

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Специфика работы учителя с примерными программами в рамках нового Федерального государственного стандарта (Интервью с А.А. Вахрушевым) 3

НА ТЕМУ НОМЕРА

Л.В. Трубайчук
Феноменология дошкольного возраста в аспекте развития одарённости ребёнка 10

И.Н. Евтушенко
Гендерные особенности и развитие одарённости детей дошкольного возраста 15

И.Е. Емельянова
Особенности организации исследовательской деятельности одарённых детей 21

И.Г. Галаянт
Принципы художественно-творческого воспитания дошкольников 23

Н.И. Гердт
Художественная деятельность как ведущий способ развития творческой одарённости детей дошкольного возраста 30

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

Н.В. Финогенова, Г.А. Воропаева
Оздоровительно-развивающая направленность образовательного процесса в детском саду 34

Л.Н. Галкина
Формирование субъектной позиции у детей дошкольного возраста в процессе математического развития 37

И.И. Целищева, М.Д. Большакова
Технология развития математических и природо-экологических представлений у детей дошкольного возраста 41

М.А. Сидорова, А.К. Винокурова
Национально-региональный компонент к Комплексной программе «Детский сад 2100» 46

И.Ф. Турбина, Н.А. Попова
Внедрение программы «Детский сад 2100» в образовательное пространство прогимназии 50

Е.Ю. Анишукова
Организация работы по преемственности дошкольного и начального школьного образования 54

МОЯ КАРЬЕРА

О.Л. Осадчук
Роль учебных материалов в активизации самостоятельной работы обучающихся 58

М.А. Мосина
Рефлексия как основной компонент учебной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка методом дистанционного обучения 61

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

М.И. Губанова, Е.П. Лебедева
Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования 65

С.А. Курносова, Т.В. Лейтан
Общение учителя и учащихся на уроке как средство развития эмоциональной отзывчивости школьников 69

Т.П. Зуева
Методическая деятельность учителя начальных классов 72

Т.Н. Полякова
Игра как условие творческого развития субъектов образовательного процесса 75

Памяти
Ангелины Николаевны Зиминой 79

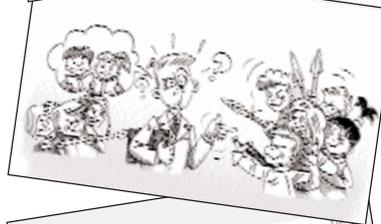
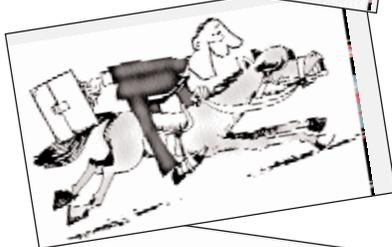
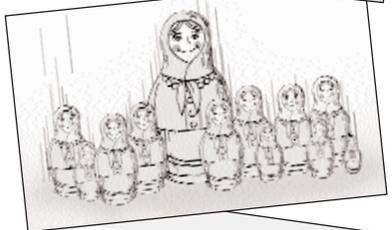
КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

Т.Н. Федоренкова
Новогодний утренник для учащихся 1–2-х классов 80

Summary 83

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2009 году 84

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



Дорогие коллеги!

Тема сегодняшнего номера – аспекты работы с одарёнными детьми дошкольного возраста.

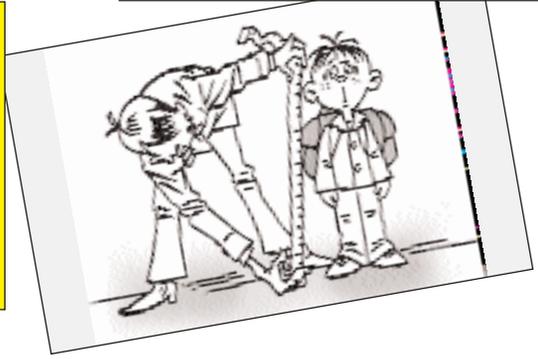
Общеизвестно, что одарённых детей отбирают для обучения в специальных учебных заведениях, для них разрабатывают особые образовательные программы, нередко индивидуальные, но происходит это, как правило, уже на этапах школьного обучения. Между тем детская одарённость может проявляться намного раньше – с самого, как говорится, нежного возраста. Очень важно не пропустить этот момент! Для начала: как отличить маленького гения от сверстника с трудным характером? – ведь поведение одарённых малышей часто не укладывается в рамки общепринятых норм и способно доставить немало затруднений даже опытному воспитателю. Допустим, не только любящие родители, но и педагоги ДОУ поняли, что им досталось редкостное сокровище – незаурядный ребёнок. Немедленно возникает вопрос: что с ним делать на ранних ступенях развития?

Наши авторы помогут вам «разглядеть» среди воспитанников будущие светила науки и деятелей культуры и дать их задаткам возможность развиваться в настоящий, большой талант. Растить маленьких Ломоносовых и Суриковых – дело далеко не простое, но и отдача от такой работы велика.

Конечно, мы с вами знаем, что каждый ребёнок одарён по-своему и каждый заслуживает внимания. Иногда всё, что нужно, – помочь ребёнку осознать своё дарование, поверить в себя, и тогда его способностям найдётся достойное применение. Желаю вам и вашим воспитанникам успехов в развитии своих дарований!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

Специфика работы учителя с примерными программами в рамках нового Федерального государственного стандарта



Одна из отличительных черт нового Федерального государственного стандарта – смена акцентов: вместо регламентации содержания, которое должно быть изложено учителем на уроках, главным становится образовательный результат, которого должны достичь школьники. Как же учителю определить, какое содержание он должен обеспечить на своих уроках? Быть может, эту роль теперь будут играть примерные программы с прилагаемым к ним тематическим планированием? С этими вопросами мы обратились к руководителю группы разработчиков примерной программы по окружающему миру в начальной школе чл.-корр. АПСН Александру Александровичу Вахрушеву.

– В чём специфика нового Федерального стандарта в плане работы с содержанием образования?

– При смене стандартов налицо изменение подходов. Прежний стандарт, ориентируясь на минимум содержания, чётко и подробно определял содержание каждой темы. Разумеется, педагог мог располагать элементы содержания по своему усмотрению, но степень регламентации была весьма велика. В новом Федеральном государственном стандарте такого понятия, как минимум содержания, просто не существует.

Новый стандарт содержит в себе совокупность трёх систем требований (так называемые «три Т»). Это требования, во-первых, к результатам освоения образовательных программ, во-вторых, к структуре образовательных программ (организация и содержание), в-третьих, к условиям реализации образовательных программ (ресурсы и условия). Эти важ-

нейшие требования определяют все остальные элементы нормативного сопровождения, которые разрабатываются на основе нового стандарта.

Нас интересуют прежде всего требования к структуре образовательных программ, поскольку именно они являются основой для разработки программ учреждений общего образования. В рамках реализации этих требований Министерство образования и науки РФ разрабатывает и утверждает **Базисный учебный план**, определяющий перечень обязательных предметов и количество часов на их изучение для каждой из ступеней образования. Второй важнейший документ, который был создан трудами Российской академии наук, – **фундаментальное ядро содержания образования**. В нём в обобщённой форме перечислены те важнейшие знания и умения, которыми должен обладать выпускник российской общеобразовательной школы. Это и есть в каком-то смысле минимум содержания, но не для каждого класса, а в целом для выпускника.

– На какой же минимум следует ориентироваться учителю начальной школы? Ведь на этой ступени пользоваться фундаментальным ядром содержания образования будет трудно, так как младшие школьники ещё не выйдут на уровень освоения знаний выпускника. Быть может, роль минимума будут играть примерные программы?

– Это верно, но только отчасти. Действительно, разработанные нами примерные программы относятся к нормативному сопровождению нового стандарта и в том числе к содержанию. Однако они призваны не столько его

регламентировать, сколько **обеспечивать возможности вариативной реализации содержания образования**, показывать примеры подходов к его изучению. Примерные программы носят ориентирующий и некатегоричный характер. Это значит, что образовательные учреждения имеют право отступать от рекомендаций примерных программ при обязательном исполнении требований стандарта, относящихся к результатам образования.

Мы не случайно разработали примерные программы по всем предметам в логике науки, а не в логике изучения, поэтому прямо пользоваться ими на уроках невозможно. Например, в самом начале программы по предмету «Окружающий мир» мы рассматриваем разницу природных объектов и вещей, объясняем, что такое вещества и в каких состояниях они бывают. Понятно, что в 1-м классе такие понятия изучать нельзя. Это значит, что примерные программы создавались в первую очередь для авторов будущих учебников и издательств, которые превратят их в реальные программы для школы. Таким образом мы гарантируем единство подходов к преподаванию предмета на всей территории страны с использованием любых учебников.

– Как же использовать примерные программы учителю? Проверять с их помощью тот учебник, по которому он собирается преподавать?

– Вряд ли учителю стоит заниматься проверкой учебников, ведь государство уполномочило для этих целей такие уважаемые организации, как, например, Российская академия образования, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и некоторые другие. Они тщательно рассматривают каждый учебник на предмет его соответствия Федеральному государственному стандарту образования. На основании заключения от двух подобных организаций Министерство образования и науки включает в Федеральный перечень только те учебники, которые полностью соответствуют стандарту.

Из этого перечня учитель и образовательное учреждение могут

выбирать учебники в соответствии с законом об образовании.

Я советую учителю внимательно прочитать содержание курса в примерной программе, чтобы понять логику его отбора для изучения. Главный элемент, который, по моему мнению, следует взять на вооружение учителю, – **тематическое планирование**, показывающее различные подходы к построению реальных учебных программ. Допустим, в примерной программе по окружающему миру мы предлагаем три варианта планирования: 1) исходный общеобразовательный; 2) с преобладанием естественно-научного компонента; 3) с преобладанием гуманитарно-социального или историко-обществоведческого компонента. В каждом из вариантов мы предлагаем свою логику изучения входящих в программу тем, в то же время не навязывая направление, в котором данные темы будут изучаться. Таким образом, не ограничивая авторов в построении программ, мы обеспечиваем единство образовательного пространства страны.

Но самый важный, на наш взгляд, элемент тематического планирования – **характеристика деятельности учащихся**. Ведь новый стандарт впервые основан на деятельностном подходе. Это значит, что учитель не сможет, как прежде, сказать, что он постарался понятно объяснить детям весь необходимый учебный материал. Этого мало для успеха его учеников в современном обществе. От учителя будет требоваться организовать на уроках с помощью современных образовательных технологий такую учебную деятельность, которая обеспечит достижение новых образовательных результатов, позволит ученикам развить свои способности. При этом от ученика требуется не столько внимательно слушать учителя, сколько осваивать знания и умения в процессе деятельности.

Чтобы понять, в каком направлении двигаться учителю к новому образовательному результату, я бы предложил сравнить характеристики деятельности в аналогичных темах курса в исходном варианте тематического планирования и в варианте планирования с преобладанием одно-

го из направлений. Разница покажет учителю вектор, в котором он будет двигаться к новому образовательному результату. Поясним, как это делается, на примере изучения животных (см. табл. 1). Сравните используемые глаголы и постарайтесь сформулировать отличия.

– *А Ваши учебники соответствуют примерной программе нового стандарта?*

– Ещё раз подчеркну, что примерная программа предназначена для

авторов. Поэтому в учебниках, которые мы написали вместе с моими соавторами, соответствие с примерной программой касается перечня элементов содержания, но не их последовательности. Тем не менее, чтобы успокоить учителей, поясню, в каком классе и в какой теме в нашей авторской программе изучаются все элементы содержания примерной программы по окружающему миру Федерального государственного стандарта образования (см. табл. 2).

Таблица 1

Отличия в деятельности учащихся в разных вариантах планирования примерной программы по окружающему миру

Содержание	Характеристика деятельности в исходном варианте планирования	Характеристика деятельности в естественно-научном варианте планирования
Животные, их разнообразие. Условия, необходимые для жизни животных (воздух, вода, тепло, пища). Насекомые, рыбы, птицы, звери, их отличия. Особенности питания разных животных (хищные, растительноядные, всеядные). Размножение животных (насекомые, рыбы, птицы, звери). Дикие и домашние животные. Роль животных в природе и жизни людей, бережное отношение человека к животным. Животные родного края, их названия, краткая характеристика на основе наблюдений	Описывать внешний вид, характерные особенности представителей насекомых, рыб, птиц, зверей (на примере своей местности). Характеризовать способы питания, размножения; условия, необходимые для жизни животных. Рассказывать о роли животных в природе и жизни людей (на примере своей местности). Извлекать (по заданию учителя) необходимую информацию из учебника и дополнительных источников знаний (словарей, энциклопедий, справочников) о растениях и животных своего региона, обсуждать полученные сведения	Сравнивать внешний вид и характерные особенности насекомых, рыб, птиц, зверей. Сравнивать способы питания, размножения, обмена информацией, характерные для животных. Характеризовать условия, необходимые для жизни животных. Характеризовать роль животных в природе и жизни людей. Сравнивать и различать диких и домашних животных, характеризовать их роль в жизни человека (на примере своей местности). Извлекать (по заданию учителя) необходимую информацию из учебника и дополнительных источников знаний (словарей, энциклопедий, справочников) о растениях и животных своего региона, готовить доклады и обсуждать полученные сведения

Таблица 2

Изучение содержания примерной программы по окружающему миру в учебниках Образовательной системы «Школа 2100»

Тема учебника «Окружающий мир» (А.А. Вахрушев и др.)	Содержание примерной программы начального общего образования по окружающему миру Федерального государственного стандарта образования
1-й класс	
КАК МЫ ПОНИМАЕМ ДРУГ ДРУГА	Младший школьник. Правила поведения в школе, на уроке. Обращение к учителю. Классный, школьный коллектив, совместная учёба, игры, отдых. Режим дня школьника, чередование труда и отдыха в режиме дня; личная гигиена. Составление режима дня школьника
КАК МЫ УЗНАЁМ, ЧТО ПЕРЕД НАМИ	Признаки предметов (цвет, форма, сравнительные размеры и др.)

