения описательных предложений.

В сочетании с подготовительными упражнениями педагоги-практики рекомендуют учить детей действиям замещения (обозначать каким-либо символом выделяемый признак обозначаемого предмета). Педагоги отмечают, что основная трудность заключается в обучении детей осознанному использованию различных способов межфразовой связи. Вместо нее дети используют повтор, реже – местоименную связь, при этом практически не используют синонимы.

Экспериментальное исследование Н.В. Семеновой [3] показало, что для обучения детей использованию наиболее оптимальных средств связи, обеспечивающих последовательное изложение мыслей в ходе рассуждения, общую структурную оформленность рассуждения, можно использовать модели. Исследователь использует модель в виде пирамиды, которая символизирует структуру рассуждения и взаимосвязь его частей. С помощью моделей в виде дерева, ромашки дети учатся выдвигать больше аргументов.

Таким образом, несмотря на достаточную теоретическую изученность данной проблемы, логопеды-практики испытывают трудности в применении моделирования с целью формирования умений составлять рассказ-описание у детей с общим недоразвитием речи. В связи с этим одной из задач нашего исследования было выявление особенностей формирования связной речи с помощью метода моделирования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На констатирующем этапе эксперимента нами был выявлен уровень сформированности навыков связной речи у детей с общим недоразвитием речи: у 50% он оказался ниже среднего. Рассказы детей характеризуются непоследовательностью, бесвязностью (нарушение согласования слов в предложении), бедностью лексики, неумением соблюдать структуру описания и грамматически правильно строить предложения. Этот факт свидетельствует о том, что с детьми данной категории нужно организовать работу по формированию и совершенствованию навыков описания предмета.

Нами был разработан и апробирован комплекс логопедических занятий с последовательным усложнением схем для составления описательных рассказов. Приведем пример планирования занятий на 2 недели декабря (см. таблицу на с. 84).

При реализации комплекса занятий использовались взаимосвязанные методы: словесные, наглядные и практические.

Ведущим методом в нашей работе было **моделирование**. В качестве моделирования использовались схемы для составления описательных рассказов, разработанные Т.А. Ткаченко [4, с. 5–9]. Данные схемы были дополнены схемой для составления описательного рассказа о транспорте, а также были внесены изменения в общепринятые схемы.

В схеме описания животных пункт, обозначающий место, где живет животное, был изменен на более понятный. В схеме описания игрушек второй пункт, обозначающий форму, был дополнен прямоугольником.

Обучение детей с общим недоразвитием речи составлению рассказа-описания с помощью моделирования включало три основных этапа:

1. Закрепление навыков в составлении описательных рассказов с опорой на план-схему и использование схемы с «выпадением» одного из компонентов (темы «Домашние животные», «Зима», «Зимующие птицы», «Новогодние игрушки»).

2. Обучение описанию предмета с опорой на схему, включающую два знака вопроса (темы «Новогодние игрушки», «Дикие животные», «Одежда», «Профессии»).

3. Развитие навыков описания на основе схемы с тремя знаками вопроса (темы «Транспорт», «Посуда», «Фрукты»).

Данная работа проводилась поэтапно, с целью формирования прочных навыков описания предметов. Сначала схема рассматривалась полностью, учитель объяснял ее пункты. Затем обращалось внимание на «спрятанные» признаки и дети описывали предмет по цепочке или самостоятельно. На обобщающем занятии в виде игры-путешествия закреплялись знания по темам «Зима», «Зимующие птицы», «Транспорт», «Фрукты». Дети путешествовали по карте, на которой были обозначены станции, соответствующие изученным темам. Детям предлагались игры, упражнения, а также задания на составление рассказов-описаний по схемам с одним, двумя, тремя вопросами.

Повторное обследование показало, что дети с общим недоразвитием речи качественно и количественно улучшили свои результаты: 10% показали высокий уровень сформированности связной речи, а 60% – уровень выше среднего.

В результате коррекционной работы нами были выделены следующие **особенности использования моделирования в процессе формирования связной монологической речи** детей с общим недоразвитием речи:

1) систематическое использование метода моделирования на фронтальных логопедических занятиях;

2) постепенное усложнение плана-схемы в процессе прохождения лексических тем с использованием одно-

Комплекс разработанных занятий в рамках календарного плана

Тема занятия	Задачи занятия	Оборудование
ДЕКАБРЬ		
1-я неделя		
«Домашние животные» (занятие 1)	Коррекционные: – обогащать словарный запас детей; – активизировать психические процессы; – развивать грамматически правильную связную речь. Образовательные: – уточнить знания детей о домашних животных; – учить выделять и называть существенные признаки животных, используя для их определения адекватные фразы-высказывания; – учить правильно подбирать слова-антонимы. Воспитательные: – воспитывать навыки адекватной оценки своей деятельности и деятельности товарищей; – воспитывать навыки взаимопомощи	Предметные картинки с изображением домашних животных, схема описания животного
«Домашние животные» (занятие 2)	Коррекционные: – активизировать словарь по данной теме; – развивать грамматический строй речи; – развивать память, слуховое и зрительное внимание. Образовательные: – закрепить знания детей о домашних животных; – учить последовательно составлять связный рассказ о домашнем животном; – закрепить навыки словоизменения и словообразования. Воспитательные: – воспитывать навыки контроля за грамматической правильностью речи	Предметные картинки с изображением домашних животных, схема описания животного
2-я неделя		
«Зима» (занятие 1)	Коррекционные: – совершенствовать умение вслушиваться в речь педагога и сверстников; – активизировать словарь по данной теме; – развивать внимание, память, связную речь. Образовательные: – расширить знания детей по данной теме; – учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными значениями; – учить передавать наблюдаемые явления в связной речи с помощью языковых средств; – углублять интерес к отбору точных слов и словосочетаний. Воспитательные: – воспитывать интерес к наблюдению явлений природы	Сюжетная картинка с изображением зимы, опорная схема для описания времен года
«Зима» (занятие 2)	Коррекционные: – развивать словарный запас по данной теме; – формировать грамматически правильную связную речь в форме описания; – развивать познавательные процессы. Образовательные: – закрепить знания о зиме; – уточнить знания детьми примет зимы; – упражнять в правильном построении фраз; – учить составлять описательный рассказ по плану-схеме с «выпадением» одного из компонентов. Воспитательные: – воспитывать интерес к занятиям	Демонстрационный материал – таблица на развитие зрительного внимания, мышления; схема для описания времен года; раздаточный материал – конверты с сюжетными картинками на зимнюю тематику; предметная картинка с изображением сороки

го, двух, трех вопросов (свертывание схем);

3) использование метода моделирования во взаимосвязи с другими приемами и методами;

4) сопровождение показа схемы речью логопеда на всех коррекционных занятиях.

Таким образом, важной задачей логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, является формирование у них связной речи. В рамках психологии, психолингвистики и педагогики связная речь рассматривается как высокоорганизованный функционально-смысловой тип речи всей языковой системы, которым ребенок самостоятельно не овладеет. В связи с этим будущий учитель-логопед должен обладать комплексом специальных знаний, умений и навыков по развитию связной речи с помощью моделирования, которое позволяет

- технологизировать деятельность педагога;

- уменьшить переутомление от профессионально-педагогической деятельности;

- развивать студента не только как субъекта педагогической деятельности, но и как субъекта исследовательской, познавательной деятельности;

- формировать творческое отношение к реализации педагогических задач;

- обеспечить обмен педагогическим опытом между студентами в процессе создания и обсуждения моделей, решения педагогических задач;

- совершенствовать учебную деятельность, опираясь на исходный уровень развития каждого студента.

Литература

1. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М., 1998.

2. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с общим недоразвитием речи / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 6.

3. Семенова, Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Семенова. – М., 2001. – 17 с.

4. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10.

5. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т.А. Ткаченко. – М., 2004. – 16 с.

6. Ушакова, О.С. Развитие связной речи / О.С. Ушакова // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. – М., 1987.

7. Штофф, В.А. Моделирование и познание / В.А. Штофф. – Минск, 1977.

Екатерина Владимировна Чухачева – старший преподаватель кафедры педагогики и социального образования Брянского государственного университета, г. Брянск.



Издательство «Баласс» выпустило

пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте
для дошкольников 5–7 лет

«По дороге к Азбуке» (часть 5)

Авторы А.А. Иванова, Т.Р. Кислова

Пособие предназначено для предшкольной подготовки детей,
посещающих **логопедическую группу** ДОУ

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

www.school2100.ru E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Познавательный интерес в структуре общей способности к учению в младшем школьном возрасте

О.В. Булатова

В статье представлены результаты экспериментального изучения индивидуально-типических особенностей познавательного интереса в структуре общей способности к учению в младшем школьном возрасте. Изложены основные принципы коррекционно-развивающей программы по активизации познавательного интереса младших школьников.

Ключевые слова: познавательный интерес как компонент структуры общей способности к учению, уровни сформированности познавательного интереса, индивидуально-типические особенности познавательного интереса младших школьников, программа активизации познавательного интереса младших школьников.

Смена приоритетов в системе образования, переориентация с авторитарной на личностно ориентированную модель привели к острой востребованности личности, способной к обществу, личностному, профессиональному самоопределению. В связи с этим основной задачей школы становится развитие познавательного интереса личности, который обеспечит условия для максимальной самореализации каждого ученика. Особое внимание должно быть уделено младшим школьникам, так как на этом этапе психического развития дети наиболее восприимчивы к формирующему влиянию взрослого. Познавательный интерес является важным компонентом структуры общей способности к учению [2–5].

Под познавательным интересом мы имеем в виду такое интегративное (эмоционально-интеллектуально-деятельностное) психическое образование, которое выражает субъектное отношение ребенка к получению новых знаний об объективной окружающей действительности [1, с. 106].

В педагогической психологии выделены следующие условия формирования познавательного интереса у младших школьников: зависимость от усвоения теоретического предметного содержания, формиро-



вание отдельных элементов учебной мотивации в процессе учебной деятельности, построение активных взаимоотношений учителя и учащихся в ходе учебного процесса (Г.И. Щукина, В.В. Давыдов, А.К. Маркова).

Мы изучили индивидуально-типические особенности познавательного интереса в структуре общей способности к учению у младших школьников. Экспериментальной работой было охвачено 44 ученика в возрасте 9–10 лет. При организации исследования были использованы три методики, разработанные Э.М. Барановой: «Вербальный выбор», «Выбери задачу» и «Соедини значки и найди предмет».

В зависимости от степени выраженности показателей были выделены **пять уровней сформированности познавательного интереса** в структуре общей способности к учению.

Первый уровень – субъектно-поисковый – характеризуется оптимальным образом реализованным возрастным потенциалом развития познавательного интереса.

На втором уровне (продуктивно-поисковом) отмечается неустойчивость и эпизодичность проявления познавательного интереса. Он поддерживается благодаря усилиям взрослого. Со стороны ребенка проявляется меньшая активность по сравнению с первым уровнем.

Третий уровень (инактивный, репродуктивный интерес) характеризуется отсутствием творческих проявлений, поисковая деятельность практически целиком направляется и корректируется соответствующими воздействиями взрослого.

На четвертом уровне («зачаточном», элементарном) активность ребенка характеризуется заинтересо-

ванностью в формальной стороне познавательной деятельности, но при этом весь ее ход свидетельствует об отсутствии ее конкретизации и подчинении действий собственной программе.

Фактическое отсутствие познавательного интереса характеризует **пятый уровень**. Разрешение познавательной задачи на этом уровне не становится сколько-нибудь действенным мотивом, организующим деятельность ребенка. Отсутствие у ребенка познавательного интереса сочетается с абсолютной несформированностью процессов саморегуляции и способности к объективной оценке результатов деятельности.

Для детей младшего школьного возраста характерен второй уровень развития познавательного интереса в структуре общей способности к учению. К нему было отнесено 63,6% школьников. Только для 27,3% детей характерен первый уровень. Слабая выраженность развития познавательного интереса наблюдается у 9,1% младших школьников. Это третий уровень развития познавательного интереса. Четвертый и пятый уровни не выявлены.

Таким образом, наше исследование показало, что среди компонентов общей способности младших школьников к учению на первый план выдвигаются характеристики продуктивно-поискового познавательного интереса. Его проявлениями являются неустойчивость познавательного интереса, подверженность колебаниям, стремление к интеллектуальному напряжению. Кроме того, прослеживается зависимость актуализации интереса от стимулирующих воздействий, а также от типа и степени сложности стоящей перед учащимися познавательной задачи и от характера возникающих в процессе деятельности трудностей. У детей наблюдается склонность к конструктивно-пробовательному пути поиска решения и выявляются некоторые недостатки в способности осуществлять самоконтроль, оценку процесса и результатов своей деятельности.