ВРЕМЕНА ГОДА	Времена года, их особенности (на основе наблюдений). Правила безопасного поведения в разное время года
КАК ТЫ УЗНАЁШЬ МИР	Органы чувств, их роль в жизнедеятельности организма
ТВОЯ СЕМЬЯ И ДРУЗЬЯ	Семья – самое близкое окружение человека. Семейные традиции. Взаимоотношения в семье и взаимопомощь членов семьи. Оказание посильной помощи взрослым. Забота о детях, престарелых, больных – долг каждого человека. Хозяйство семьи. Имена и фамилии членов семьи. Номера телефонов экстренной помощи. Правила противопожарной безопасности, основные правила обращения с газом, электричеством, водой. Друзья, взаимоотношения между ними; ценность дружбы, согласия, взаимной помощи. Правила взаимоотношений со взрослыми, сверстниками, культура поведения в школе и других общественных местах
ЧТО НАС ОКРУЖАЕТ	Общественный транспорт. Транспорт города или села. Наземный, воздушный и водный транспорт. Правила пользования транспортом. <i>Средства связи: почта, телеграф, телефон.</i> Дорога от дома до школы; правила безопасного поведения на дорогах, в лесу, на водоёме в разное время года. Номера телефонов экстренной помощи. Значение труда в жизни человека и общества. Профессии людей. Общественный транспорт. Транспорт города или села. Наземный, воздушный и водный транспорт. Правила пользования транспортом. Растения. Животные. Полезные ископаемые, их значение в хозяйстве человека. Правила безопасного поведения в природе. Твёрдые тела, жидкости, газы, их свойства
ЖИВЫЕ ОБИТАТЕЛИ ПЛАНЕТЫ	Растения. Дикорастущие и культурные растения. Роль растений в природе и жизни людей, бережное отношение человека к растениям. Растения родного края. Животные. Дикие и домашние животные. Роль животных в природе и жизни людей, бережное отношение человека к животным. Животные родного края. Человек – часть природы. Правила поведения в природе. Посильное участие в охране природы (изготовление простейших кормушек, подкормка птиц, уход за растениями и животными). Правила безопасного поведения в природе
2-й класс	
ОБЩИЕ СЛОВА – ПОНЯТИЯ	Природа – это то, что нас окружает, но не создано человеком. Природные объекты и предметы, созданные человеком. Неживая и живая природа. Примеры явлений природы: смена времён года, снегопад, листопад, перелёты птиц, смена времени суток, рассвет, закат, ветер, дождь, гроза
НАША ПЛАНЕТА	Вещество – то, из чего состоят все природные объекты и предметы. Разнообразие веществ в окружающем мире. Примеры веществ: соль, сахар, вода, природный газ. Твёрдые тела, жидкости, газы, их свойства. Звёзды и планеты. Солнце – <i>ближайшая к нам звезда, источник света и тепла для всего живого на Земле.</i> Земля – планета; общее представление о форме и размерах Земли. Глобус как модель Земли. Ориентирование на местности. Компас. Смена дня и ночи на Земле. <i>Вращение Земли как причина смены дня и ночи.</i> Времена года, их особенности (на основе наблюдений). <i>Обращение Земли вокруг Солнца как причина смены времён года.</i> Смена времён года в родном крае на основе наблюдений. Правила безопасного поведения в разное время года. Погода, её составляющие (температура воздуха, облачность, осадки, ветер). Наблюдение за погодой своего края. Измерение температуры воздуха. <i>Предсказание погоды и его значение в жизни людей.</i> Географическая карта и план. Материки и океаны, их названия,

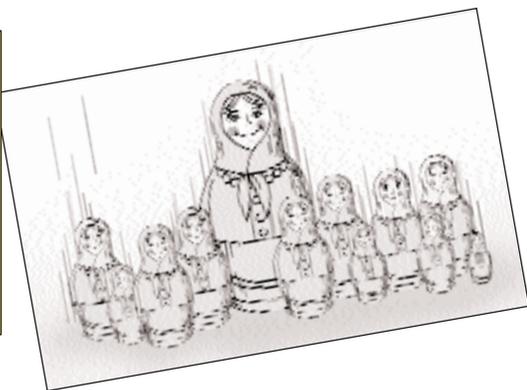
	<p>расположение на глобусе и карте. <i>Важнейшие природные объекты своей страны, района.</i></p> <p>Водоёмы, их разнообразие (океан, море, река, озеро, пруд), использование человеком. Водоёмы родного края (названия, краткая характеристика на основе наблюдений).</p> <p>Круговорот воды в природе.</p> <p>Правила безопасного поведения на водоёме в разное время года.</p> <p>Формы земной поверхности: равнины, горы, холмы, овраги (общее представление, условное обозначение равнин и гор на карте). Особенности поверхности родного края (краткая характеристика на основе наблюдений).</p> <p>Правила безопасного поведения на дорогах, в лесу в разное время года</p>
ЗЕМЛЯ – НАШ ОБЩИЙ ДОМ	<p>Лес, луг, водоём – единство живой и неживой природы (солнечный свет, воздух, вода, почва, растения, животные).</p> <p>Природные зоны России: общее представление; основные природные зоны (климат, растительный и животный мир, особенности труда и быта людей, влияние человека на природу изучаемых зон, охрана природы).</p> <p>Правила безопасного поведения на дорогах, в лесу в разное время года.</p> <p>Страны и народы мира. Общее представление о многообразии стран, народов на Земле. <i>Знакомство с 3–4 (несколькими) странами (с контрастными особенностями): название, расположение на политической карте, столица, главные достопримечательности.</i></p> <p>Россия на карте; государственная граница России.</p> <p>Москва – столица России. Достопримечательности Москвы: Кремль, Красная площадь, Большой театр и др. Города России. Санкт-Петербург: достопримечательности (Зимний дворец, памятник Петру I – Медный всадник, <i>разводные мосты через Неву и др.</i>); города Золотого кольца России (по выбору).</p> <p><i>Важнейшие природные объекты своей страны, района.</i></p> <p>Правила безопасного поведения на дорогах, в лесу, на водоёме в разное время года.</p> <p>Человек – часть природы. Зависимость жизни человека от природы. Положительное и отрицательное влияние деятельности человека на природу (в том числе на примере окружающей местности).</p> <p>Правила поведения в природе.</p> <p>Правила безопасного поведения в природе</p>
3-й класс	
ВЕЩЕСТВО И ЭНЕРГИЯ	<p>Вещество – то, из чего состоят все природные объекты и предметы. Разнообразие веществ в окружающем мире. Примеры веществ: соль, сахар, вода, природный газ. Твёрдые тела, жидкости, газы, их свойства</p>
ОБОЛОЧКА ПЛАНЕТЫ, ОХВАЧЕННАЯ ЖИЗНЬЮ	<p>Значение воздуха для растений, животных, человека.</p> <p>Значение воды для живых организмов и хозяйственной жизни человека.</p> <p>Растения. Животные. Грибы.</p> <p><i>Солнце – ближайшая к нам звезда, источник света и тепла для всего живого на Земле</i></p>
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА	<p>Почва, её состав, значение для живой природы и для хозяйственной жизни человека.</p> <p>Лес, луг, водоём – единство живой и неживой природы (солнечный свет, воздух, вода, почва, растения, животные). <i>Круговорот веществ. Взаимосвязи в природном сообществе: растения – пища и укрытие для животных; животные – распространители плодов и семян растений. Влияние человека на природные сообщества. Природные сообщества родного края (2–3 примера на основе наблюдений).</i></p> <p>Правила безопасного поведения в лесу в разное время года</p>
ЖИВЫЕ УЧАСТНИКИ КРУГОВОРОТА ВЕЩЕСТВ	<p>Растения, их разнообразие. Части растения (корень, стебель, лист, цветок, плод, семя). Условия, необходимые для жизни растений (свет, тепло, воздух, вода). Деревья, кустарники, травы. Дикорастущие и культурные растения. Роль растений в природе и жизни людей, бережное отношение человека к растениям. Растения родного края, названия и краткая характеристика на основе наблюдений.</p>

	<p>Животные, их разнообразие. Условия, необходимые для жизни животных (воздух, вода, тепло, пища). Насекомые, рыбы, птицы, звери, их отличия. Особенности питания разных животных (хищные, растительноядные, всеядные). Размножение животных (насекомые, рыбы, птицы, звери). Дикие и домашние животные. Роль животных в природе и жизни людей, бережное отношение человека к животным. Животные родного края, названия, краткая характеристика на основе наблюдений.</p> <p>Правила безопасного поведения в природе.</p> <p>Грибы: съедобные и ядовитые. Правила сбора грибов.</p> <p>Человек – часть природы. Зависимость жизни человека от природы. Положительное и отрицательное влияние деятельности человека на природу (в том числе на примере окружающей местности). Правила поведения в природе. Охрана природных богатств: воды, воздуха, полезных ископаемых, растительного и животного мира. Заповедники, национальные парки, их роль в охране природы. Красная книга России, её значение, отдельные представители растений и животных Красной книги. Посильное участие в охране природы (изготовление простейших кормушек, подкормка птиц, уход за растениями и животными)</p>
<p>ТВОИ РОДНЫЕ И ТВОЯ РОДИНА</p>	<p>Семья – самое близкое окружение человека. Семейные традиции. Взаимоотношения в семье и взаимопомощь членов семьи. Оказание посильной помощи взрослым. Забота о детях, престарелых, больных – долг каждого человека. Хозяйство семьи. Родословная. Имена и фамилии членов семьи. Составление схемы родословного древа. Счёт лет в истории</p>
<p>ВРЕМЕНА ДРЕВНЕЙ РУСИ</p>	<p>История Отечества. Наиболее важные и яркие события общественной и культурной жизни страны в разные исторические периоды: Древняя Русь, Московское государство, Российская империя, СССР, Российская Федерация. Картины быта, труда, традиций людей в разные исторические времена. Выдающиеся люди разных эпох. Охрана памятников истории и культуры. Посильное участие в охране памятников истории и культуры своего края</p>
<p>ВРЕМЕНА МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВА</p>	
<p>ВРЕМЕНА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ</p>	
<p>ВРЕМЕНА СОВЕТСКОЙ РОССИИ И СССР</p>	
<p>СОВРЕМЕННАЯ РОССИЯ</p>	<p>Наша Родина – Россия, Российская Федерация. Государственная символика России: Государственный герб России, Государственный флаг России, Государственный гимн России; правила поведения при прослушивании гимна.</p> <p>Конституция – Основной закон Российской Федерации. Права ребёнка.</p> <p>Президент Российской Федерации – глава государства.</p> <p>Россия на карте; государственная граница России.</p> <p>Москва – столица России. Достопримечательности Москвы: Кремль, Красная площадь, Большой театр и др. Характеристика отдельных исторических событий, связанных с Москвой (основание Москвы, строительство Кремля и др.). Герб Москвы. Расположение на карте.</p> <p>Города России. Санкт-Петербург: достопримечательности (Зимний дворец, памятник Петру I – Медный всадник, <i>разводные мосты через Неву и др.</i>); города Золотого кольца России (по выбору). Россия – многонациональная страна. Народы, населяющие Россию, их обычаи, характерные особенности быта (по выбору). Уважительное отношение к своему и другим народам. Проведение спортивного праздника на основе традиционных детских игр народов своего края.</p> <p>Родной край – частица России. Родной город (село), регион (область, край, республика): название, основные достопримечательности; музеи, театры, спортивные комплексы и пр. Особенности труда людей родного края, профессии. Названия разных народов, проживающих в данной местности, их обычаи, характерные особенности быта. Важные сведения из истории родного края. Проведение дня памяти выдающегося земляка.</p> <p>Праздник в жизни общества. Новый год, Рождество, День защитника Отечества, 8 Марта, День весны и труда, День победы, День России, День защиты детей, День народного единства, День Конституции. Оформление плаката или стенной газеты к общественному празднику</p>

4-й класс	
КАК РАБОТАЕТ ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА	<p>Общее представление о строении тела человека. Системы органов (опорно-двигательная, пищеварительная, дыхательная, кровеносная, нервная, органы чувств), их роль в жизнедеятельности организма. Гигиена систем органов. Измерение температуры тела человека.</p> <p>Режим дня школьника, чередование труда и отдыха в режиме дня; личная гигиена. Составление режима дня школьника.</p> <p>Физическая культура, закаливание, игры на воздухе как условие сохранения и укрепления здоровья. Номера телефонов экстренной помощи. Первая помощь при лёгких травмах (<i>ушиб, порез, ожог, обморожении, перегреве</i>).</p> <p>Человек – часть природы. Зависимость жизни человека от природы</p>
РУКОТВОРНАЯ ПРИРОДА	<p>Дикорастущие и культурные растения. Роль растений в жизни людей, бережное отношение человека к растениям. Дикие и домашние животные. Роль животных в жизни людей, бережное отношение человека к животным.</p> <p>Вода. Свойства воды. Состояния воды, её распространение в природе, значение для живых организмов и хозяйственной жизни человека. Круговорот воды в природе.</p> <p>Воздух – смесь газов. Свойства воздуха. Значение воздуха для растений, животных, человека.</p> <p>Полезные ископаемые, их значение в хозяйстве человека, бережное отношение людей к полезным ископаемым. Полезные ископаемые родного края (2-3 примера).</p> <p>Человек – часть природы. Зависимость жизни человека от природы.</p> <p>Положительное и отрицательное влияние деятельности человека на природу (в том числе на примере окружающей местности). Правила поведения в природе. Охрана природных богатств: воды, воздуха, полезных ископаемых, растительного и животного мира. Заповедники, национальные парки, их роль в охране природы. Красная книга России, её значение, отдельные представители растений и животных Красной книги. Посильное участие в охране природы (изготовление простейших кормушек, подкормка птиц, уход за растениями и животными).</p> <p>Правила безопасного поведения в природе</p>
ЧЕЛОВЕК И ЕГО ВНУТРЕННИЙ МИР	<p>Человек – член общества.</p> <p><i>Внутренний мир человека: общее представление о человеческих свойствах и качествах</i></p>
ЧЕЛОВЕК В МИРЕ ЛЮДЕЙ	<p>Общество – люди, которых соединяет общая культура и которые связаны друг с другом совместной деятельностью во имя общей цели.</p> <p>Человек – член общества. Взаимоотношения человека с другими людьми. Культура общения. Уважение к чужому мнению. Человек – создатель и носитель культуры.</p> <p>Друзья, взаимоотношения между ними; ценность дружбы, согласия, взаимной помощи. Правила взаимоотношений со взрослыми, сверстниками, культура поведения в школе и других общественных местах</p>
ЧЕЛОВЕК И ПРОШЛОЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА	<p>Учебный материал сверх примерной программы</p>
ЧЕЛОВЕК И МНОГОЛИКОЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВО	<p>Страны и народы мира. Общее представление о многообразии стран, народов на Земле. Знакомство с 3-4 (несколькими) странами (с контрастными особенностями): название, расположение на политической карте, столица, главные достопримечательности</p>
ЧЕЛОВЕК И ЕДИНОЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВО	<p>Значение труда в жизни человека и общества. Профессии людей.</p> <p>Страны и народы мира. Общее представление о многообразии стран, народов на Земле. <i>Знакомство с 3-4 (несколькими) странами (с контрастными особенностями): название, расположение на политической карте, столица, главные достопримечательности</i></p>

Феноменология дошкольного возраста в аспекте развития одарённости ребёнка

Л.В. Трубайчук



Проблема одарённости активно обсуждается в разных странах начиная с середины XX столетия. В психологии и педагогике разработаны различные концепции одарённости (А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Ж. Брюно, И.И. Ильясов, А.М. Матюшкин, А. Танненбаум, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.). Все существующие концепции акцентируют внимание на определённых аспектах развития одарённости в школьные годы. Дошкольный возраст называется как отправная точка проявления одарённости, но в теории педагогики феноменологические предпосылки развития одарённости в данном возрасте недостаточно изучены.

По мнению А.М. Матюшкина, творческие возможности человека проявляются очень рано. Самый интенсивный период его развития – 2–5 лет, когда закладывается фундамент личности и она уже проявляет себя. Первичное проявление способностей выражается в непреодолимой, непреизвольной тяге к различным сферам деятельности [3]. Значит, предпосылки творческих возможностей надо искать здесь. Рассмотрим феноменологические проявления одарённости в дошкольном возрасте. При этом под **детской одарённостью** будем понимать **определённый интеллектуально-творческий потенциал каждого ребёнка, который при благоприятных условиях раскрывается, развивается и в дальнейшем переходит в способность, дарования, талант.**

В настоящее время идёт интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребёнка-дошкольника, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей;

предъявляются качественно новые требования к нему как развивающейся личности, способной к дальнейшей жизнедеятельности для своего блага и процветания отечества. Дошкольный возраст рассматривается как фундаментальный период целенаправленного развития базовых качеств личности, в том числе и развития одарённости.

«Феномен Детства, который на современном этапе общества приобрёл высокий статус как результат длительного формирования отношения к младшему, растущему поколению на протяжении всего исторического развития общества, но который и сейчас оценивается на разном уровне – в разных культурах, разных формах и типах его понимания, – становится одним из наиболее актуальных в силу комплекса объективных и субъективных обстоятельств» [5].

В начале нового столетия стал другим и сам ребёнок-дошкольник: у него замечается повышенная активность, самостоятельность в познании, различных видах деятельности, коммуникации, и в то же время менее значимыми сегодня являются для него книги, заменяемые электронными игрушками, компьютером, мобильным телефоном. Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, расширяют и видоизменяют функции дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребёнка, преемственности в образовании и культуре. Подготовка дошкольника к последующему образованию подразумевает формирование у него как социальных, так и личностных качеств, которое предполагает выявление потенциальных способностей и развитие творческой одарённо-

сти, что обеспечит в дальнейшем полноценную жизнедеятельность.

В исследованиях зарубежных и отечественных учёных (Ж.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, В.П. Зинченко, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др.) заложены основы развития личности, в которых вскрываются источники внешнего, социального, и внутреннего, личностного, развития ребёнка дошкольного возраста. Целостность и многоплановость феномена развивающейся личности дошкольника заключаются в биологическом, психическом, личностном и социальном развитии и проявлении к концу возрастного периода таких новообразований, как самопознание, самоизменение, саморазвитие, что и закладывает предпосылки к развитию одарённости.

Период дошкольного детства в жизни человека объясняется прежде всего **биологическим феноменом**, который характеризуется интенсивным созреванием организма и формированием психики: осуществляется быстрое физическое развитие, увеличивается рост, изменяются пропорции тела, нарастает мышечная масса, увеличивается масса мозга. Ребёнок дошкольного возраста в сравнительно короткий период проходит все стадии развития человечества. В это время в полной мере могут проявляться природные задатки, обусловленные наследственными факторами.

Для дошкольного детства характерен **психический феномен**. Исследования учёных (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) показали, что именно дошкольный возраст характеризуется огромными потенциальными возможностями для развития сложных форм восприятия, мышления, воображения, поэтому многие знания, которые дети получают в дошкольном возрасте, остаются на всю жизнь. Возрастные особенности проявляются и в специфике мышления, склонности к подражанию, повышенной эмоциональности и впечатлительности. Отличительной возрастной особенностью дошкольника является также развитие и большая пластичность нервной системы, что создаёт благоприятные усло-

вия для воспитания и обучения, формирования различных способностей.

Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребёнка 6–7 лет, можно заключить, что в этом возрасте дети демонстрируют достаточно высокий уровень умственного развития, включающий расчлennённое восприятие, обобщённые нормы мышления, смысловое запоминание. В это время формируется определённый объём знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребёнка слушать, рассматривать, запоминать и анализировать, воспроизводить и создавать различные продукты творчества.

К моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребёнка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации. Таким образом, дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития, когда происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная с совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований. Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребёнка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке всё более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения. Ребёнок 6–7 лет может стремиться к далёкой цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени. Всё это говорит о том, что дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития творческой и интеллектуальной одарённости ребёнка.

Социальный феномен, который характеризуется интенсивным присвоением ребёнком человеческого опыта во всех сферах жизни, формируется и развивается в игровой деятельности.

В игре происходит присвоение знаний, развиваются воображение, речь, простейшие формы логического мышления, ориентация на общечеловеческие отношения и действия, что позволяет дошкольнику осознать себя как личность. «К 3 годам ребёнок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя своё новое социальное положение, выделяя своё "Я", осознавая свою "самость", ставя себя в позицию субъекта. С этого узлового рубежа начинается новый уровень социального развития, когда не только общество определяет отношение с ребёнком, но и он, вычленив (но ещё не осознав) своё "Я", начинает всё более активно вступать в отношения с другими людьми ... В период с 3 до 6 лет, осознав своё "Я" среди других, ребёнок стремится примерить себя к другим, активно воздействовать на ситуацию; он владеет социальным опытом, социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, которая и определяет развитие его социализации-индивидуализации» [5]. При выполнении волевых действий значительное место продолжает занимать подражание, хотя оно становится произвольно управляемым. Вместе с тем всё большее значение приобретает словесная инструкция взрослого, побуждающая ребёнка к тем или иным действиям. В поведении старшего дошкольника отчётливо просматривается этап предварительной ориентировки. Игра требует заранее выработать линию своих действий, поэтому она в значительной степени стимулирует совершенствование способности к волевой регуляции поведения.

Существенные изменения претерпевает и мотивация к установлению положительных отношений с окружающими. Выполнение определённых правил и в более младшем возрасте служило для ребёнка средством получения одобрения взрослого. Однако в старшем дошкольном возрасте стремление к признанию становится осознанным, а определяющий мотив – «вписанным» в общую иерархию. Важная роль в этом процессе принадлежит коллективной ролевой игре, являющейся шкалой социальных нормативов. Носителем

норм и правил ребёнок считает взрослого, однако при некоторых условиях в этой роли может выступать и он сам. В таком случае его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается [4].

Постепенно старший дошкольник усваивает моральные оценки, начинает учитывать с этой точки зрения последствия своих поступков, предвосхищает их оценку со стороны взрослого. Е.В. Субботский считает, что в силу интериоризации правил поведения нарушение этих правил ребёнок переживает даже в отсутствие взрослого [4]. Дети 6 лет начинают осознавать особенности своего поведения, а по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерок для оценки себя и окружающих людей. В этом возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребёнка: формируется система соподчинённых мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребёнку идти к намеченной цели, оставаясь без внимания ситуативно возникающее желание. Одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий ребёнка взрослыми. Дошкольник под влиянием этого процесса изменяется и совершенствуется в своих социально и лично значимых качествах, таких как ответственность, миролюбие, толерантность, самоорганизация. На этой основе проявляется личностный феномен ребёнка дошкольного возраста, который выражается в его способности к самопознанию и самоизменению. Рассмотрим признаки данного феномена.

К 3 годам ребёнок начинает выделять себя как самостоятельно действующего, относительно независимого от взрослого субъекта, и происходит это главным образом в игровой деятельности, ибо в игре и только в ней ребёнок принадлежит себе и действует совершенно самостоятельно, что создает благоприятные условия для проявления инициативности, активности, ответственности. Дошкольник проявляет себя как субъект

ект игровой деятельности и в том, что способен в игре осуществлять рефлексию как универсальный способ построения отношения к собственной деятельности. Д.Б. Эльконин отмечал, что в игре «происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает осознание своего места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым» [7]. Благодаря рефлексивным действиям ребёнок начинает управлять своим поведением, поступками, осмысливает свой опыт и планирует самоизменение. Рефлексивный компонент является запускающим механизмом самовоспитания дошкольников, его контрольно-ревизионным и аналитическим центром. Это свидетельствует о том, что ребёнок, создавая продукты творчества, может совершенствовать свою творческую деятельность.

Гуманистические тенденции образования определили **новый взгляд на детство как на развивающийся социокультурный феномен**. Они обусловили появление новых ценностей в субкультуре детства: эмоциональный мир современных детей изменился, они стали более свободными, самостоятельными и активными в познании мира. Интенсивная информатизация общества расширяет границы познания дошкольника, его внешних связей с миром взрослых [6].

Социокультурный феномен дошкольного детства проявляется в освоении культурных ценностей и нравственных норм, накоплении социального опыта. Педагогически ценным является признание в дошкольном возрасте приоритетов развития, суверенности душевной жизни ребёнка. Социокультурный феномен личности ребёнка дошкольного возраста представляет собой целостный процесс развития в виде последовательности формирования отношений: к деятельности, к взрослому, сверстнику, к себе.

Ценности саморазвития дошкольника при оценке отношения к деятельности заключаются в том, что ребёнок может осуществить контроль своей работы. К концу старшего дошкольного возраста вызрева-

ют предпосылки учебной деятельности как деятельности коллективной, выполняемой коллективным субъектом. В дошкольной ситуации развития существуют две ведущие деятельности – игровая (в форме индивидуальной деятельности) и учебная (в форме коллективной деятельности).

При формировании отношения к взрослому устанавливается особый тип общения со взрослыми – контекстное общение. Оно характеризуется высоким уровнем произвольности, умением видеть условность позиции взрослого. В реализации отношений со сверстниками ребёнок может организовать игру с товарищем, появляются симпатии, стремление подражать кому-либо из детей в группе, увеличивается количество сверстников, принимающих участие в совместной игре [2].

По мнению А.Г. Гогоберидзе, ребёнок дошкольного возраста как субъект культурного саморазвития

- во многом ещё потенциален, т.е. скрыт в истинных своих возможностях и от себя, и от окружающих, поэтому познание его носит скорее прогностический и вероятностный характер, что накладывает особую ответственность на познающего;

- не всегда может сообщить информацию о себе, не всегда готов к участию в сложных психодиагностических процедурах, поэтому о нём и его возможностях свидетельствуют не его рассказы и результаты тестов, а его поведение, результаты его деятельности, особенности взаимодействия с окружающей действительностью. Это требует от исследователя мира ребёнка тонкого подхода, высокого мастерства, истинной наблюдательности;

- принадлежит к особому «секретному» миру детства, тайна которого навсегда закрывается для того, кто стал взрослым. Детство – это особые культура, отношения, мировосприятие, и оценивать их с «взрослых» позиций проблематично, что обуславливает необходимость обязательного владения инструментами интерпретации. Именно компетентный анализ и объяснение фактов определяют постановку «диагноза», который может определить всю будущую жизнь ребёнка;

– находится на этапе, когда человек развивается чрезвычайно стремительно. Познание ребёнка часто не успевает за его изменениями. Определить «зону ближайшего развития», оценить индивидуальный темп достижений и на их основе спроектировать индивидуальный маршрут дошкольного образования – вот задачи педагогической диагностики [1].

Феномен целенаправленного развития или образования ребёнка приобретает новое качественное своеобразие. Это уже не просто процесс трансляции, передачи культуры в форме знаний и умений, а собственно погружение в культуру, которая становится открытой для обогащения каждым субъектом. Становясь «центральным феноменом культуры» (В.В. Сериков), образование начинает взаимодействовать с ребёнком, а ребёнок – с образованием, в том смысле как человек творит культуру, а культура – человека (М.С. Каган).

По мнению Д.И. Фельдштейна, в дошкольном детстве формируется новая позиция ребёнка «Я и общество», которая обозначает переход от реализации потребности развивающейся личности в приобщении к обществу до определения своего места в обществе, осознания своего «Я» [5].

При взаимодействии с различными индивидами и группами сверстников у ребёнка проявляются разноплановые особенности его Я-концепции. В это время начинает формироваться Я-реальное – представление личности о себе, о том, «какой я есть». Я-реальное может быть в большей или меньшей мере реалистичным. Я-перспективное – модель, в которую может быть преобразовано Я-реальное в процессе реализации определённых потребностей. Таким образом, различные межличностные взаимодействия актуализируют у ребёнка перспективные составляющие его Я-образа и создают условия для стабилизации реального Я-образа. Одной из составляющих Я-образа ребёнка дошкольного возраста является самооценка, которая относится к центральным образованиям личности, в значительной степени определяя её социальную адаптацию, и выступает регулятором её поведения и деятельности. Формиро-

вание самооценки ребёнка дошкольного возраста происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими детьми. Для шестилеток характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается.

Дошкольное детство представляет собой особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребёнка, в значительной мере проявляют своё действие. Именно в этот период происходит интенсивное «впитывание» ребёнком, «приращение» окружающей действительности, «запечатление» в себе внутреннего образа действия и внешнего поведения взрослых людей, становление субъектного и социокультурного опыта. Именно в дошкольном возрасте начинает интенсивно формироваться личность ребёнка, воспитание в нём таких качеств, как нравственность, духовность, самостоятельность, социальная активность, инициатива, самопознание, поэтому данный возраст ответствен за дальнейшую жизнедеятельность человека. Л.Н. Толстой в своё время говорил, что от рождения до 6 лет – целая пропасть, от 6 до 18 – всего один шаг. По мнению А.З. Рахимова, смыслы, схваченные дошкольниками, проходят затем как фундаментальные запечатления, налагающие отпечаток если не на всю жизнь человека, то, наверняка, на значительную её часть. Учёный утверждает, что многие негативные качества личности отдельного человека объясняются недостатками воспитания в дошкольном детстве. Поэтому так важно обращаться к внутреннему содержанию ребёнка-дошкольника, к формированию его духовного мира и на этой основе осуществлять творческое развитие, только тогда талантливый малыш будет в дальнейшем готов к творческой самореализации.

Таким образом, в современной педагогической науке понятие «дошкольное детство» рассматривается как многомерный феномен, име-

ющий биологическую и психическую основу и опосредованный социокультурными факторами развития общества. Присвоение ребёнком культуры всегда носит деятельностный характер – он не пассивен в этом процессе, не приспосабливается к условиям жизни, но выступает как активный субъект преобразования окружающей действительности, способный к саморазвитию и самостроительству собственной жизни под руководством значимого взрослого. Данные факторы свидетельствуют о том, что потенциальные возможности ребёнка дошкольного возраста достаточно велики, и необходимо их развивать, создавая каждому дошкольнику благоприятное творческое образовательное пространство.

Литература

1. *Гогоберидзе, А.Г.* К проблеме познания и понимания ребёнка дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании : от теории к практике : сб. науч. ст. по мат. междунар. науч.-практ. конференции 9–11 апреля 2008 г. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 10–18.
2. *Лисина, М.И.* Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника / М.И. Лисина // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М. : Прогресс, 1979. – С. 43–54.
3. *Матюшкин, А.М.* Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
4. *Субботский, Е.В.* Ребёнок открывает мир / Е.В. Субботский. – М. : Просвещение, 1981. – 290 с.
5. *Фельдштейн, Д.И.* Психология развития человека как личности / Д.И. Фельдштейн // Избранные труды : в 2 т. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2005. – Т. 1. – 568 с.
6. *Чумичёва, Р.М.* Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края) / Р.М. Чумичёва [и др.] – Ростов/н/Д., 2005.
7. *Эльконин, Д.Б.* Развитие личности ребёнка-дошкольника / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М. : Педагогика, 1966. – С. 254–292.

Гендерные особенности и развитие одарённости детей дошкольного возраста

И.Н. Евтушенко

Понимание термина «одарённость» претерпело значительные изменения на протяжении XX столетия. Сначала это понятие относилось только к взрослому, достижения которых считались выдающимися, а затем его стали применять и к детям, имея в виду их интеллектуальное развитие, исключительные успехи. По свидетельству Л.В. Поповой, существует более ста определений одарённости. Большинство из них отсылают к раннему развитию детей и используют такие конструкты, как *интеллект* и *креативность* [8]. Ведущими отечественными специалистами в «Рабочей концепции одарённости» дано следующее определение: «Одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [9]. Одарённый ребёнок выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Важна также роль психологических механизмов саморазвития личности ребёнка, лежащих в основе реализации дарования. Термин «одарённость» может обозначать качественно своеобразное у каждого индивида сочетание способностей, их единство [6; 9].

В мировой психологии и педагогике накоплен существенный опыт по изучению одарённых детей и работе с ними, однако многие вопросы остаются нерешёнными. В качестве актуальной психолого-педагогической проблемы, требующей теоретического и практического решения, рассмотрим

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

изучение гендерных особенностей развития одарённых детей дошкольного возраста (В.Н. Дружинин, Дж. Фримэн и др.). Именно гендерные различия могут оказаться особенно значимыми в выявлении, реализации и развитии способностей как наиболее индивидуализированных проявлений личности.

Следует заметить, что важность целенаправленной работы по развитию одарённости детей дошкольного возраста сегодня осознаётся не только на уровне разделов в педагогике, психологии, но и в государственном масштабе: в России осуществляется федеральная программа «Одарённый ребёнок», действует ряд международных проектов и программ и т.д. К сожалению, гендерная специфика одарённости детей дошкольного возраста, её проявления и развитие практически не изучены. Между тем ещё Л.С. Выготский указывал, что особенности возрастной динамики связаны с расхождением трёх линий развития: общеорганического, социального и полового (гендерного). Зачастую игнорирование этих линий развития приводит к тому, что девочка (будущая женщина) начинает сталкиваться с противоречивыми гендерными стереотипами именно в общественно обусловленной системе воспитания. Гендерные особенности проявления способностей отмечены в исследованиях Д. Кимур, Л.В. Поповой, Н.А. Орешкиной, Б.И. Хасана, Г.М. Бреслава и др.

Особо выделяется такой вид одарённости, как **творческая одарённость**. Высказываются разные мнения о необходимости выделения этого вида одарённости. Одни специалисты полагают, что креативность является неотъемлемым элементом всех видов одарённости, которые не могут быть представлены отдельно от творческого компонента: существует лишь один вид одарённости – творчество; если его нет, бессмысленно говорить об одарённости. Другие исследователи отстаивают правомерность признания творческой одарённости как отдельного, самостоятельного вида. Многие исследования показывают, что дети дошкольного возраста с творческой направленностью не-

редко обладают рядом поведенческих характеристик, которые вызывают отнюдь не положительные эмоции в педагогах и окружающих людях: это игнорирование условностей и авторитетов, независимость в суждениях, пренебрежение к порядку и отсутствию должной организации работы, яркий темперамент [6]. Целесообразность выделения творческой одарённости как отдельного вида определяется тем, что стандартные образовательные программы, равно как и воспитательно-образовательный процесс в целом, дают мало возможностей для её проявления и развития.