Полученные данные и их анализ позволили разработать и апробировать **коррекционно-развива-**

ющую программу по активизации познавательного интереса в структуре общей способности к учению. Программа была ориентирована на работу с младшими школьниками, познавательный интерес которых соответствует второму и третьему уровню сформированности.

В основу коррекционной программы легли следующие **основополагающие принципы**.

1. Принцип субъектности предполагает обеспечение развития способности ребенка становиться субъектом познавательной деятельности. Субъектность в познавательной деятельности ребенка является сложной интегративной характеристикой, выражающей активное, инициативное, преобразовательное, творческое отношение к процессу познания. Реализация данного принципа позволяет сместить акценты с формирования знаний, умений, навыков на выработку психологических качеств, необходимых для самовыражения ребенка в деятельности, и заложить фундамент для проявления возможностей проектирования индивидуальной стратегии саморегуляции личности в будущем.

2. Принцип целостности выражает требование возбуждения всех форм существования и проявления единого отношения: эмоциональной, практически-действенной и рефлексивно-оценочной.

3. Принцип целенаправленности педагогического процесса. Необходимо соотнесение существующего уровня развития младшего школьника с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности.

4. Деятельностный подход определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности ребенка, создание необходимых условий для формирования его познавательного интереса.

5. Принцип комплексности означает, что коррекционная работа направлена на всех субъектов учебно-воспитательного процесса (ребенок – родитель – педагог).

6. Принцип учета возрастных особенностей детей. Задания построены в зависимости от степени развития ребенка в соответствии с его возрастом.

С учетом всех параметров познавательного интереса в структуре общей способности к учению нами были выделены два направления коррекционно-развивающей программы по формированию познавательного интереса в структуре общей способности к учению.

Первое направление акцентировано на активизации как познавательного интереса в целом, так и отдельных его параметров.

Второе направление предполагает повышение психолого-педагогической компетентности и обогащение знаний учителей и родителей:

- об особенностях и потенциальных возможностях младших школьников;
- о создании условий, способствующих развитию способностей каждого ребенка;
- о формировании у ребенка активной жизненной позиции, инициативности и раскрепощенности, самостоятельности.

Проведенная работа позволила сформулировать **рекомендации для учителей начальных классов** по формированию познавательного интереса в структуре общей способности к учению. К ним относятся

- формирование познавательного интереса через основные компоненты, составляющие общую способность к учению, – интеллектуальный и неинтеллектуальный;
- создание позитивной эмоциональной атмосферы обучения, положительного эмоционального тонуса учебного процесса;
- использование эмоциональных средств сообщения и обобщения учебного материала.

Основными приемами оптимизации педагогической детальности по формированию познавательного интереса у детей в структуре общей способности к учению являются

- задания в соответствии с темпом деятельности и возможностями ученика;
- оптимальное количество заданий для выполнения: если ученику

предстоит выполнить сложное задание, следует предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой частью, внося необходимые коррективы (постепенно передавая функции контроля самому ребенку);

- для отдыха детей необходимо наличие пауз с легкими физическими упражнениями или расслаблением;
- использование в процессе обучения игровых приемов, элементов соревнования, дидактических игр;
- создание ситуации успеха, в которой ученик имел бы возможность проявить свои сильные стороны;
- поддержка и поощрение любых проявлений инициативы и самостоятельности ребенка.

Реализация данного подхода по оптимизации педагогической деятельности позволит создать предпосылки для формирования познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способности к учению на высоком уровне.

Литература

1. Баранова, Э.А. Психологическая система изучения и формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению в дошкольном и младшем школьном возрасте: дис. ... д-ра психол. наук / Э.А. Баранова. – Н. Новгород, 2006.
2. Булатова, О.В. Родительно-детские отношения как фактор формирования познавательного интереса у младших школьников с ЗПР: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Булатова. – Н. Новгород, 2007. – 25 с.
3. Дмитриева, И.М. Формирование познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способности к учению: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.М. Дмитриева. – Н. Новгород, 2003.
4. Ульянова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульянова. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
5. Ульянова, У.В. Проблема пониженной обучаемости у дошкольников / У.В. Ульянова // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия: учеб. пос. для студ. ф-та психологии. – СПб.: Речь, 2003. – С. 344–357.

Ольга Владимировна Булатова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.

Историческое и лингвистическое краеведение на уроках русского языка*

И.А. Салтанова

Воспитание любви к родному краю, к родной культуре... к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать.

Д.С. Лихачев

Статья содержит теоретические сведения и практический материал для краеведческой работы на уроках русского языка в период изучения темы «Лексика». Приводятся примеры заданий и упражнений для анализа стилистической функции диалектных слов в поэтических текстах.

Ключевые слова: углубление интереса к изучению русского языка, топонимика как раздел ономастики, диалектные слова, региональный компонент, стилистический анализ текста, историческое краеведение, лингвистическое краеведение.

Памятники народной культуры, запечатленные в местных говорах (словах и терминах), отражающие историческое прошлое страны и народа, развитие его языка, – это ценнейший материал для изучения на уроках русского языка. Более всего для этих целей подходят уроки лексики.

Знакомство с историей языка своего края начинается с пытливого исследования значений имен близких людей, географических названий местности, где ты родился, а также слов и понятий, знакомых с детства, но по каким-то причинам не вошедших в общелитературный язык, таких, например, как *понёва*, *шушун* (старинная крестьянская женская одежда), *чичаг* (ветер), *ряса́* (заболоченное место) и т. п.

Названия окружают человека: в раннем детстве он узнает названия своей улицы, своего района, города или села, с возрастом кругозор рас-

ширяется и человек оперирует все большим количеством названий. Естественно возникает желание узнать: что они означают?

Различные виды работ с топонимическим материалом на уроках русского языка не только способствуют усвоению названий (написание и произношение топонимов), необходимых учащимся в общении, во взаимодействии с окружающим миром, но и позволяют учителю сделать топоним важным фактором нравственного, эстетического воспитания.

При изучении лексики русского языка важно показать детям взаимоотношения литературного языка с просторечием, диалектизмами, жаргонами, их взаимные связи, что позволит познакомить учащихся с лексикой общенационального языка, открыть его неисчерпаемые богатства, проследить взаимодействие и взаимопроникновение литературного и общенационального языков друг в друга, их неразрывную связь. Учебный предмет «Русский язык» является мощным источником приобщения детей к национальной культуре и в первую очередь – к культурным традициям своего региона. Лингвистический краеведческий материал позволяет прикоснуться к уникальным языковым фактам и убедиться, как сложно, разумно и многомерно функционирование лексики русского языка.