В работах, которые касаются творчества или рассматривают вопросы о гендерных особенностях, можно обнаружить важные идеи, характеризующие творчество в гендерном контексте (Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, В.С. Соловьёв, Вяч. Иванов, В.В. Розанов и др.). Изучение источников о жизни художников (Леонардо да Винчи, П. Пикассо, С. Дали, Э. Серебрякова, М. Башкирцева) позволяет сделать вывод, что для творчества важна андрогиния, обретение которой возможно при идентификации мальчика преимущественно с матерью или другими личностями женского пола в окружении будущего творца, а девочки – с отцом. Исследователи одарённых детей отмечают, что они в гораздо большей степени, чем менее способные сверстники, соединяют в себе свойства, характерные как для собственного пола, так и для противоположного (психологическая андрогиния) [11]. Творчески одарённые мальчики обладают многими чертами, стереотипно считающимися женскими, – чувствительностью, ярко выраженным эстетическим началом и т.д. С другой стороны, творчески одарённые девочки проявляют качества, традиционно считающиеся мужскими, – независимость, самоутверждение, честолюбие. При этом исследования свидетельствуют, что для успешности творчества в личности должны взаимодополняться мужское и женское начала. Творческие личности отличаются тем, что при решении задач пользуются обоими

полушариями мозга, т.е. обладают холистическим мышлением (Л.С. Выготский, Дж. Гауэн, А. Маслоу, Дж. Гилфорд, Э. Боно, Р.Б. Хайкин, Д. Ландрам) [11].

Вместе с тем достаточно жёсткие социокультурные требования к мужской модели поведения помогают мальчику сохранить и усилить в период окончательного становления идентичности мужские личностные проявления. Для девочки же изначальная женственность и последующая близость с женственной матерью и представительницами своего пола, не отличающимися личностными проявлениями, которые стереотипно считаются мужскими, способствуют становлению феминной женщины, но оказывают негативное влияние на становление женщины в дальнейшем как активной и независимой личности, способной реализоваться в творчестве, особенно гениальном. В то же время близость с отцом, идентификация с ним позволят девочке дошкольного возраста приобрести независимость, активность – необходимые качества для реализации себя в творчестве, но сделают её более логичной, менее чувственной, а значит, более успешной в мыслительной деятельности, а не в художественном творчестве. Протоженственность затруднит для многих девочек-дошкольниц приобретение качеств, необходимых для реализации себя в гениальном художественном творчестве. Для того чтобы одарённая девочка сохранила потенциал в творчестве, ей необходимо идентифицироваться с обоими родителями [3; 4; 8].

Считаем нужным рассмотреть в рамках затронутой нами проблемы гендерные особенности детей дошкольного возраста в целом, так как многие исследователи считают, что интеллектуальные и творческие способности разделить нельзя. Выявлено, что девочки 6–7 лет в сравнении с их сверстниками-мальчиками демонстрируют более высокий уровень вербального компонента интеллектуального развития, что находит своё отражение в более широком словарном запасе, большей речевой беглости, лёгкости извлечения слов из памяти, а также в более быстрых темпах формирования понятий-

ного мышления. Мышление мальчиков обобщённое, абстрактное, а девочек – более детальное и конкретное. Мальчики ориентированы на поисковую деятельность, выдвижение новых идей, нестандартное решение задач, девочки – на результат, они предпочитают типовые и шаблонные задания, которые требуют тщательности исполнения. У девочек более правильная связная речь, неречевые задачи они лучше решают речевым способом. Внимание мальчиков более рассеянное, менее устойчивое, девочки более внимательны, быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. В отличие от девочек у мальчиков быстрее утомляется левое полушарие, отвечающее за речевое мышление, логические операции. Мальчики ориентированы на получение информации, чаще задают вопросы, предполагающие конкретные ответы, девочки же ориентированы на установление контактов [1].

Что касается эмоциональной сферы, то доказано, что девочки менее тревожны, чем мальчики. Эмоции мальчиков кратковременны, но проявляются они очень ярко, отсюда проистекает свойственная мальчикам потребность быстро снять напряжение, переключиться на продуктивную деятельность. Излишне высокая тревожность обычно способствует возникновению в дальнейшем школьной дезадаптации даже у весьма сообразительных детей дошкольного возраста, которые по своим возможностям вполне могли бы успешно учиться, однако постоянный страх сделать что-то не так, допустить ошибку приводит к утрате интереса к процессу обучения. Однако если повышенная тревожность у мальчиков практически не сказывается на их обучении, то повышенная тревожность у девочек, как правило, сопровождается замедлением темпов интеллектуального развития. Мальчики более агрессивны, чем девочки, что подтверждается непосредственно воспитателями детских садов, со слов которых среди наиболее злостных нарушителей дисциплины чаще всего оказываются именно мальчики [1].

Необходимо рассмотреть **особенности гендерных отношений детей**

дошкольного возраста в игре, где эти особенности выступают наиболее заметно [13]. В целом игровой стиль мальчиков является более «хулиганским», с физическими контактами, они более явно конкурируют друг с другом. Помимо этого, мальчики часто проявляют агрессию по отношению к партнёрам по игре и к атрибутам игр. М.В. Осорина объясняет «стремление мальчиков подвергать предметы разнообразным испытаниям во время игр – поджигать, бить и плавить» следующим образом: «... значимым моментом в таких процедурах для ребёнка оказывается ощущение собственной власти над веществом предметного мира, а агрессия является одним из простых способов достижения доминирования в группе» [7]. Игры девочек тихие и спокойные, с небольшим количеством участников в группировках, доминантная структура является более размытой: девочки не в такой степени проявляют властность, но и не хотят подчиняться, они также менее конкурентны и сплочённы [13]. Обратив внимание на ролевое поведение в играх, заметим, что мальчиков привлекают роли героического и профессионального характера, а девочек – чаще всего роли, связанные со школой, семьёй, искусством. Специалисты замечают при этом, что девочки в играх подражают людям, которых они видят в реальной жизни, а мальчики – вымышленным персонажам. Такое предпочтение связано с проявлением роли партнёра, т.е., участвуя в играх, девочки знают, что надо делать, мальчиков же привлекают более трудные ситуации, когда участники игры могут не знать, как себя вести, что создаёт атмосферу риска. Наблюдаются гендерные различия и по характеру активности и интересов. Мальчики чаще девочек занимаются спортом и в основном интересуются им же; интересы девочек шире, они более склонны к романтике, при этом игры и игрушки противоположного пола интересуют девочек ненамного меньше, чем своего [2].

Индивидуальный подход к детям дошкольного возраста, связанный с пониманием гендерных особенностей проявления одарённости,

бережное отношение к ним, создание среды для их развития, системы психолого-педагогической поддержки – вот основные пути решения обозначенной проблемы.

Мы разделяем точку зрения Л.В. Поповой, которая подчёркивает роль гендерного фактора в выявлении и развитии одарённых дошкольников. Современное общество живёт в плену гендерных стереотипов. С момента рождения девочки более зависимы от взрослых; отношение к ним со стороны родителей, окружающих формирует чувство подчинённости другим, несамостоятельности. Одарённость же развивается при наличии уверенности в себе, самостоятельности, свободы в личностных проявлениях. Именно гендерный подход в педагогике и образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребёнком своей идентичности, что в дальнейшем даёт ему большую свободу выбора и самореализации [8].

Принятие позиции, что биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я-образ и жизненные сценарии, навязанные системой гендерных представлений. Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мальчиков и девочек определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами [3; 12].

Изучение гендерных особенностей детей дошкольного возраста и развитие одарённости имеют не только теоретическое, но и огромное практическое значение для таких сфер, как семья, различные воспитательные институты. Значительный вклад в разработку проблем гендерного воспитания внесли И.С. Кон, А.В. Мудрик. Отметим, что именно педагоги, работающие с детьми изо дня в день, являются основными «агентами» гендерной социализации. В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице педагогов), культура в целом внедряют в сознание детей гендерные стереотипы, формирующие опреде-

лённые правила поведения, и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина».

Однако меньшая ценность «женского» в обществе затрудняет развитие позитивной Я-концепции девочки дошкольного возраста. Принадлежность к социальной группе, обладающей меньшими возможностями и властью, рождает проблемы со становлением женской идентичности, особенно если девочка обладает высокими социальными способностями, в том числе лидерскими [8; 10].

Так, изучение Н.К. Радиной особенностей самооценки детей двух возрастных групп (старших дошкольников и младших школьников) показало, что девочки дошкольного возраста характеризуются более высоким уровнем самооценки, самопринятия, нежели мальчики. Характеристики самосознания на следующем возрастном этапе резко меняются: у мальчиков – и формальных, и неформальных лидеров в своих группах – наличествует высокая самооценка, тогда как у девочек-лидеров она отсутствует. Эти девочки воспринимают себя как нелюбимых и отвергаемых группой. Более того, уже к 3-му классу формальные и неформальные лидеры ориентируются именно на мужские формы поведения [5].

Девочек реже нацеливают на высокие достижения, они получают менее развёрнутую оценку своих действий, нежели мальчики. Педагоги считают, что одарённые мальчики превосходят своих одарённых сверстниц. Девочек характеризуют как менее развитых (любопытных, изобретательных), но более покладистых, доверчивых. Проявления независимости в суждениях, оригинальность мышления у одарённых девочек дошкольного возраста иногда вызывают отрицательную реакцию педагогов. Те же самые характеристики у мальчиков позволяют педагогам относить их к категории способных детей. Такое отношение порождает эмоциональные проблемы одарённых девочек. В результате многие одарённые девочки начинают отрицать свои способности, объясняя свои успехи внешними условиями. Они маскируют

свою одарённость, чтобы быть принятыми окружающими [5].

Зарубежные авторы также свидетельствуют о различном отношении педагогов к одарённым мальчикам и девочкам дошкольного возраста: мальчикам уделяется больше внимания, на их вопросы чаще отвечают, поощряют их нестандартные ответы и решения. Предубеждённость педагогов отражается и на оценке работы детей. Сексистский характер присущ также пособиям, литературе для чтения и т.д.: мальчики чаще изображаются в них главными действующими лицами, совершающими смелые, независимые поступки. Даже иллюстрации носят дискриминационный характер, так как на них в 66% случаев изображены мальчики и мужчины, тогда как девочки и женщины – только в 13%. Такая дискриминация носит скрытый, косвенный характер, так как прямо неполноценность женщины никем не признаётся, что ещё больше усугубляет положение [5].

Дж. Фримэн утверждает, что проявления одарённости связаны с качествами и свойствами личности. Анализируя в своей статье «Обзор современных представлений о развитии способностей» состояние науки в области психологии одарённости, автор выделяет некоторые личностные особенности одарённых детей дошкольного возраста [5]. При этом психолог также подчёркивает роль гендерного фактора. Девочки часто недооценивают свои способности. Показано, что этот факт часто бывает связан с ожиданиями родителей, зависящими от гендерных стереотипов. Девочки, имеющие равно высокий творческий потенциал с мальчиками, отличаются от них в социально-эмоциональном плане. Они сильнее подвержены депрессивным настроениям. В развитии способностей детей Дж. Фримэн делает акцент на роли позитивных, положительных эмоций. Страх способен парализовать у ребёнка любые проявления активности и самостоятельности, в том числе любопытство и любознательность. Среди личностных качеств индивидов, добившихся значительных успехов, Дж. Фримэн обращает внимание на эмоциональную стабильность, высокую продук-

тивность, мотивацию, увлечённость, низкий уровень тревожности. Однако одарённые дети имеют свои проблемы: так, стрессы могут способствовать развитию у них депрессии, невротизации и т.д. – вот почему необходимо учитывать гендерные особенности детей. В случае если в процессе обучения способных детей их потенциал не замечается и не используется в полной мере, возникают эмоциональные проблемы.

Нередко особенности одарённого ребёнка воспринимаются социумом как аномальные, даже как признаки отставания, неприспособленности. Это следующие особенности: трудности в нахождении близких по духу друзей; проблемы участия в играх сверстников, которые им неинтересны; проблемы конформности, т.е. старания подстроиться под других, казаться такими, как все; трудности в школе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития; ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе [5]. Феномен «исчезающей одарённости» девочек по мере их взросления рассматривает московский психолог Л.В. Попова. На основе конкретных социологических исследований и научных обобщений она делает вывод о том, что ориентированность девочек в процессе социализации на обслуживание семьи в определённой степени предопределяет их будущий заниженный социальный статус. На обширном социологическом материале автор убедительно показывает, что «конструирование гендерных компонент личности идёт на протяжении всего дошкольного возраста» [8].

Проблеме формирования андрогинных качеств у детей, успешно сочетающих в себе традиционно определённые обществом как мужские и женские, посвящена работа Н.А. Коноплёвой «Одарённость и гендер». Исследовав психологию художественно одарённых детей, автор приходит к выводу, что входящие в эту группу мальчики проявляют заботливость, чувствительность, эстетическую утончённость, пассивность, эмоциональность, богатое воображение – т.е. те качества, которые в обществе традиционно считаются женскими.

В то же время девочки из этой же группы детей проявляют смелость, уверенность, агрессивность, независимость, самоутверждение, честолобие – качества, которые приписываются обществом мужчине. Н.А. Коноплёва обозначила тревожную тенденцию: общество, ориентированное на жёсткие представления о том, что есть «мужское» и «женское», нередко отвергает и подавляет одарённость именно по причине «нарушения правил поведения, предписанных биологическому полу человека, в данном случае ребёнка» [4].

Таким образом, проблема, связанная с изучением гендерных особенностей детей дошкольного возраста в аспекте одарённости, достаточно динамично развивается в современной России. Гендерные различия далеко не так велики, как нам внушают распространённые стереотипы. Вместе с тем есть доказательства существования различных норм для мальчиков и девочек дошкольного возраста, которые стимулируют развитие различных способностей.

Литература

1. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб., 2001. – 320 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Одарённость: предмет и метод / Д.Б. Богоявленская // Магистр. – 1994. – № 6.
3. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике : дис. ... доктора пед. наук / Е.Н. Каменская – Ростов/н/Д., 2006. – 410 с.
4. Коноплёва, Н.А. Одарённость и гендер / Н.А. Коноплёва // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 1. – С. 24–30.
5. Котлова, Т.Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов / Т.Б. Котлова, Т.Б. Рябова // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 3, 4.
6. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
7. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых ; изд. 4-е / М.В. Осорина. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.
8. Попова, Л.В. Гендерная социализация в детстве / Л.В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике : теория и практика : монография ; в 2-х ч. – Мурманск, 2001. – Ч. 1. – 231 с.
9. Рабочая концепция одарённости. – М., 1998.
10. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 232 с.
11. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой ; Региональная общественная

организация «Восток-Запад»: Женские инновационные проекты. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

12. Штылева, Л.В. Гендерный подход в образовании: учеб. программа и метод. рекоменд. к курсу / Л.В. Штылева. – Мурманск, 2004. – 78 с.

13. Массобы, Е.Е. The two sexes: growing up apart: Coming together / Е.Е. Массобы. – Л., 1998. – Р. 11–152.

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

Особенности организации исследовательской деятельности одарённых детей

И.Е. Емельянова

Под творческой одарённостью дошкольников часто понимают художественное творчество, а о творческом потенциале детей судят по рисункам, поделкам и только. Игровая деятельность и её продукты часто остаются за кадром: «Играет во что-то сам по себе», «Что-то всё выдумывает...». Однако исследователи одарённости считают, что необходимо с большим вниманием отнестись к самым первым проявлениям познавательной потребности ребёнка – потребности в новых впечатлениях, которая проявляется уже с рождения (поисковая активность, слежение за предметами, рассматривание и т.п.) [2]. Здесь важна роль значимого взрослого как организатора исследовательского поля. Для одарённых детей на ранних этапах развития (до 2–3 лет) характерна чувствительность к новизне, стойкая реакция на раздражитель, большая потребность во впечатлениях, чем в еде или сне, и др. В 3–5 лет эле-

ментарная исследовательская потребность преобразуется и проявляется в самостоятельной постановке вопросов по исследованию субъективно нового, а уже к пяти годам дети пытаются найти ответы на свои вопросы самостоятельно, пробуя экспериментировать [2]. В 5–6 лет одарённый дошкольник обращает к себе возникший у него вопрос или обнаруженное противоречие – так познавательная потребность начинает осознаваться ребёнком. Таким образом, важным условием жизнотворчества одарённых детей является грамотная организация исследовательской деятельности в зоне ближайшего развития ребёнка. Именно исследовательская деятельность создаёт условия для психического развития, разворачивающегося в саморазвитие, а в дальнейшем в самореализацию.

Рассмотрим особенности организации исследовательской деятельности одарённых детей. Познавательная мотивация и исследовательская активность одарённого ребёнка, по мнению академика А.М. Матюшкина, выражаются в высокой избирательности по отношению к исследуемому новому, что составляет основу развития специальных способностей. Поэтому уже в раннем возрасте нужно создавать исследовательскую среду, наполненную звуками, цветами, формами и материалами, обеспечивающими исследовательскую деятельность в избирательном поле ребёнка. Например, избирательное поле ребёнка – цвета, следовательно, для его исследовательской деятельности подойдут краски разных консистенций и оттенков, материалы, на которые ложатся краски (различные виды бумаги, ткани, дерево, глина и др.).