В поисках методических решений мы опирались на теоретические труды выдающихся лингвистов В.И. Чернышова, И.И. Срезневского, Р.И. Аванесова, В.Д. Бондалетова, Е.Н. Борисовой и методистов А.В. Текучева, М.Т. Баранова, Е.А. Архиповой, Н.И. Демидовой, Л.К. Лыжовой и др.

Учитель, имеющий знания в области лингвокраеведения, способен пробудить в детях чувство принадлежности к своему народу, своему краю, к его истории, интерес к родному языку. И не только интерес, но в целом такие важные качества личности, как любознательность, наблюдатель-

* Тема диссертации «Изучение лексики в средней школе на основе использования краеведческого материала». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор А.П. Еремеева.

ность, способность к аналитическому мышлению, увлеченность наукой. Как мы убедились на личном опыте, вполне возможно и даже необходимо прививать детям **навыки исследовательской лингвокраеведческой работы в рамках изучения русского языка в школе.**

Учебное исследование (анализ материалов местной прессы, художественной литературы, речевых особенностей и географических названий своей местности) – это не только живой и интересный труд, но и возможность сделать учащихся и учителя равноправными участниками, соавторами научного поиска и открытия. Одним из направлений такой работы должно стать лингвистическое краеведение.

Лингвокраеведение – это особый вид исследовательской работы учащихся, которая состоит в изучении языковых традиций, говоров, характерных языковых особенностей родного края: топонимики (названий озер, рек, населенных пунктов и др.), ономастики (истории имен и фамилий, прозвищ), фольклорного творчества жителей данного края, фонетических и лексико-грамматических особенностей областного и профессионального диалектов, взаимодействие местного наречия и литературного современного русского языка, а также текстов культуроведческой направленности, отражающих природный, социокультурный и исторический фон края.

М.Т. Баранов отмечал: «По данным специальных исследований интереса учащихся к русскому языку, гидронимы и топонимы занимают одно из первых мест. Для работы учитель собирает названия гор, рек, долин, лесов, болот, озер и т.д., которые находятся в его местности. Списки этих слов и будут представлять содержание работы на внеклассных занятиях» [1, с. 40].

В своем опыте преподавания раздела «Лексика» в 6-м классе мы использовали элементы лингвокраеведения Рязанского края: некоторые исторические и энциклопедические материалы, топонимические словари и словари русских народных говоров, а также исследования по регио-

нальной и исторической лексикологии Рязанского края. Богатый лингвокраеведческий материал находим в текстах исторического содержания («Похвала роду Рязанских князей», «Повесть о рязанском епископе Василии»), былинах («Авдотья Рязаночка», «Повесть о Евпатии Коловрате»), старинных народных песнях.

Особенности областного рязанского диалекта изучались как лингвистическое явление (т.е. как структурный компонент лексики общенационального языка) и как метод литературного использования диалектных слов в поэзии и прозе русских писателей, родиной которых была Рязанская земля (С.А. Есенина, Я.П. Полонского и др.).

Рязанский край имеет богатые культурные и исторические традиции, исконно русские языковые особенности, которые будет интересно узнать не только ученикам, живущим в данной области. Принципиальные подходы к использованию лингвокраеведческого материала могут быть применены ко многим областям России. В 2008 г. отмечалось 230-летие Рязанской губернии. Ее многовековая история неотделима от истории Русского государства.

Происхождение названий городов, поселков, деревень, рек, озер Рязанской области (топонимов) мы находим в исторических документах и специальных справочниках. Например, В.А. Никонов в «Кратком топонимическом словаре» указывает две гипотезы о происхождении слова *Рязань* – от слова *ряса́* «топкое место» или от слова *эрьян* – мордовское племя эрзя, которое обитало на территории, простиравшейся вплоть до среднего течения Оки во время прихода туда русских [5]. Именно с топонимической лексикой связана большая часть народных легенд и преданий. Например, один из поселков в Рязанской области называется *Солотча*. Предание так рассказывает о происхождении этого названия:

Было это в то время, когда Батый, разгромив Старую Рязань, двигался вверх по Оке, в глубь Русских земель. Один из татарских отрядов заметил синюющий вдали лес. Опасаясь нападения русских воинов, татары приготовились к

бою и направили в сторону леса бег своих коней. Долго бежали татарские кони, пока не остановили их берега незнакомой реки. Кругом простиралась необозримая ширь, а за рекой вздымался крутой, обрывистый берег, заросший медноствольными соснами. И так был красив этот лес в зимнем уборе, что даже татары не удержались от невольно вырвавшихся криков восторга. Сотник же, руководивший отрядом, выражая общее мнение, воскликнул: «О, солодча!» – что обозначало будто бы «прекрасное, красивое место».

Для Рязанской области характерны тесные взаимоотношения между городом и деревней, что естественно сказывается на речи городского населения и формирует городское просторечие, где наряду с литературной речью фигурируют наиболее устойчивые диалектные черты.

Среди диалектных лексических групп, с которыми, на наш взгляд, возможно познакомить школьников при изучении раздела «Лексика», может стать группа, отражающая материальную культуру народа, – одежда. Учащимся будет полезна информация о предметах и деталях старинной одежды, так как они могли ее видеть на фотографиях в семейных архивах, в краеведческих музеях. Например, слово *поддёвка* – одежда из сукна, на вате, со сборками. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля *поддёвка* – это «полукафтанье или безрукавный кафтанчик, поддеваемый под верхний кафтан» [2]. Исчезновение данной реалии не привело к исчезновению слова в рязанских говорах. Бытовал в Рязанском крае *нагрудник* – «наплечная глухая одежда из белого холста, домотканого сукна», он мог быть прямым, расклешенным, косоклинным, без рукавов, с короткими или длинными рукавами. В современных рязанских говорах нагрудником называют стеганую безрукавку.

В памяти старых людей и личных архивах сохранилось слово *зипун* – так называют одежду из домотканого сукна. Наряду со словом *зипун* в указанном значении отмечены слова *жупан* и *жупун*. С пометой «рязанское» слова *жупан* и *жупун* отмечены в толковом словаре В.И. Даля – в первом случае со значением

«короткий теплый верхний кафтан», во втором – «зипун, сермяга» [2].

Говоры испытывают активное влияние литературного языка, заимствуемой лексики. В то же время заимствуемое слово не остается в речи носителей диалекта в том виде, в каком оно используется в литературном языке, а приспосабливается к традиционным словообразовательным моделям говора. Так, например, широко распространенное слово *пальто* в разных районах Рязанской области имеет несколько вариантов: *пальтушка*, *пальтянка*, *пальтишка*. Аналогичное явление наблюдается в отношении слов *жакет* и *жилет*. В рязанских говорах используются дериваты *жикетка*, *жилетка* с тем же значением, что и в литературном языке.

Обращаем внимание на особую стилистическую направленность диалектных слов Рязанской области в текстах поэтов и писателей, например у С.А. Есенина: *Побегу по мятой стежке на приволь зеленых лех, мне навстречу, как сережки, прозвонит девичий смех; И крохи сочные бросаю лесным камашкам на траву; Старый кот к махотке крадется на парное молоко...*

С лексической точки зрения представляют интерес слова, обозначающие народное творчество. На Рязанской земле сложилось более 20 художественных ремесел. Уже в самих названиях – *скопинская керамика*, *михайловское кружево*, *кадомский вениз* и пр. – прослеживается связь с местом, где изготавливают эти произведения народного искусства (Скопин, Михайлов, Кадом – города Рязанской области). Названия изделий и названия людей по профессии (например, *гончар*, *керамика*, *коклюшки* и др.) интересны с точки зрения этимологии и лексического значения: слово *гончар* происходит от древнерусского слова *гръньць* – горшок, что вполне объяснимо, так как первыми изделиями скопинских гончаров были горшки для хранения пищи. Существует целый ряд слов для названия глиняной посуды, изготавливаемой скопинскими гончарами, например *бальзам* (узкогорлый кувшин с ручкой для хранения керосина); *доенка* или

дойник, подойник, удойник (сосуд для доения); *кашник* (маленький горшок, иногда с ручкой); *латка* (овальная сковородка для приготовления рыбы); *шутейница* или *шутиха* (квасник, кувшин с несколькими отверстиями и секретом: нужно знать, какие отверстия надо зажать пальцами, чтобы напиться, не облившись) и др. В некоторых названиях учащимся сразу становится понятна внутренняя форма слова, а некоторые названия заставят их задуматься и обратиться к дополнительным источникам.

Стилистическую роль некоторых слов рязанского диалекта можно наблюдать при выполнении таких, например, заданий:

1. Укажите слова простонародного языка (в том числе диалектные слова) в стихах С.А. Есенина. Понятно ли вам лексическое значение диалектных слов? Какую стилистическую роль они выполняют в стихотворении «Ты жива еще, моя старушка?..»

Пишут мне, что ты, тая тревогу,
Загрустила шибко обо мне,
Что ты часто ходишь на дорогу
В старомодном ветхом шушуне...

Расскажите, что вам известно об авторе этих стихов, чьим именем названы многие достопримечательные объекты и улицы г. Рязани.

2. Выразительно прочитайте вслух стихотворный текст. Какие фонетические особенности южнорусского (рязанского) диалекта проявились в рифмолодике стихотворной строфы? Укажите слова крестьянской лексики. Что они означают?

Затуманились лоцины,
Серебром покрылся мох,
Через прясла и овины
Кажет месяц белый рог.
(С.А. Есенин)

3. Какие стилистические средства использует автор для создания колорита деревни, ее пейзажа?

Побегу по мятой стежке
На приволь зеленых лех,
Мне навстречу, как сережки,
Прозвонит девичий смех....
Старый кот к махотке крадется
На парное молоко...
(С.А. Есенин)

Возможны и такие задания:

1. Напиши сочинение о слове *жаровня* (*кашник, шутиха* и др.). Как оно появилось? Почему осталось жить в языке? Какие мысли и чувства или события из жизни связаны с этим словом?

2. Составь небольшой рассказ об улице, на которой ты живешь. Знаешь ли ты историю ее названия?

Лингвokraеведческая работа осуществляется с учетом возможностей и местонахождения школы и особенностей лингвистических тем курса русского языка, позволяющих включать материал родного края в уроки и внеклассные занятия.

Литература

1. Баранов, М.Т. Обогащение словарного запаса учащихся на уроках русского языка / М.Т. Баранов. – М., 1991. – 57 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 2000.
3. Лыжова, Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка / Л.К. Лыжова // Русский язык в школе. – 1994. – № 4. – С. 11–14.
4. Майорова, Т.В. Региональные архивные источники в школьном лингвokraеведческом кружке / Т.В. Майорова // Русский язык в школе. – 2002. – № 3. – С. 49–50.
5. Никонов, В.А. Краткий топонимический словарь / В.А. Никонов. – М.: Мысль, 1966.
6. Новикова, Т.Ф. Экстралингвистический комментарий как путь приобщения школьников к национальным культурным ценностям / Т.Ф. Новикова // Docento discimus: к 100-летию со дня рождения профессора М.С. Лаптухина: сб. научно-метод. ст. – М.: Изд-во МГОУ, 2005.

Ирина Аркадьевна Салтанова – аспирант Московского педагогического государственного университета, учитель русского языка и литературы школы-интерната № 15 циркового профиля для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, им. Ю.В. Никулина, г. Москва.

Феномен школьного «обожания»: от Смольного до наших дней*

Ю.В. Щербинина

- Good morning, children!
– Good morning! Good morning!
– Sit down, please. Давайте вспомним
новые слова...

Маша, у тебя какой-то вопрос?
– Нет... Просто у вас сегодня на лице
красиво!..

(Урок английского языка во 2-м классе)

Статья посвящена изучению остаточных проявлений в современной начальной школе коммуникативного и психологического феномена «обожания» учителей, широко распространенного в закрытых женских учебных заведениях России конца XVIII – начала XX вв. Приводятся данные анкетирования учащихся 3–4 классов, описание ознакомительно-корректирующей методики и общие результаты ее применения во внеклассной работе.

Ключевые слова: феномен «обожания», уважение, образ учителя, учащиеся начальных классов, институт благородных девиц.

«Я любила обожание, искала его. Не было подвига, не было дерзости для меня слишком страшных, и на которые не пошла бы я этого обожания ради», – так эмоционально, но достаточно точно описывает героиня повести «Чёрт» Л.Д. Зиновьевой-Аннибал феномен «обожания» педагогов, формировавшийся в Смольном институте благородных девиц и других женских учебных заведениях еще с конца XVIII в., с сентиментальной подробностью описанный Н. Лухмановой и Л. Чарской, осмеянный К.Д. Ушинским и препарированный И.А. Гончаровым, но несмотря на это остававшийся своеобразной «визиткой» институтов благородных девиц в дореволюционной России.