Дети до 2–3 лет, познавая, в основном имитируют действия, прежде увиденные в деятельности других людей, поэтому доминантная роль в способах познания, свойственных этому возрасту, отводится педагогу, владеющему художественным творчеством. С 3–5 лет возрастает стремление к самостоятельным действиям в избранном поле. Ребёнку интересно экспериментировать с красками, меняющими при термической обработке оттенки и объём, выделять объём

екты, для которых цвет является существенным признаком, и др.

Организуя исследовательскую деятельность одарённого ребёнка в избранном поле (или нескольких полях), важно понимать, что качество выполненных им творческих работ может быть весьма невысоким, но сама исследовательская деятельность – обязательно эмоционально окрашенной, значимой для ребёнка. Цель воспитателя в организации исследовательской деятельности – это создание поля, в котором ребёнок обнаружит противоречия, проявит высокую активность по анализу объектов противоречия, выдвинет гипотезы, увидит творческие пути разрешения противоречий или начнёт эксперимент. В детском экспериментировании важна не цель, а сам процесс, требующий смелых идей и выбора средств, обеспечивающий ребёнку свободу действий, удовлетворение любознательности. При организации исследовательской деятельности одарённых детей акцент нужно сделать на развитии чувствительности к противоречиям, умения систематизировать объекты окружающего мира, стремления в решениях задач к новизне, на развитии внутренней свободы и смелости, гибкости в достижении целей, наблюдательности, рефлексивности. Именно эти качества личности обеспечат раннюю самореализацию талантов одарённых детей.

Большое значение для успешности в исследовательской деятельности имеет способность ребёнка рефлексировать, изменяться в реальном действии или в мысленном плане и переживать чувство радости в созидании. На успешность исследовательской деятельности, кроме индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, уровень развития саморегуляции, чувствительность к противоречиям, умение выдвигать гипотезы, определять путь решения задачи, давать определения и т.п.), влияют социальные факторы (способность личности к общению, эмпатия, осознание других людей как ценности, учёт духовно-нравственных ценностей общества), которые могут стимулировать или тормозить процесс исследования.

Самореализация одарённой личности осуществляется в исследовательской деятельности, в которой дошкольник является субъектом. В связи с этим необходимо раскрыть понятие «дошкольник – субъект исследовательской деятельности».

Психологический словарь под редакцией А.В. Петровского определяет субъект деятельности как источник познания и преобразования действительности, носитель активности [3]. Наиболее подробная характеристика дошкольника как субъекта деятельности в современной науке подробно представлена в работах В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина. В.В. Давыдов определяет субъект деятельности как учащегося, способного «совершенствовать, учить самого себя. Это значит строить отношения с самим собой, как с другими: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятно» [1]. В педагогике сложилась тенденция рассматривать субъектность дошкольника преимущественно в контексте игровой деятельности, поскольку она является ведущей в младшем дошкольном возрасте.

Опираясь на исследования Л.В. Трубайчук [4], определим условия, способствующие приобретению статуса субъекта исследовательской деятельности одарённого ребёнка:

1. Свободное выражение своего «Я» в раннем детстве.
2. Способность производить свободный выбор в мнении, деятельности, средствах, целях.
3. Склонность к рискованным действиям.
4. Нонконформизм (ребёнок не должен ощущать неудобств от статуса «белой вороны» в социуме).
5. Видение другого субъекта, сопряжённого своими интересами с окружающими.
6. Оценивая содеянное и корректируя производимое, субъект восходит до ступени стратега жизни, обретая способность планировать, модернизировать, творчески преобразовывать её содержание и форму.

Продуктами исследовательской деятельности одарённых детей могут выступать отношение ребёнка к ми-

ру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнестворчество в различных проявлениях избирательного поля, рефлексия, сохранение индивидуальности.

Показателями качества личного творческого продукта одарённого ребёнка в исследовательской деятельности являются:

- индивидуальный «почерк» творческого продукта, выражающийся в своеобразии манеры выполнения и характера выражения своего отношения к процессу, результату, объекту;

- нахождение креативных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, игре, разыгрывании небольших театральных сценок-сюжетов и т.д.;

- направленность личного творческого продукта на созидание.

Подводя итог, отметим, что творческий потенциал, заложенный в ребёнке от рождения, проявляется уже в раннем возрасте, и чем одарённее ребёнок, тем выше его творческий потенциал. Грамотно организованная исследовательская деятельность дошкольников даёт широкие возможности для проявления и раннего развития детской одарённости.

Литература

1. Дьяченко, М.А. Психологический словарь-справочник / М.А. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 576 с. – (Библиотека практической философии).
2. Матюшкин, А.М. Одарённость и возраст : Развитие творческого потенциала одарённых детей : учеб. пос. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
3. Семёнов, В.Д. «Новая» парадигма и подходы к практике / В.Д. Семёнов // Образование и наука : Изв. Урал. науч.-образов. центра РАО. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – № 1 (1). – С. 98–112.
4. Трубайчук, Л.В. Педагогика развития и становления личности младшего школьника : учеб. для студентов педвузов ф-та подготовки учителей нач. классов / Л.В. Трубайчук. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001. – 250 с.

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

Принципы художественно-творческого воспитания дошкольников

И.Г. Галаянт

В процессе становления современного и привлекательного для социума дошкольного учреждения одно из главных мест занимает художественно-творческое воспитание, его программное обеспечение, новые формы работы. Часто приходится слышать суждения, что уровень духовной культуры общества лучше всего проявляется в детях. Глядя на ребёнка, можно ясно представить микро- и макросистемы, являющиеся для него социально и психологически значимыми: его родителей, социальную среду, в которой он воспитывается и растёт, культурно-досуговую среду, формирующую его духовные потребности. Сегодня в ситуации «культурного хаоса» ориентация массового образования на формирование творческих детей средствами искусства очень важна как с точки зрения развития адаптационных возможностей личности, так и для выработки условий для возрождения культуры, для гармоничного построения будущего социокультурного пространства.

Сегодня художественно-творческое воспитание является важным средством развития детской одарённости. Вот почему будущее в наши дни строится на перекрёстке «искусство и школа», «искусство и дети», «искусство и педагогика», «искусство и семья», «искусство и досуг», «искусство и социальная среда». В связи с этим проблема преемственности развития художественно-творческой одарённости дошкольников в детском саду, общеобразовательной школе, в сфере дополнительного образования диктует новые подходы к муниципальному заказу.

Исследования Б.М. Неменского, Д.Б. Кабалевского, А.А. Мелик-Пашаева, Ш.А. Амонашвили, Л.А. Баренбойма, О.Т. Леонтьевой, В.Г. Ражникова, В.А. Жилина, Т.Э. Тютюнни-

ковой, Т.А. Боровик, А.И. Бурениной, Т.А. Жилинской, Т.М. Потехиной служат основанием для изучения технологических аспектов развития креативной личности средствами музыки, поэзии, танца, живописи. Вместе с тем наряду с осознанием важности активного общения детей с искусством отмечается недостаточный уровень эстетической подготовленности педагогов, что влияет на сокращение доли детского творчества в воспитательном процессе. Развитие эмоциональной отзывчивости, воображения и художественных дарований детей тормозится репродуктивными методами воспитания. Наблюдения показывают, что, к сожалению, в большинстве случаев в педагогической практике знания преподаются предельно абстрагированно от жизненного опыта ребёнка. Психологический, чувственный аспект, лежащий в основе любого художественного элемента, ускользает.

Современная педагогика (Ш.А. Амонашвили, В.А. Кан-Калик, А.Н. Мудрик) утверждает, что эмоциональное развитие личности наиболее эффективно при тесном эмоциональном контакте педагога и ребёнка в совместной творческой деятельности. Проблема эмоционального развития решалась в отечественной педагогике XX в. в русле единства обучения и воспитания. А.С. Макаренко вывел важный педагогический принцип эмоционального воспитания: нельзя воспитывать какое-то одно чувство, не воспитывая всей личности в целом. В.А. Сухомлинский требовал «гармонии разума и сердца» в обучении.

В последнее время в работе с детьми обращает на себя внимание не медицинский, а социальный диагноз, который приобретает пугающую актуальность: всё больше становится детей, которых недолюбили, недолюбили, недолюбили, с которыми недоиграли. Первые слова, которые слышат эти дети утром от любимой мамочки: «Скорее вставай, скорее одевайся, шевели ногами, я опаздываю на работу» и т.п. В детском саду тоже режим, и педагог нередко употребляет слово «скорее». Нужно скорее есть, так как начинается занятие, нужно быстро одеваться,

чтобы всем вместе выйти на прогулку... И так проходит весь день в детском саду, а вечером дома ребёнок снова слышит от мамочки: «Скорее ложись спать и закрывай глаза». Такой образ жизни большинства «нормальных» семей. Если с ребёнком играют, читают, рисуют, мастерят, то это происходит в лучшем случае по выходным дням. А если ребёнку не уделяют внимания даже в выходные дни?

Миссия педагогов, с которыми ребёнок взаимодействует в детском саду, поистине велика. Именно педагоги являются непосредственными творцами человеческих душ, вольно или невольно воспроизводя в субъектах образовательного процесса тот или иной тип позиции человека в мире. Современный педагог должен быть духовно богатой личностью, творческой индивидуальностью, обладать профессиональной компетентностью, владеть всем арсеналом традиционных и инновационных психолого-педагогических и специальных технологий.

В контексте переосмысления ценностей образования целесообразно обратиться к проблемам художественно-творческого воспитания. У сегодняшних дошколят катастрофически не хватает времени на игру, в угоду учебной деятельности сокращается продолжительность прогулок, исключается часть занятий эстетического цикла.

Рассуждая об иерархии целей художественного образования, А.А. Мелик-Пашаев и Б.М. Неменский связывают педагогику искусства с иной образовательной парадигмой [6; 7]. Ведущим ориентиром художественного образования должно стать развитие личности ребёнка, а не знания, умения и навыки, приобретаемые в поле информационного обеспечения. Здесь уместно говорить об иных знаниях и умениях в области искусства, нуждающихся в эмоциональной, творческой атмосфере, которая способствует переживанию и «проживанию» творческого процесса.

В связи с этим, формируя понятийное поле исследуемого понятия «художественно-творческое воспитание», заметим, что многие источники трактуют этот феномен с разных позиций. Возьмём за основу положение

о роли художественно-творческого воспитания как исходного импульса для творческого восприятия мира и его преобразования «по законам красоты», а также о развитии детской одарённости и способности творческого проявления личности.

По определению А.М. Матюшкина, творчество – это

1) деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, отличающихся оригинальностью и уникальностью;

2) деятельность, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека на основе объективных законов действительности [5, с. 30].

Подобную точку зрения разделяет В.И. Андреев, трактующий художественное творчество как духовно-практическую деятельность, непременным атрибутом которой является создание новых эстетических ценностей. В широком смысле художественное творчество присуще в той или иной степени всем видам продуктивной человеческой деятельности [1, с. 426].

В.С. Русанова, к примеру, определяет художественно-творческое воспитание как процесс целенаправленного педагогического формирования эстетическо-ценностной, эстетическо-мотивационной и эстетическо-творческой сфер личности средствами искусства, обеспечивающий способности личности к творческому самоопределению и самовыражению в соответствии с идеалом красоты, воплощённом в художественной культуре человечества [8, с. 36].

В советской психологии, прежде всего трудами С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, сделана попытка дать классификацию понятий «способности», «одарённость» и «талант» по единому основанию – успешности деятельности.

По мнению Б.М. Теплова, способности следует рассматривать как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха в деятельности, а одарённость – как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологиче-

ских особенностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности. Б.М. Теплов отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, вполне отвечает потребностям и возможностям ребёнка. В процессе художественно-творческой деятельности у детей дошкольного возраста развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное [9].

Этой же точки зрения придерживаются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец [3; 4].

По нашему мнению, более продуктивны определения художественно-творческого воспитания, акцентирующие внимание на процессуальном аспекте.

Пришло время признать, что педагогика «вчерашнего дня» была нацелена на имитационный способ взаимодействия с обучающимися, авторитарный стиль управления. Вместе с тем нельзя не отметить колоссальных достижений традиционной педагогики. Труды В.Н. Шацкой, Б.В. Асафьева, Т.С. Бабаджан, А.В. Кенеман, Б.М. Теплова легли в основу дошкольного музыкального воспитания. Наиболее активно важнейшие проблемы музыкального воспитания и развития детей разрабатывались в научной школе Н.А. Ветлугиной. Традиционная музыкальная педагогика, провозглашая деятельностный подход к музыкальному образованию, понимает под ним прежде всего наличие различных видов деятельности – пения, игры на музыкальных инструментах, изучение теоретических основ музыки, импровизации.

Мы считаем неприемлемым деление занятия на виды деятельности, деление задач урока на обучающие, воспитывающие и развивающие, воспитание каких-либо отдельных качеств личности «средствами музыки». При этом у каждого «фрагмента» занятия бывают ещё и свои цели и задачи. Поступая так с учебным процессом, мы фактически расчленяем нечто целое на кусочки, исследуем их изолированно друг от друга, а затем снова пытаемся восстановить из кусочков целое. В свете

«материального единства мира» подобное разделение процесса познания выглядит противоестественным.

Пытаясь найти взаимосвязанное единство художественно-творческого воспитания и развития одарённости детей дошкольного возраста, мы обращаемся к музыкально-педагогической концепции Карла Орфа «Шульверк». Опираясь на идею синтеза музыки и движения в системе музыкально-ритмического воспитания швейцарского педагога и музыканта Эмиля Жака-Далькроза, Карл Орф создаёт концепцию элементарного музыкального воспитания, связанную с внутренним миром ребёнка, идеей гармоничности, внутреннего равновесия, счастья. Заимствуя у швейцарского педагога-гуманиста И.Г. Песталоцци идею элементарного в педагогике, К. Орф хотел воплотить его основной педагогический принцип: «Всё для ребенка, вместе с ребёнком, исходя из ребёнка». Главной задачей стало создание творчески ориентированной среды, поиск новых путей общения педагога и ребёнка. Синкретическое единство музыки, движения, слова, театрализованной игры на основе импровизационного подхода представляет собой основу концепции К. Орфа. С каждым годом всё больше и больше российских педагогов становятся сторонниками креативной педагогики, интегративной по своей природе.

Учитывая современные тенденции художественно-творческого воспитания дошкольников и исходя из педагогической закономерности, что воспитание должно обеспечить субъект-субъектный характер воспитательного процесса, основываясь на идеях педагогической концепции К. Орфа, мы определили **принципы художественно-творческого воспитания дошкольников.**

1. Принцип гуманного взаимодействия педагога и детей.

Реализация этого принципа обеспечивает личностно ориентированный подход и ценностное отношение к ребёнку, культивирование его неповторимой индивидуальности, необходимости признания его субъектного опыта как индивидуальной основы личностного развития. Данный принцип обеспечивает каждому ребёнку

право на признание его в обществе как личности, на уважительное и доброжелательное отношение. Данный принцип выражается в обретении ребёнком своего образа, творческого начала, независимости индивидуальности от коллективного сознания. Это позволяет заложить механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного индивидуума, диалогичного взаимодействия с людьми, природой, культурой.

2. Принцип сотворчества.

Сотворчество – предметный процесс совместного поиска истины. Данный принцип предполагает творческое взаимодействие, т.е. совместную творческую деятельность воспитанников и педагога, воспитанников друг с другом. Совместная деятельность в условиях музыкального воспитания – создание определённого микроклимата в творческой группе. Поисковый характер деятельности продуцирует взаимодействие, не имеющее однозначного решения в исследовании проблемы. Совместная творческая деятельность приводит к изменениям в отношениях между педагогом и воспитанниками, способствует присвоению воспитанниками диалогического стиля общения. Главное в этом стиле – гуманистическая ориентация на сотрудничество в деятельности, стратегия равноправия в общении.

Таким образом, на основе принципа сотворчества может быть построен воспитательный процесс, который будет способствовать становлению коммуникативно развитой личности. Реализуя данный принцип, важно помнить, что успешность его реализации определяется тем, какое место в ней отводится авторскому творчеству детей.

3. Принцип синкретизма.

Исследователи справедливо рассматривают синкретизм как соединение равноправных компонентов художественного творчества, подчинённых единой идейно-эстетической концепции, таких как речь, движение и музыка. В условиях музыкального воспитания именно синкретическая деятельность является наиболее адекватным средством учёта возрастных особенностей, расширяет сферу художественного и эстетиче-

ского самовыражения личности ребёнка. Кроме того, эта деятельность способствует оптимальному развитию творческих личностных качеств, таких как образное мышление, продуктивное воображение, соучастие, сопереживание, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и др. Именно синкретическая деятельность является источником реализации одной из ключевых установок личностно ориентированного образования, разностороннего творческого развития личности.

4. Принцип обучения в действии.

Современное понимание проблемы развития творческих способностей предполагает вовлечение детей в процесс общения с музыкой на основе деятельности. Исследователи доказывают, что движение первично. Движение – основной фактор адаптации, оно появляется в раннем возрасте, когда ребёнок осваивается в окружающем мире. Данный принцип позволяет ребёнку вместе с педагогом участвовать в активных творческих действиях. Связь музыки с движением и речью – одно из положений детского музыкального творчества. Реализация данного принципа исходит из следующего положения: каждый должен принимать участие в процессе создания музыки. Музыка опирается на речевой и двигательно-пластический опыт жизни. Связь эта обусловлена биологической природой человека.

Таким образом, на основе данного принципа происходит развитие слухомоторных, зрительно-пространственных координаций, музыкального слуха, двигательной и эмоциональной сферы ребёнка.

5. Принцип импровизационности.

Данный принцип обеспечивает формирование импровизационного мышления, умения фантазировать, придумывать, комбинировать знакомый материал в речевых и двигательных упражнениях и делать это спонтанно, создаёт предпосылки для речевых и пластических импровизаций. Импровизация всегда связана с риском, именно поэтому реализация данного принципа ориентирует педагога на активизацию самостоятельности детей, гибкости их мышления, поиск собственных, спонтанных

решений, нахождение многовариантивных идей для решения проблемы.

Вариативность и импровизационность предполагают отношение детей к звуку, слову, жесту, движению как к игровому материалу, что создаёт фундамент для творчества. Важно отметить, что данный принцип отличается простотой и доступностью в процессе музыкальной деятельности и основывается на эмпирическом опыте детей.

Для успешной реализации вышеизложенных принципов педагогу-музыканту важно иметь понятие о деонтологии – это наука о долге, морали, обязанности и профессиональной этике. В креативной акмеологии деонтологию можно трактовать как совокупность принципов поведения педагога, а именно:

- быть духовно богатой личностью;
- быть творческой индивидуальностью;
- обладать профессиональной компетентностью, личным авторитетом и имиджем;
- владеть всем арсеналом традиционных и инновационных психолого-педагогических и специальных технологий;
- быть творческим специалистом, эмпатийным и обаятельным в общении с партнёром (учеником);
- быть способным к глубокому анализу и самоанализу, рефлексии и идентификации в процессе самоактуализации;
- быть открытым к новому, инициативным и проницательным;
- соблюдать этические нормы взаимоотношений при реализации конфиденциального принципа, создавая атмосферу доверия;
- осознавать глубокий смысл профессиональной жизнедеятельности [2, с. 14].

Перечисленные принципы можно принять как исходные в изучении рассматриваемого вопроса, так как они отражают сущность педагогической диагностики детской одарённости, закладывая в её основу выявление степени развития способностей, сформированных в художественно-творческой деятельности. Вместе с тем отметим, что традиционная система отслеживания динамики зна-

ний, умений и навыков является не адекватной данной деятельности. Мы имеем в виду необходимость отражения в оценке не только репродуктивных, но и творческих достижений воспитанников, а также обязательность её индивидуально-личностной окрашенности, ведь параметры роста личности имеют ярко выраженный субъективный характер.

Успех художественно-творческой деятельности детей связан с необходимостью создания атмосферы успешности каждого участника, соразмерно его возможностям и желаниям. Это возможно, если принять во внимание полимодальную природу творческой деятельности (синкретизм речи, музыки, движения, театрализованной игры, изотворчества).

Исследуя природу детской одарённости, Т.Э.Тютюнникова прежде всего указывает, что в условиях, характеризующихся отсутствием критики, оценок и стресса, дети намного лучше справляются с творческими и интеллектуальными задачами. Детей необходимо побуждать к фантазии, находению индивидуального решения и поощрять разномыслие, позволяющее найти несколько верных решений одной и той же задачи и избежать выполнения всеми одинакового образца [10, с. 34].

Исследователь чётко проводит мысль о том, что основным фактором развития художественно-творческой одарённости детей является создание атмосферы свободы, радости, успешности каждого участника благодаря «заразительной силе» искусства. Данное положение можно рассматривать как один из ключевых выводов.

Таким образом, оценивая уровень художественно-творческой одарённости дошкольников, мы придерживаемся мнения, что **успешность и безоценочность художественно-творческой деятельности** выступают необходимыми психологическими условиями для развития креативности, способности к импровизации, нестандартности. Проявление творческих качеств личности в разных видах художественно-творческой деятельности необходимо ребёнку для творческой самореализации, способности экспериментировать, им-

провизировать, использовать фантазию и способности к творчеству, выражать чувства через движения, жест, знак и звук, для изучения пространства вокруг себя, взаимодействия с людьми и миром.

Резюмируя сказанное, заметим, что концепции и технологии художественно-творческой одарённости дошкольников могут и должны создаваться в векторах искусства и бытия личности в мире, в диалектике взаимодействия художественного и творческого. Успешность данных концепций на современном этапе развития образования зависит в первую очередь от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в систему художественно-творческой деятельности и насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными творческим целям и задачам.

Несомненно, переосмысление традиционного воспитания, находящегося в рамках авторитарной педагогики, подчёркивает значимость обсуждаемой проблемы, так как в условиях урбанизации и технократизации жизни именно художественно-творческое воспитание является едва ли не самым действенным фактором развития одарённой личности на основе гуманистических и шире – ноосферных ценностей.

Предлагаем **разработку творческого проекта**, реализация которого способствует успешному развитию детской одарённости в условиях организации художественно-творческой деятельности в ДОУ.

Приведём образец моделирования музыки на примере знаменитого музыкального произведения К. Дебюсси «Лунный свет». Каждый по-своему слышит музыку и по-своему её «видит», поэтому можно исследовать степень воздействия музыки на активизацию творческого потенциала ребёнка. По принципу нахождения аналогий в различных видах искусства разберём поэтапно каждый момент творческого взаимодействия.

I. Воспринимаем на слух музыкальное произведение.

Очарованные красотой ночи, тёмным небом, мы следим за лучом лунного света, который освещает розу.

Мы видим, как просыпается роза и устремляет свой взгляд к лунному свету. Процесс взаимодействия с миром происходит через восприятие музыкального произведения.

II. Эмоционально реагируем всеми чувствами.

Слышим музыку, видим всё воображаемое, осязаем, как ласково коснулся луч лунного света нежной розы, обоняем её аромат, ощущаем лёгкость и покой. Эмоциональная отзывчивость на звучащую музыку вызывает реакцию всех органов чувств.

III. Визуализируем восприятие в моделях.

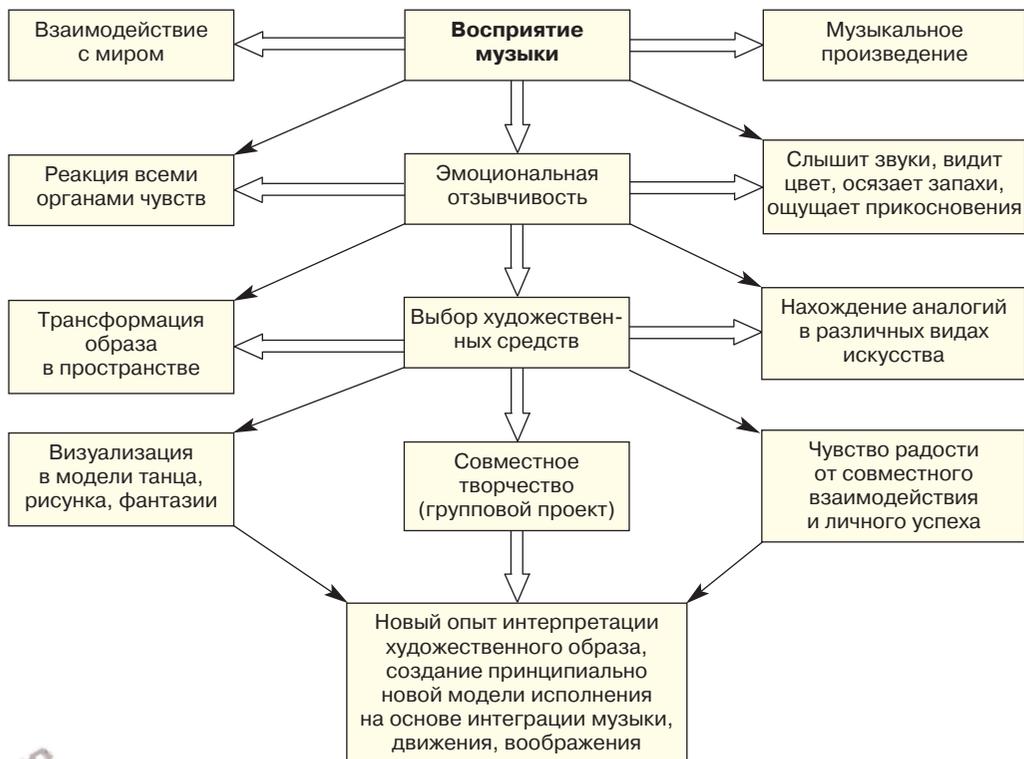
Выбираем художественные средства и материал для визуализации услышанного. Пробуем передать движениями причудливый танец розы и лунного света с помощью газовых платков: так рождается модель танца. Далее рисуем красками на бумаге картину дивной ночной сказки. Происходит процесс трансформации образа в пространстве через интеграцию видов искусств.

IV. Музыцируем, импровизируем.

Пробуем передать слуховые, зри-

тельные и эмоциональные впечатления звуками музыкальных инструментов, голосом. Подбираем соответствующие инструменты для розы, лунного света, ветра, звёзд, травы и т.д. В процессе совместного творческого музицирования рождается новая версия, новое «видение» музыкального произведения, «своя» музыка. Смысл отражается в пространстве. Так ребёнок, сам того не подозревая, общается с художественными образами, вступает в отношения с окружающим миром вещей и людей, проявляя при этом творческую самостоятельность. Воспитанникам предоставляется возможность выбора. Чувство радости от совместного творчества приводит к осознанию личной значимости и состоянию успеха. Совместный групповой проект приводит к рождению нового опыта интерпретации художественного образа, новой модели исполнения на основе синкретизма музыки, слова и движения. Синкретизм определяет характер творческого взаимодействия участников образовательного процесса.

Интерпретация художественного образа в процессе музицирования



Нами разработана схема приобретения детьми нового опыта в процессе музицирования, которая рассматривается как психологический инструмент, предоставляющий ребёнку возможность для самовыражения и саморегуляции (см. с. 29). Соответственно, одна из задач состоит в том, чтобы естественно выразить в рисунке, движении и музыке собственное эмоциональное и психологическое состояние.

Подготовительным этапом решения данной задачи является накопление ребёнком собственного индивидуального опыта в процессе восприятия музыки, который впоследствии через совместное творчество приведёт к личному успеху.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 1996.
2. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология : Психология высшего образования / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1996. – 300 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 90 с.
4. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 18–26.
5. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
6. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
7. Неменский, Б.М. Культура – искусство – образование : Цикл бесед / Б.М. Неменский ; Моск. центр худ. культуры и образования. – М. : Наука, 1993. – 79 с.
8. Русанова, В.С. Художественно-эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни / В.С. Русанова. – Челябинск, 2001. – 234 с.
9. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов ; Рос. акад. наук ; Ин-т психологии. – М. : Наука, 2003. – 377 с.
10. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки : Система обучения К. Орфа / Т.Э. Тютюнникова. – М. : АСТ, 2000. – 94 с.

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

Художественная деятельность как ведущий способ развития творческой одарённости детей дошкольного возраста

Н.И. Гердт

Образование сегодня обращается к культуре, духовности, искусству как к доминанте гармоничного развития человека. Культура воспринимается как важнейший фактор духовного обновления общества в целом и отдельной личности. Актуальным является решение задач развития одарённости детей в дошкольном образовательном учреждении через организацию художественной деятельности, которая в настоящее время рассматривается в качестве значимой с точки зрения развития личности, её творческих способностей, инициативности, самостоятельности, формирования жизненных установок и ценностей.

И.А. Лыкова, автор программы художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет, считает, что художественное образование детей дошкольного возраста должно быть направлено на формирование эстетического отношения к действительности, на развитие художественно-творческих способностей, на ознакомление детей с универсальным языком искусства – средствами художественно-образной выразительности [1].

В концепции образования детей дошкольного возраста, созданной авторским коллективом под руководством В.А. Петровского (ВНИК), выделена роль «серьёзного искусства» в образовательном процессе и художественной деятельности как средства развития личности» [2]. Высказывается мысль, что образовательный процесс порождает условия развития не только детей, но и взрослых в среде созидания ценностей. Исходным теоретическим положением в разработке программ и технологий развития дошкольников является взаимо-

связь «культура – искусство – образование – личность».

В современной эстетико-педагогической литературе сущность художественного воспитания понимается как формирование эстетического отношения к окружающему миру посредством развития умения понимать и создавать художественные образы, творческие продукты.

При формировании образного мышления ребёнка дошкольного возраста важно раскрыть его творческий потенциал, который впоследствии станет основой для развития творческой одарённости. Стимулятором этого развития выступает художественное образование.

В художественном образовании детей центральное место отводится способности к восприятию художественного произведения и самостоятельному созданию выразительного образа, отличающегося оригинальностью (субъективной новизной), вариативностью, гибкостью. Эти показатели относятся как к конечному продукту, так и к характеру процесса деятельности, с учётом индивидуальных особенностей и возрастных возможностей детей.

Художественная деятельность – это специфическая по своему содержанию и формам выражения активность, направленная на эстетическое освоение мира и развитие творческой одарённости ребёнка посредством искусства.

Эстетическая деятельность – это духовно-практическая, эмоционально-рациональная активность человека, содержанием которой является построение индивидуальной картины мира через создание выразительных художественных образов, а целью – гармонизация своих отношений с миром, моделирование образа «Я», формирование Я-концепции творца.

Художественная деятельность – ведущий способ эстетического воспитания дошкольников, основное средство развития творческой одарённости с самого раннего возраста. Следовательно, **художественная деятельность выступает как содержательное основание эстетического воспитания ребёнка** и представляет собой систему специфических действий, направленных на восприятие,

познание и создание художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира.

Дошкольник в своём художественном развитии проходит путь от элементарного наглядно-чувственного восприятия до возможности создания оригинального образа адекватными выразительными средствами. Движение от простого образа-представления к художественному обобщению, от восприятия цельного образа как единичного к осознанию его внутреннего смысла и пониманию типичного осуществляется под влиянием взрослых, передающих детям основы социальной и духовной культуры.

При создании условий для свободного выбора и занятий различными видами художественной деятельности у детей воспитывается художественный вкус, чувство гармонии, формируется особая картина мира и складывается Я-концепция, в основе которой лежит творчество как ценность. Интеграция различных видов изобразительного искусства и художественной деятельности детей на основе принципа взаимосвязи обобщённых представлений (интеллектуальный компонент) и обобщённых способов действий (операциональный компонент) обеспечивает оптимальные условия для развития творческой одарённости детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями.

Согласно данным исследований Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготского, А.А. Мелик-Пашаева, Р.М. Чумичёвой, у ребёнка-дошкольника можно воспитать ценностное отношение к художественной культуре, художественной деятельности, развить творческую одарённость. Ребёнок в силу своих возрастных особенностей нацелен на процесс создания художественных продуктов, и этот процесс приносит ему удовлетворение, радость самоделания, самоосуществления. Данное обстоятельство обусловлено особенностями внутреннего мира ребёнка-дошкольника, такими как

- повышенная эмоциональная отзывчивость;
- синкретичность мировосприятия;
- острота видения;
- глубина художественных впечатлений;

лений, обусловленная их первичностью и новизной;

– искренность, правдивость, содержательность, яркость, красочность воспринимаемых и создаваемых образов;

– стремление к экспериментированию при эстетическом освоении мира.