Находясь вдали от родного дома, лишенные тепла, родительской ласки, институтки переносили свои чувства на любимых педагогов и старших учениц. Поклонницы, получив-

шие полусутоливое прозвище адоратрисы (от фр. «восхищаться»), именовали предмет своего обожания «ангел», «душечка», «божество», а для выражения симпатии и привлечения внимания обожаемого объекта изобретали самые разные, порой странные и часто нелепые способы. Вот как это описано, например, в повести Лидии Чарской «Люда Влассовская»: «Каждого учителя у институток было принято "обожать". Это обожание выражалось очень оригинально. Вензель "обожаемого" вырезывался на крышке пюпитра, или выпарывался булавкой на руке, или писался на окнах, дверях, на ночных столиках. "Обожательница" покупала хорошенькую вставку для его урока, делала собственноручно *essuie-plume* (вытиральник для перьев) с каким-нибудь цветком и обертывала мелок кусочком розового клякспапира (промокательной бумаги. – Ю.Щ.), завязывая его бантом из широкой ленты. Когда в институте бывали литературно-музыкальные вечера, обожательница подносила обожаемому учителю программу вечера на изящном листе бумаги самых нежных цветов. В Светлую Христову заутреню ею же подавалась восковая свеча в изящной подставке и также с неизменным бантом. Иногда несколько человек сразу обожали одного учителя. В таких случаях они разделялись по дням и каждая имела свой день в неделю, как бы дежурство: в этот день она должна была заботиться о своем кумире».

«Обожание» воплощалось, как правило, в действиях и поступках ритуально-невербального характера. Особым «шиком» считались действия сложновыполнимые и трудоемкие, прекрасная иллюстрация которых дана Надеждой Лухмановой в повести «Девочки»: «– Батюшка, это Катя Прохорова, такая счастливица, нашла у вас на рукаве длинный волос! – Батюшка засмеялся. – А какое же тут счастье, коли они у меня лезть начинают? И на что девице Прохоровой мой волос? – Как на что? Она вас обо-

* Тема диссертации «Гармонизация педагогического дискурса». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.А. Ипполитова.

жает, у нее уж целая подушечка ваших волос собрана, она потом себе из них цепочку сделает на шею».

В советской школе «обожание» искореняется как «буржуазный пережиток», однако не уходит вовсе из коммуникативно-поведенческой практики – новый всплеск «обожания» наблюдается в период просуществовавшего некоторое время раздельного (бифуркационного) обучения. Так, вдова маршала авиации Надежда Загорянская вспоминает, как «выпускницы 46-го, как институтки-смолянки, занимались "обожанием" учителей-фронтовиков, подкладывали им в карманы пальто надушенные платочки, засушенные комнатные фиалки, писали признательные записки. Также в ходу были девичьи альбомы, влюбленности в актеров, известных офицеров, секреты, пари. Всё жеманство ограниченного дамского коллектива. Самые популярные девочки в классе были наиболее экзальтированными особами, которые могли проделать что-то невообразимое. Одна, например, поцеловала руку нашему учителю физики на гулянье в парке "за то, что он на костылях"» [3].

Отголоски причудливого, но, как оказалось, столь живучего в школьной среде феномена сохранились и в современной школе, особенно ярко – в поведении учащихся начальных классов. «Ходить хвостиком» за любимой учительницей на перемене, прикасаться украдкой к краешку платья, подражать в жестах и интонациях – наивно-трогательные, но очень типичные проявления в поведении младших школьников, особенно девочек. Если в закрытых учебных заведениях дореволюционной России это объяснялось оторванностью от семьи, родного дома, то сейчас – сменой обстановки, переходом ребенка на следующий этап взросления, вживанием в новую роль – школьника, ученика, первоклассника. Естественным результатом этих процессов становятся повышенное психологическое напряжение, переживаемый стресс и – как следствие – стремление обрести заботу и эмоциональную поддержку в лице первого учителя. Немаловажным фактором

«обожания» классного руководителя у младших школьников становится также новизна впечатлений и обретение новых знаний, олицетворением которых выступает сам образ педагога. Существенным моментом реальной дискурсной практики, логически вытекающим из архетипического представления об Учителе, является неосознанное его наделение учащимися большей властью, чем это соответствует реальному положению вещей, известное как «феномен наделения» [1, с. 257].

С целью выявить сущностные черты субъективно-личностного отношения к первому учителю и обнаружить остаточные следы явления «обожания» в поведении современных учащихся мы провели анкетирование в параллели 3-х классов и (для сопоставления и уточнения данных) в 4-м классе одной из московских школ. В опросе принял участие 91 человек. Школьникам предлагалось выполнить два задания по методике незавершенных фраз – самостоятельно закончить несколько предложений и выбрать одно или несколько утверждений из ряда данных:

1. Моя учительница (3 основных качества)...
2. Я люблю свою учительницу за то, что...
3. Мне особенно нравится, когда моя учительница...
4. Мне не нравится, когда моя учительница...
5. Самое главное в моей учительнице – это...
6. Мне нравится моя учительница, потому что она...
 - а) дает мне знания,
 - б) интересно ведет уроки,
 - в) красивая,
 - г) меня хвалит,
 - д) справедливая,
 - е) понятно объясняет,
 - ж) строгая,
 - з) добрая.
7. Я свою учительницу...
 - а) уважаю,
 - б) немного побаиваюсь,
 - в) люблю,
 - г) иногда недолюбиваю,
 - д) обожаю,
 - е) всегда слушаюсь,
 - ж) не всегда слушаюсь.

Полученные результаты позволяют говорить о наличии осколочных элементов «институтского обожания» в сознании современных младших школьников. Так, 42% учащихся определяют отношение к своему первому учителю непосредственно как «обожание», 48% – как «любовь» и 80% – как «уважение». При этом весьма показательно, что в большинстве случаев респонденты либо не дифференцируют вообще, либо весьма слабо различают значения данных понятий: 74% «обожаящих» также одновременно и «любят», и «уважают» педагога; причем некоторые из них признались, что «иногда побаиваются» (8%) и «не всегда слушаются» (18%) «обожяемого» учителя.

Собираемый портрет «моей первой учительницы», сложившийся из ответов учащихся в задании 1, выглядит следующим образом:

- 1) добрая (87%),
- 2) умная (49%),
- 3) красивая (47%).