Развитие творческой одарённости у дошкольников происходит на основе практического интереса в развивающей творческой деятельности и реализуется в активном участии, а не в созерцательном сопереживании. Сегодня вопрос о детском художественном творчестве решается в аспекте его необычайной педагогической ценности. «Детское творчество научает ребёнка овладевать системой своих переживаний, побеждать и преодолевать их и учит психическому восхождению» (Л.С. Выготский), следовательно, оказывает самое непосредственное влияние на художественное развитие. Основной побудитель художественной активности – стремление ребёнка к деятельному познанию окружающего мира и его активному творческому отображению (Е.А. Флерина). Таким образом, основу эстетического отношения и художественного развития дошкольника составляют «три кита» – эмоциональность, интерес, активность.

И.А. Лыкова считает, что при умелом руководстве различными видами художественной деятельности старшие дошкольники создают осмысленные выразительные образы и адекватными средствами передают в них своё отношение к окружающему миру [1].

В свете задач, стоящих перед муниципальной системой образования и направленных на поиск новых способов и технологий, которые обеспечивают более высокое качество образовательных услуг, в том числе технологий улучшения качества образования посредством создания новых форм и способов взаимодействия детей и взрослых (педагогов, родителей), представляется заслуживающим внимания наш **опыт работы по организации коллективной художественной деятельности в ДОУ.**

Новая технология взаимодействия детей и взрослых в художественном коллективе «Волшебная

страна» (существует с 1994 г.), на наш взгляд, изменила принципы и содержание художественно-эстетического процесса в ДОУ, способствовала достижению высокого качества образовательных услуг, предоставляемых детям и родителям. Данная технология направлена на раннее развитие одарённости и реализацию творческого потенциала ребёнка через становление совместности «педагоги – дети – родители».

Художественный коллектив «Волшебная страна» является открытым, разновозрастным, мобильным, постоянно обновляющимся объединением детей детского сада с трёх до семи лет с входящими в него школьниками – бывшими выпускниками детского сада – и взрослыми (родителями, сотрудниками ДОУ, специалистами по художественному развитию детей). Вместе они представляют собой самоорганизующийся коллектив, состоящий из нескольких групп разной художественной направленности, объединённых каким-либо событием: постановкой спектаклей, танцевальных сцен и т.д.

Наш опыт свидетельствует, что художественная деятельность развивает творческую одарённость детей при определённых условиях:

1. Создание целостного педагогического процесса художественно-эстетического развития детей. Образовательная программа «Волшебная страна» построена с учётом комплексных образовательных программ, реализуемых в ДОУ. Деятельность художественного коллектива хотя и организована в форме дополнительных образовательных услуг для детей и родителей, строится в соответствии с особенностями педагогического процесса детского сада и вписывается в его структуру.

2. Включение в образовательный процесс «серьёзного искусства». Это отражается в создании художественно-эстетической среды, которая предполагает обращение к произведениям изобразительного и музыкального искусства классического и авангардного направлений, высокого уровня дизайна всех помещений детского сада. Кроме того, к «серьёзному искусству» мы также относим сложные по содержанию виды художественной деятельности, осваиваемые детьми

(танцы, песни, постановки), что выражает отказ от взгляда на необходимость создания и сохранения только детской субкультуры.

3. Работа коллектива строится по типу студийной, где в разных художественных группах реализуются принципы сотрудничества, партнёрства взрослых и детей. Это обеспечивает диалогическое взаимодействие в процессе совместной деятельности. Руководители художественных групп, родители, школьники выступают как старшие партнёры, самореализующиеся личности, для которых художественная деятельность так же самоценна, как и для дошкольников.

4. Работа в художественных группах строится по принципу самодеятельности. Педагоги создают условия для максимально возможного выражения детской субъектности. Вместе с тем художественная деятельность предстаёт перед детьми как сложная деятельность, овладеть которой без волевых усилий невозможно. Чтобы у ребёнка не снижался интерес и не пропадало желание заниматься, создаются условия для развития волевых и эмоциональных качеств, что помогает детям переживать «муки творчества» и принимать процесс обучения как необходимый для достижения цели.

5. Дети в художественные группы не отбираются по способностям. Для педагогов интересна любая личность. Ребёнок (при желании вместе с родителями) может входить в любую творческую группу, где он занимается художественной деятельностью в соответствии со своими возможностями и интересами. Дети разных групп могут объединяться. Как правило, это происходит при подготовке и проведении спектаклей, праздников, концертов. Это способствует расширению социальных контактов, развитию коммуникативности.

6. Успешность в овладении художественной деятельностью зависит от психологического климата в коллективе, эмоционального благополучия. Чуткое, бережное отношение к ребёнку, к результатам любой его деятельности является условием достижения высоких результатов.

7. Педагогическая стратегия руководства художественной дея-

тельностью вырабатывается на основе представлений о конкретном ребёнке и критериях личностного развития ребёнка и детского коллектива. Это позволяет сохранить физическое и психическое здоровье ребёнка, обеспечить его индивидуальную траекторию развития.

Соблюдение всех вышеперечисленных условий способствует эффективной деятельности художественного коллектива «Волшебная страна».

Итак, на основе деятельностного подхода можно определить путь развития творческой одарённости у детей старшего дошкольного возраста: от организации творческой художественной деятельности средствами различных видов искусства через включение художественного опыта в более широкий эмоциональный и смысловой контекст к формированию эстетического отношения к окружающему миру, к созданию творческого продукта.

В соответствии с этой стратегией основным методом художественного воспитания выступает метод пробуждения самодеятельности детей, а основную педагогическую ценность представляет не результат художественной деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс, творческое действие (А.В. Бакушинский, Н.Н. Подьяков). Художественная деятельность понимается как средство формирования эстетического отношения к окружающему миру и развитию творческой одарённости. Таким образом, формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру возможно и необходимо начинать на ранних этапах онтогенеза – ступени раннего и дошкольного детства.

Литература

1. Лыков, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет / И.А. Лыков. – М., 2006.
2. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина // Дошкольное образование в России. – М., 1993.

Надежда Ивановна Гердт – заведующая детским садом № 426, г. Челябинск.

Оздоровительно-развивающая направленность образовательного процесса в детском саду

*Н.В. Финогенова,
Г.А. Воропаева*



Дошкольный возраст считается важным периодом в процессе формирования личности. В этом возрасте интенсивно развиваются способности ребёнка, формируются его нравственные качества, вырабатываются черты характера. Именно в данном возрастном периоде закладывается и укрепляется фундамент здоровья и развиваются физические качества, необходимые для эффективного участия в различных формах двигательной активности, что в свою очередь создаёт условия для активного и направленного формирования и развития психических функций и интеллектуальных способностей ребёнка.

С давних времён учёные различных стран искали пути гармоничного развития ребёнка. Ещё мыслители Древней Греции отмечали связь между движениями и состоянием психики, мыслями, поступками и чувствами человека.

Научное обоснование взаимодействия психики и мышечной деятельности содержится в работах И.М. Сеченова и И.П. Павлова, а в созданной П.Ф. Лесгафтом системе физического воспитания физические и духовные силы человека рассматриваются как качественно различные стороны единого жизненного процесса, позволяющего формировать людей «идеально-нормального типа». Благодаря системному подходу к воспитанию становится возможным рассматривать роль движений в интеллектуальном, нравственном, эмоциональном развитии дошкольников. Таким образом, гармоничное развитие происходит при целостной, комплексной, сбалансированной реализации всех потенциальных возможностей человека.

Включение в учебный процесс по физическому воспитанию упражнений, направленных на развитие познавательных процессов, речи и связанных с ней высших символических функций, не только способствует умственному развитию детей, но и перестраивает, согласно выражению Л.С. Выготского, «саму моторику», переводя её на «новый и высший этаж» и обеспечивая быстрое, осмысленное запоминание и воспроизведение двигательных действий, умение самостоятельно принимать решения и действовать в условиях стремительно меняющейся окружающей обстановки, благодаря чему улучшается двигательное развитие детей.

В практике традиционного образования интеграция двигательной и познавательной деятельности реализуется в форме физкультурных минуток во время проведения занятий общеразвивающей направленности. Однако постоянно возрастающие требования к уровню умственного развития, необходимость усвоения большого количества информации в условиях острого дефицита времени ведут к поиску новых форм организации образовательной работы, среди которых наибольшее распространение получают технологии, основанные на межпредметной интеграции. Сторонники данного подхода видят его преимущества не только в сокращении количества занятий в режиме дня, но и в их развивающем потенциале (М.А. Правдов, С.В. Менькова, Н.А. Фомина). Поэтому использование интегрированных занятий уже с младшего дошкольного возраста ставит малышей в более выгодные условия при освоении программного материала.

Младший дошкольный возраст – это время, когда у ребёнка начинает складываться интерес к средствам и способам практических действий, что предоставляет педагогам уникальные возможности для обучения дошкольников через включение их в продуктивную деятельность. Дети, например, рисуют, лепят и одновременно выполняют задания по математике или развитию речи.

Впрочем, надо заметить, что подобная организация процесса обучения в младшем дошкольном возрасте может оказывать и негативное воздействие на развитие детей. Продуктивная деятельность, как правило, выполняется сидя за столом. Долго находиться в таком положении дети не могут, они неусидчивы, их внимание быстро рассеивается. Поэтому при проведении занятий по математике и логике было принято решение сделать акцент на их оздоровительно-развивающую направленность, интегрировав в содержание материал по физической культуре. В этом случае усвоение дидактической информации и решение воспитательных задач осуществляются не на фоне подавления двигательной активности детей, а наоборот, как её результат. Иначе говоря, средства и методы физической культуры в дошкольном возрасте используются не только для развития двигательных способностей, но и для совершенствования познавательной и преобразующей деятельности детей. А математика ещё и наилучшим образом формирует приёмы мыслительной деятельности и качества ума. Её изучение способствует развитию памяти, речи, воображения, эмоций, формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал, что так необходимо будущему школьнику.

Единственный вид деятельности, которым можно увлечь малыша 3–4 лет, – игра, поэтому при организации занятий в данном возрастном периоде обычно используют игровую форму. Психологи доказали: в игре у дошкольника на пределе работают память, мышление, восприятие. Ребёнок больше запоминает, дальше и лучше прыгает, быстрее бегает, чем в ситуации «учебного» задания. Даже острота зрения повышается в

условиях игры. Ну и, конечно, обогащается запас знаний ребёнка о мире.

Игре дошкольника обязательно нужен сюжет, «тема». Сегодня на занятии малыши, например, играют в строителей. Они закладывают фундамент будущего дома, возводят этажи, красят строение. Завтра они будут играть в то, кто и как живёт в этом доме. Таким образом, сюжетная линия не разрывается от занятия к занятию, а поддерживается и продолжается в других формах работы.

Важным является и то, что на таких занятиях дети работают не индивидуально, а в коллективе. Задания подбираются таким образом, чтобы дети, находящиеся за одним рабочим местом, могли с ним справиться, только договорившись о последовательности его выполнения.

В зависимости от возраста детей «рабочие» группы постепенно расширяются. Если в младшем дошкольном возрасте они состоят из 2–3 человек, то в старшем, когда численность групп возрастает, и задания можно давать более трудоёмкие (например, сделать коллаж из журнальных фотографий или домик для семьи муравьёв). Такая форма работы развивает у дошкольников коммуникативные способности. Дети учатся совместно решать проблемы, быть терпимыми к другому мнению, вести спор, рассуждать и доказывать партнёрам свою точку зрения. Таким образом, у них формируются качества, которых не хватает многим взрослым. Несмотря на это между детьми нередко наблюдаются конфликты. Для того чтобы свести их число к минимуму, рабочих мест в группе создаётся на 3–4 больше, чем количество детей. Если у ребёнка нет желания работать совместно, его не принуждают, он всегда может найти себе место для самостоятельного выполнения задания.

Физические упражнения применяются в интегрированных занятиях для того, чтобы помочь детям в освоении программного материала по математике, снизить напряжение в опорно-двигательном аппарате, возникающее во время статических поз, увеличить количество локомоций в течение дня. Техникой двигательных

действий, используемых на занятиях по математике, дети должны владеть на уровне навыка. Для снятия психоэмоционального напряжения в ходе занятий используются упражнения психогимнастики, а для профилактики простудных заболеваний – упражнения дыхательной гимнастики.

Занятия по физической культуре также являются комплексными. На них дошкольники овладевают техникой основных движений, развивают двигательные способности и закрепляют полученные знания по математике. Например, при выполнении задания «катание большого красного мяча по красной дорожке, а малого мяча между предметами» происходит закрепление понятий «большой – маленький», а во время ходьбы враспышную с собиранием кубиков (каждый ребёнок приносит один кубик, и, сложив все кубики вместе, дети получают много кубиков) – понятий «один – много».

Предлагаемые интегрированные занятия по математике и физической культуре имеют некоторые особенности:

1. В структуру занятия включены различные виды деятельности: наряду с формированием геометрических, временных, пространственных представлений и представлений о числе закрепляются навыки выполнения основных движений, дети поют, танцуют, импровизируют. Синтез различных видов деятельности подчинён одной цели – всестороннему развитию дошкольников на основе укрепления здоровья.

2. Занятия не являются строго регламентированными по времени. При проведении занятия рекомендуется учитывать самочувствие детей, их психоэмоциональный настрой. Согласно установленным нормам для младших дошкольников занятия рассчитаны на 15 минут, но при необходимости время их проведения можно сократить за счёт двигательных упражнений.

3. Все занятия вариативны. Так, выполнение двигательных заданий может проходить под знакомые песни или стихотворные тексты, а комплекс общеразвивающих упражнений можно заменить комплексом аэробики.

4. Акцент в оздоровительной работе делается на повышение резистентности организма и профилактику нарушений опорно-двигательного аппарата.

5. Важная роль в занятиях отведена развитию у детей умения работать рядом, выполняя общее задание, воспитанию желания участвовать в совместных играх и умения договариваться друг с другом, а также самим в этически приемлемой форме разрешать конфликты.

6. В ходе занятий необходимо формировать активное отношение к собственной познавательной деятельности, умение выделять в ней цель и способы её достижения, стремиться объективно оценивать её результаты.

Предложенный на этой основе подход был подвергнут экспериментальной проверке на группах детей 3–4 лет. На протяжении девяти месяцев информация по математике и логике осваивалась на занятиях посредством уже знакомых детям двигательных действий или в результате формирования новых. В итоге в экспериментальной группе количество детей, свободно оперирующих понятиями «величина», «форма», «свойства», «классификация», увеличилось с 5 до 40%, а в контрольной – до 10%. Кроме того, дети, занимавшиеся в экспериментальной группе, превосходили своих сверстников по результатам выполнения двигательных тестов.

Следовательно, описанный выше подход является более эффективным направлением работы с детьми дошкольного возраста, поскольку не требует дополнительных затрат времени, а также представляет собой действенное средство оздоровления и развития дошкольников.

Наталья Валентиновна Финогенова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры;

Галина Алексеевна Воропаева – заведующая МОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 75», г. Волгоград.

Формирование субъектной позиции у детей дошкольного возраста в процессе математического развития

Л.Н. Галкина

Проблема обучения математике в современной жизни приобретает всё большее значение. Это объясняется бурным развитием математической науки, проникновением её в различные области знаний, сферы деятельности людей, а также с возрастающими требованиями к математическому образованию подрастающего поколения. Излишне упоминать, что изучение математики оттачивает ум, развивает гибкость мышления, учит логике, формирует математический стиль мышления с его чёткостью, краткостью, точностью и логичностью, умением пользоваться символикой.

Анализ научных исследований психолого-педагогического опыта (Т.И. Ерофеева, З.А. Михайлова, А.А. Смоленцева, А.А. Столяр, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Н.Н. Подъяков, А.В. Белошистая, Е.И. Щербакова и др.) убеждает в том, что успешность обучения в школе во многом определяется не запасом представлений, приобретённых ребёнком в дошкольные годы, а уровнем развития умственных способностей, психических процессов, мыслительных операций (сравнения, обобщения, анализа, синтеза и др.), наличием у ребёнка опыта самостоятельного решения познавательных ситуаций проблемного характера.