Обратим внимание, что идеал педагога составляют упоминаемые в одном ряду этический, прагматический и эстетический критерии, что позволяет сделать вывод о гармоничном представлении эталонного образа учителя.

Самым интересным результатом анкетирования можно, на наш взгляд, считать то, что все опрошенные учащиеся (как по отдельным классам, так и по параллелям) абсолютно единодушны как в отборе критериев, так и в распределении их по степени значимости.

Отметим, что ответы мальчиков практически совпали с ответами девочек. Одновременно обращает на себя внимание конкурентное приоритетных качеств педагога в сознании младших школьников. Так, на первый план выходит представление об идеальном учителе как трансляторе знаний: особо ценятся детьми «хорошие уроки» (наиболее частотный ответ – 25% – в задании 2) и «понятные объяснения» (67% респондентов выбрали эту формулировку в задании 6). В этом же задании наиболее предпочитаемыми утверждениями после «добрая» (82%) были «интересно ведет уроки» (80%) и

«дает мне знания» (75%). Большинству опрошенных школьников «особенно нравится», когда «ставят пятерки» (31%), а «особенно не нравится», когда учитель «злится, ругает, делает замечания» (51%) – таким образом приоритет отдается в большей степени нравственному, нежели прагматическому аспекту поведения педагога. «Самое главное в моей учительнице – это доброта», – отметили 33% опрошенных, «ум» – 19%, «передача знаний» – 16%.

Красоту учителя в задании 6 особо выделили 53% респондентов, что также позволяет говорить о повышенной значимости внешнего облика педагога для учащихся данной возрастной группы. Помимо этого характерно, что нередко в упоминаниях школьниками конфликтных ситуаций (задания 4 и 6) строгость ошибочно отождествляется со «злостью», «раздражением» педагога, а доброта часто определяется как «нестрогость» и «терпение непослушания». Этот факт, равно как и экспериментальные данные, раскрывающие отношение опрошенных к понятиям триады «уважение / любовь / обожание», позволяет говорить о недостаточной сформированности представлений названных понятий в сознании современных учащихся начальных классов.

Далее, для уточнения полученных результатов и ознакомления школьников с историей феномена «обожания», с целью формирования у них адекватных представлений об образе учителя и отношении к нему, в одном из анкетированных 3-х классов по предложенным нами разработкам был проведен тематический классный час. Приведем ключевые вопросы и общий итог беседы с третьеклассниками.

1. После краткого вводного рассказа об институтском «обожании» с иллюстрациями из литературных произведений XIX в., в которых раскрывается сущность этого явления, переходим к беседе с учащимися. *Как вы понимаете значение самих слов «обожание», «обожать»?* Давайте обратимся к толковому словарю С.И. Ожегова: «Обожать – питать к кому-то или чему-то пристрастие,

преклоняться перед кем-то или чем-то». Какие однокоренные слова к слову «обожание» («обожаемый», «обожатель», «обожательница») и какие синонимы к словам «обожаемый» и «обожатель» («кумир», «почитатель», «поклонник», разг. «фанат») можно подобрать?

2. Расскажите, кого и / или что вы обожаете? Почему, за что? Затем приводятся и обсуждаются обобщенные результаты анкетирования. Что вы понимаете под обожанием учителя? Как это проявляется в ваших поступках, речи, поведении? Из повести Лидии Чарской «Люда Власовская» мы узнаем, что еще в XIX столетии в институтах благородных девиц «учителя знали, разумеется, об этой моде институток и от души смеялись над нею». Как вы думаете, почему? Правильно ли, по-вашему, поступали педагоги?

3. Позднее, к началу XX в., отношение к «обожанию» меняется. Например, в повести Александры Бруштейн «Дорога уходит в даль» между ученицами-институтками происходит такой разговор: «Моя мама училась в Петербурге, в Смольном институте, она мне про это обожание рассказывала... Глупости всё! – Ну почему? Вам это не нравится? – Скука! Если бы еще лицом к лицу с ними быть, разговаривать – ну, тогда бы еще куда ни шло...». Прокомментируйте мнение девочки: согласны ли вы с ним? почему?

4. Сравните смысл слова «обожание» со значениями слов «уважение» («почтительное отношение, основанное на признании достоинств») и «любовь» («чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности»). Как эта разница проявляется в отношении к учителю, к человеку вообще? Вспомните рассказ В. Драгунского «Что я люблю»: что значит «любовь» в отношении к неодушевленному предмету? к животному? к человеку? Существует религиозная заповедь: «Не сотвори себе кумира». Кто такой «кумир» («предмет восхищения, преклонения; языч. – идол, истукан») и как следует понимать общественно-нравственное значение заповеди (призыв иметь свободную

совесть, самостоятельный и смелый ум)?

5. Как понимать строгость? Может ли уважаемый (любимый) учитель быть одновременно добрым и строгим? Как относиться к учителю, чтобы возникли взаимное расположение и понимание, в общении сочетались радость и польза?

Предмет беседы вызвал живой интерес третьеклассников: они с интересом прослушали рассказ об институтских обычаях; с готовностью, хотя и не всегда точно, отвечали на заданные вопросы. Вполне закономерно, что фетишизм сверстников из XIX столетия вызывает у современных школьников скорее насмешливое любопытство, нежели понимание и сочувствие. Тем не менее обсуждение результатов анкетирования побудило учащихся к рефлексии собственного поведения в отношении к учителям. Общий итог беседы – совместный вывод о том, что именно обожание нередко сменяется разочарованием в отношении к человеку вообще и к учителю в частности, а уважение – напротив, определяет наиболее правильное отношение к педагогу, нежели восхищение без послушания, становится предпосылкой истинно доброжелательного отношения и условием гармоничных взаимоотношений между людьми.

Литература

1. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005.
2. Институтки : Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц. – М. : Новое литературное обозрение, 2005.
3. Пищикова, Е. Половое разлучение / Е. Пищикова // «Гудок», 10 мая 2006.

Юлия Владимировна Щербинина – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи факультета русского языка и литературы Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Summary

Aksiology aspect to the maintenance formation problem (To the question of universal values)

New state educational standards in universal aspect realization values are being analyzed. Despite urgency of formation moral values, conventional valuable categories and a number of other values systems (identity, valuable installations), state samples are not detailed in new normative educational documents.

Keywords: the Concept of Federal State educational standards of general education, the Federal State educational standard of general education, universal values, national values.

Kokhichko Andrey Nikolaevich – Candidate of Pedagogics, senior lecturer, Professor of Murmansk regional institute of improvement of professional skill of workers of formation and culture, Murmansk, Murmansk region.

Decorative-applied folk arts as schoolers speech development method

An important aspect of schoolchildren speech training development methodics – speech development by means of decorative and applied art is being considered. Theory of the subject is completed by different practical materials (content of fourth form lesson on the topic "Description of an object" using works from Matryoshka Dolls). Great attention is paid to aesthetic upbringing of children. This article is dedicated to primary school teachers, to Russian language teachers and to those who give schoolchildren speech development.

Keywords: decorative and applied art masterpieces, speech training, speech culture, aesthetic upbringing of primary schoolchildren.

Volkova Tamara Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Junior Children Linguistic Education, Shuya State Pedagogical University, Shuya, Ivanovo region;

Stupina Elena Alexandrovna – post-graduate student, psychologist, Central Town Secondary School, Rodniki, Ivanovo region.

Employment of communicative dancing in musical rhythmic activities of primary schoolchildren

Communication and experience interaction are considered important for the process of children musical development. The article considers elements of communicative dancing. The author states dancing as an example which develops understanding, helps space orientation and develops sense of a form.

Keywords: communicative dancing, interaction with a partner, un verbal means of contact, dancing movements learning process.

Bubnova Olga Borisovna – teacher of music school, post-graduate student at Musical Education Department of Ural State Pedagogical University, Uray, Tumen region.

Psychological fear study among preschool children with speech difficulties

Comparative analysis of preschool children with a speech pathologies (stutter, general speech infringement fears) in comparison with normally developing coevals is being made. Research has been based on exclusive author diagnosis. Need of specialized psychological correction for children with speech difficulties is being outlined.

Keywords: fears of preschool children, stutter, general speech infringement, children with normal speech development, psychological correction programme.

Koljagina Victoria Gennadievna – post-graduate student of Department of Special Psychology, MGPPU, Moscow.

Preschool children, brought up by single-parent families by women teachers emotional sphere development

The article suggests some of theoretical generalization on solving the problem of preschool children emotional sphere development achievements. Special attention is being paid towards analyzation of children educated in single parent families by teachers-mothers receiving professional education emotional state. The formation of reflexive extramural students turned towards their own children emotions experience will be a great stimulation in work with parents.

Keywords: emotional sphere of preschool children, two parents families and single-parent families upbringing, success situation forging, teachers mothers.

Burykina Marina Yuryevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of Bryansk State University, Bryansk, Bryansk region.

Modeling as a method of senior preschool children with the general underdevelopment of speech coherent monological speech formation

System of work concerning the usage of modeling method while formation of coherent monological speech of senior preschool children with the general underdevelopment of speech is being presented. Usefulness of this method application is being outlined; example of a logopedic lessons

with description stories combination scheme usage is being shown. Specialities of modeling usage during the process of preschool children with speech pathology formation of monologopedic speech are being considered.

Keywords: general underdevelopment of speech among preschool children, modeling of coherent speech, monologue, modeling method, descriptive narrative.

Chukhachyeva Ekaterina Vladimirovna – senior teacher of Department of Pedagogics and Social Education, Bryansk State University, Bryansk, Bryansk region.

Children rhythmic self-expression

Summary of research on rhythm sense as an aspect of personality among children is being considered in the following article. Rhythm influence on children's health, difference of surrounding rhythms, rhythm species and species of children rhythmic imagination are being outlined. Pedagogical conditions, shapes, methods, stages and content of work on rhythmic children self-expression in preschool education center conditions are being considered.

Keywords: rhythmic development, children self-expression, imagination species among preschool age children, sense of a rhythm, rhythmic imagination, musical rhythm development among preschool children.

Yafaljan (Lobova) Alla Feodorovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Aesthetic Education Department of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg;

Dren Olesya Evgenевна – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of Preschool and Elementary Education Methodics Department of Nizhnevartovsk State Humanitarian University, Nizhnevartovsk, Tumen region.

Where do sounds live? (Collective creation by elder preschoolers in musical toy-instruments craftwork)

Actuality and universality of "Sound-magician" programme is being revealed, directed to development of children's collective creation experience in the musical toy-instruments craftwork. Purpose of the programme is to teach children to understand that they are surrounded by reality full of sounds while creative tasks help to develop the attention, children's creative faculties, compare and analyze.

Keywords: collective, collective creation, musical toy-instrument, hand-made musical toy.

Devyatova Tatyana Nikolaevna – leading specialist in the Department of Culture administration of Zheleznodorozhny district, Ekaterinburg, Ural region.

Primary schoolchildren knowledge interest in general ability to learning structure

Given article presents the results of experimental research on individual and typical abilities of interest in general ability knowledge structure to learning of primary schoolchildren. Main aspects of correctional-development programme aimed towards interest in knowledge among primary schoolchildren are being considered.

Keywords: interest in general ability to learning knowledge structure of levels of knowledge interest formation, individual and typical abilities of primary schoolchildren knowledge interest, programme of knowledge interest activation.

Bulatova Olga Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Pedagogics and Psychology Department of Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Krasnoyarsk region.

Linguistic and historical study of local lore at Russian lessons

The article contains theoretical information and practical material for local lore study at Russian lessons while observing the topic "Vocabulary". Several types of tasks and exercises for analysis of dialect words stylistic function in poetical texts and others are being presented.

Keywords: intensification of interest in Russian language study, toponymy as a part of onomastics, dialect words, regional component, stylistic analysis of text, historical study of local lore, linguistic study of local lore.

Saltanova Irina Arkadievna – post-graduate student of Moscow Pedagogical State University, Russian and Literature teacher at Moscow circus boarding school № 15 named after Yuri Niculin, Moscow.

The phenomenon of school "adoration": from Smolny to nowadays

The article is devoted to a study of remaining manifestation in a modern primary school of communicative and psychological phenomenon of teachers "adoration", which was widely spread in Russian boarding-school during XVII–XX centuries. The article cites the data of questioning among 3–4 form pupils, the description of acquaintance-correction methods and general results of its application in extracurricular work.

Keywords: "adoration" phenomenon, respect, teacher's figure, primary schoolers, Institute for Noble Maidens.

Scherbinina Yuliya Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Department of Rhetoric and Speech Culture of Moscow Pedagogical State University, Moscow.

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

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

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

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

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

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

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

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

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

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей ученых степеней

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

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

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

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

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

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

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.