С позиции нашей темы для нас имеет значение личностно ориентированный подход в процессе математического развития дошкольников, основанный на субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребёнка.

В этой связи хотелось бы отметить, что личностно ориентиро-

ванный подход основывается на признании права каждого участника образовательного процесса быть личностью, способной к саморазвитию, самоопределению, свободному выбору жизненного пути. Другими словами, личностно ориентированный подход – это организация воспитательно-образовательного процесса, предполагающая центрированность на ребёнке, на его личности (интересах, способностях, возможностях, тенденциях развития), основанная на субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребёнка, признание ребёнка основной ценностью воспитательно-образовательного процесса, понимание и принятие ребёнка как полноправного партнёра, что предусматривает взаимодействие на основе сотрудничества, педагогической поддержки.

В концепции дошкольного воспитания определены такие понятия, как «самоактуализированная личность» – человек, осознанно и активно реализующий стремление наиболее полно раскрыть свои возможности и способности, и «Я-концепция»: мой пол, мой возраст, мои отношения со сверстниками и взрослыми, родственные связи, мои ценности и стремления. Другими словами, это осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми. Всё это подразумевает субъектную позицию по отношению к собственной жизни. В свою очередь субъектность – это качество отдельного человека, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом, обладающим активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности.

Эмоционально-положительное, комфортное состояние ребёнок испытывает, когда ощущает себя субъектом познания, когда приобретает знания и умения, нужные ему лично, обеспечивающие освоение личностно значимых для него детских видов деятельности: общения со взрослыми и сверстниками, игры и др., позволяющих чувствовать себя взрослеющим. Интенсивное интеллектуаль-

ное, эмоционально-личностное развитие ребёнка, его благополучие и социальный статус в группе сверстников связаны с освоением позиции субъекта детской деятельности. Эта позиция проявляется в самостоятельности целеполагания и мотивации деятельности, нахождении путей и способов её осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получить результат. Становление субъектной позиции ребёнка в деятельности, общении и познании обеспечивает развитие таких важнейших качеств, как активность, самостоятельность, творческое начало.

Поиск педагогики сегодняшнего дня ведётся в направлении принципов, методов развития умственных способностей и максимального использования собственной познавательной активности детей. Исходя из сказанного процесс обучения математике надо организовывать так, чтобы проявилась собственная активность ребёнка, чтобы дети могли спорить, доказывать истину на основе рассуждений, умозаключений, свободно общаться друг с другом.

В этой связи необходимо выделить принципиальные положения, которые должны лечь в основу обучения, способствующего развитию субъектной позиции в процессе математического развития:

1. Обучение дошкольников началам математики должно происходить в контексте практической и игровой деятельности детей, в процессе решения проблемных задач.

2. Ребёнку должны быть созданы условия для применения поисковых способов ориентировки в заданиях.

3. В ходе выполнения заданий у ребёнка должна возникнуть потребность иметь те или иные знания, потребность в ознакомлении с разными способами решения задач. Другими словами, речь идёт об организации проблемного обучения математике, при котором важно не сообщать ребёнку информацию, а создавать условия для его собственных наблюдений, размышлений, действий с индивидуальным дидактическим материалом. Учитывая вышеизложенное, необходимо включать в процесс обучения математике

– практические упражнения, решение задач на развитие мыслительных операций, связанных с умением осуществлять классификацию, сериацию, ограничение, обобщение, пересечение групп предметов, трансфигурацию и т.п. (Л.А. Венгер, Д. Альтхауз, Э. Дум, М.В. Кралина, А.А. Смоленцева, О.В. Пустовойт, Е.В. Соловьёва и др.);

– дидактические упражнения, в основе которых лежат действия замещения (кодирование, декодирование) и наглядного моделирования (Л.А. Венгер, О.В. Дьяченко, З.А. Михайлова, М.В. Кралина, Т.И. Тарабарина, И.Н. Прокопенко и др.);

– создание проблемных ситуаций, связанных с постановкой проблемы, выдвижением предположений, гипотез, проверкой обоснования гипотез, подведением итогов, выводов (Т.И. Ерофеева, З.А. Михайлова, А.А. Смоленцева, О.В. Суворова и др.);

– дидактические и компьютерные игры, направленные на развитие логического мышления, воображения, сообразительности, употребление знаков и символов по назначению. Компьютерные игры позволяют ребёнку активно управлять игровой ситуацией, воздействуя на экранный видеоряд, управлять моделями реальных процессов и наблюдать на экране результаты и последствия этих процессов (Л.А. Венгер, Л.Э. Генденштейн, Ю. Горвиц, Е. Зварыгина, А.А. Столяр, О. Тараканова и др.).

Исследования М.Н. Силаевой, И.Т. Мышьяковой свидетельствуют о том, что использование проблемного обучения на занятиях с дошкольниками по математическому развитию положительно влияет на развитие у них субъектной позиции, творческого мышления. Другими словами, для того чтобы научить ребенка думать, необходимо создавать для него ситуации, требующие осмысления, в которых он занимал бы субъектную позицию при решении конкретных практических задач. Таковыми являются проблемные образовательные ситуации, с которых начинается процесс размышления. Осознание трудно-

стей, невозможность разрешить их привычным путём побуждают ребёнка к активному поиску новых средств и способов решения задач и открытию мира математики. При решении проблемных ситуаций необходимо учитывать взаимодействие педагога и ребёнка. Деятельность педагога предполагает создание проблемной ситуации, формулировку проблемы, управление поисковой деятельностью, подведение итогов. Деятельность ребёнка включает в себя «принятие» проблемной ситуации, формулировку проблемы, самостоятельный поиск решения, подведение итогов. Решая проблемную ситуацию, ребёнок сравнивает и сопоставляет, устанавливает сходство и отличие, открывает мир чисел и фигур, учится ориентироваться в окружающем мире, проявлять инициативу, высказывать собственную позицию и принимать чужую. Приведём пример. Педагог предлагает ситуацию: в групповую комнату привезли шкаф. Как узнать, войдёт ли он в отведённый для него простенок? Как найти способ решения данной ситуации? Педагог подводит детей к мысли о необходимости измерения и поиску способов измерения вначале простенка, а затем ширины и длины шкафа.

Становлению субъектной позиции ребёнка способствуют развивающие игры с математическим содержанием. По мнению Л.М. Клариной, в результате освоения детьми субъектной позиции в таких играх у детей совершенствуется логико-математический опыт. Основными показателями этого является освоение детьми сенсорных эталонов, эталонов мер, знаков и символов, речи, а также овладение способами познания: самонаблюдением, начальными навыками логического мышления и умением обследовать предметы, экспериментированием, классификацией, счётом и измерением, сравнением и сопоставлением.

Усиление развивающего воздействия игр на формирование субъектной позиции у ребёнка возможно при следующих условиях:

- использование игр, соответствующих уровню развития ребёнка,

а затем – несколько выше его возможностей, что способствует стимулированию проявления самостоятельности и инициативности, активизации воображения;

– использование игр, ориентированных на освоение средств и способов познания, обеспечение переноса, на обогащение опыта самостоятельной деятельности играющего. Развивающее воздействие игры усиливается также при оказании ребёнку помощи в организации его мыслительной деятельности. Сообщив название игры, её правила и возможный результат, следует предложить ребёнку подумать о том, как играть в эту игру. Эффективным приёмом является деление всего процесса решения игровой задачи на три этапа: *думай (О чём? Как?), делай (Как?), получи результат (Какой?)*.

Способность быть субъектом собственного развития означает, что человек сам становится источником активности своей деятельности, жизни в целом, он не просто развивается по воле других, но умеет сам развивать себя. Для формирования этой способности, в частности, необходимо мотивировать деятельность ребёнка по постановке задач саморазвития и самообразования. Кроме того, следует предоставить ребёнку возможность приобретать опыт такой деятельности, соответствующим образом отбирая содержание и организуя образовательный процесс таким образом, чтобы дети могли использовать результаты своей познавательной деятельности, имеющиеся у них естественно-научные представления о свойствах предметов, материалов, закономерностей явлений, логико-математических представлений для решения разнообразных практических задач.

Подводя итог вышесказанному, хочется остановиться на компонентах субъектной позиции, формируемой в процессе математического развития детей дошкольного возраста.

Ценностно-мотивационный компонент:

- принимать и ставить самостоятельно познавательные задачи;
- выдвигать предположения о причинах и результатах;

● замечать и осознавать противоречия;

● проявлять эмоции удивления как мотив выяснения причины явления, его сути, выяснения истины.

Процессуально-содержательный компонент:

● пользоваться системой «обследовательских» действий;

● использовать наблюдение и самонаблюдение как способ познания;

● использовать сенсорные и интеллектуальные (сравнение, сопоставление, классификация, сериация и т.д.) способы познания;

● планировать ход наблюдения, поисковой деятельности;

● оперировать моделями, схемами;

● планировать деятельность и понятно рассказывать об этапах работы;

● иметь эмоциональный комплекс догадки – раздумье (сомнение, уверенность и т.д.);

● исправлять ошибки;

● самостоятельно пользоваться различными источниками приобретения знаний (рассматривание энциклопедий, чтение книг, слушание рассказов взрослых, просмотр телепередач и т.д.);

● самостоятельно применять доступные способы познания (измерение, сравнение, классификация и т.д.);

● самостоятельно строить модели.

Рефлексивно-оценочный компонент:

● анализировать и делать выводы;

● использовать разные способы проверки предположений;

● самостоятельно находить способ оценки при решении творческих задач;

● контролировать свои действия и действия товарищей;

● испытывать эмоции радости открытия и успеха;

● использовать рассуждения, речь – доказательство;

● проявлять индивидуальный стиль деятельности.

Таким образом, для того чтобы сформировать у дошкольника субъектную позицию в процессе формирования математических представлений, взрослому следует не только ставить перед ребёнком

задачи развития его способностей, расширения его опыта, границ его знаний и умений, необходимых для этого, но создавать такие условия, в которых постановка названных задач становилась бы стремлением самого ребёнка.

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что правильно организованное обучение математике оказывает влияние на формирование культуры учебно-познавательной и интеллектуальной деятельности, связанной с умением понимать суть учебной задачи и самостоятельно решать её; планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль и самооценку; проявлять способность к саморегуляции поведения и воли при выполнении поставленных задач; активизировать мыслительные операции при решении образовательных и развивающих задач, что и обеспечит субъектную позицию в процессе математического развития детей дошкольного возраста.

Литература

1. *Белошистая, А.В.* Формирование и развитие математических способностей дошкольников : учеб. пос. / А.В. Белошистая. – М., 2004. – 395 с.

2. *Михайлова, З.А.* Активизация мыслительной деятельности ребенка в развивающих математических играх / З.А. Михайлова // Игра и дошкольник : Развитие детей старшего дошкольного возраста и игровой деятельности : сб. ст. ; под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – С. 69–79.

3. *Смоленцева, А.А.* Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей : учеб. пос. / А.А. Смоленцева, О.В. Суворова. – СПб., 2003. – 109 с.

4. *Щербакова, Е.И.* Знакомим с математикой : учеб. пос. / Е.И. Щербакова. – М., 2007. – 143 с.

Людмила Николаевна Галкина – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Технология развития математических и природо- экологических представлений у детей дошкольного возраста

*И.И. Целищева,
М.Д. Большакова*

В дополнение к курсу «Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста» коллективом авторов разработан и проводится курс по выбору «Развитие математических представлений по программе "Математика вокруг нас"». Данная программа способствует совершенствованию технологии развития математических, природоведческих и экологических представлений у дошкольников.

Декларируемая в последние десятилетия личностно ориентированная парадигма в учебно-воспитательном процессе с использованием здоровьесберегающих технологий мало разработана для педагогов-практиков. Развитие математических представлений только с позиций науки математики не даст положительного результата в силу односторонности. В то же время обучение, направленное на формирование знаний, умений и навыков, не способствует развитию у ребёнка психических процессов, целостному познанию мира и к тому же создаёт большие психологические нагрузки на участников учебно-воспитательного процесса.

Разработанная нами программа отражает генетический подход к развитию элементарных представлений по математике и природоведению и строится на основе следующих принципов: демократизации и гуманизации образования, гуманизации воспитания, учёта возрастных особенностей детей, интеграции обучения, линейности и концентричности, системности.

Условиями реализации указанных принципов являются изме-

нение характера общения взрослого и ребёнка, поддержание доброго отношения к нему на основе учёта его интересов, способностей в усвоении математических и природоведческих представлений; изменение формы организации детей на занятии с применением деятельностного подхода, переориентировка ребёнка с конечного результата на сам процесс развития математических и природо-экологических представлений и понятий; обучение как средство формирования творческой, инициативной, самостоятельной личности; учёт основных закономерностей психического развития каждого ребёнка; создание развивающей математической и природоведческой среды; конкретизация и дополнение федеральных требований с учётом связи математических знаний с потребностями жизни, в соответствии с задачами подготовки детей к обучению в школе.

Программа направлена на совершенствование технологий развития математических, природоведческих и экологических представлений у детей дошкольного возраста – интеграцию занятий по математике и природоведению, что усиливает практическую направленность в обучении. Ребёнок сравнительно легко усваивает и запоминает материал, который вызывает у него познавательный или практический интерес.

Интеграцию мы понимаем как процесс сближения и связи наук. Со многими математическими понятиями ребёнок встречается в повседневной жизни, в природе. Разнообразие содержания природоведческого материала позволяет строить интегрированные занятия на достаточном уровне трудности, что даёт возможность сразу же применить математические представления и знания на практике, поддерживать и развивать у детей познавательный интерес к практическим наукам. Особенно важно проводить такие занятия в сельских малокомплектных детских садах с их спецификой, в частности объединением в группы разновозрастных детей, что создаёт для воспитателей известные трудности, и в то же время находящиеся в разнообразном, богатом

природном окружении. Общие темы занятий позволяют проводить их сразу со всеми детьми, используя задания соответственно возрасту воспитанников.

Интеграцию занятий можно обеспечить при изучении тем «Овощи», «Ягоды и фрукты», «Комнатные растения», «Домашние животные», «Дикие животные», «Декоративные птицы» и др. Как известно, результаты интегрированного обучения проявляются в развитии творческого мышления учащихся. Интеграция способствует не только интенсификации, систематизации, оптимизации учебно-познавательной деятельности, но и позволяет ребёнку овладеть грамотой и культурой, развивать речь. Органическое соединение учебного материала различных дисциплин даёт детям представление о единстве окружающего их мира. Таким образом достигается всестороннее развитие личности, формируется поисковая активность, учебная самостоятельность, креативность, начинают складываться экологическое сознание и культура поведения в природе.

Наша программа и авторская технология рассчитаны на использование в системе дошкольного образования России (см. список литературы к статье) и разработаны в соответствии с концепцией программы по дошкольному образованию «Родничок», рекомендованной в 2005 г. Федеральным экспертным советом к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных дошкольных учреждениях.

Авторами проведено экспериментальное исследование по развитию у детей дошкольного возраста математических, природоведческих и экологических представлений. На этой основе разработаны методические рекомендации и конспекты занятий для всех возрастных групп ДОУ. Целями этих занятий являются

- развитие элементарных математических, природоведческих и экологических представлений у детей дошкольного возраста в соответствии с государственным стандартом;
- формирование интереса к математике и окружающему миру;

– развитие сенсорных и интеллектуальных процессов;

– развитие таких приёмов умственной деятельности, как анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение, моделирование;

– развитие вариативного и творческого мышления через решение комбинаторных задач;

– развитие творческого воображения, фантазии, инициативы;

– развитие речи, умения аргументировать свои предположения, высказывания;

– привитие положительного отношения к окружающей действительности;

– развитие умения работать в парах, самостоятельно;

– привитие навыков контроля и самоконтроля.

Поставленные цели достигаются постепенно, в процессе приобщения детей к различным видам математической и природоведческой деятельности, в процессе овладения способами действий (обследование, выделение, сравнение, наложение, приложение, воссоздание, счёт, установление порядка между предметами в группе, установление взаимно однозначного соответствия между предметами в различных группах, моделирование, комбинирование, соединение частей в целое, деление целого на части, сравнение величин непосредственно и с помощью условных мерок), а также знакомства со стандартными единицами измерения и др. Дети учатся наблюдать, выделять существенные признаки предметов и явлений, для того чтобы самостоятельно сделать вывод, дать определение.

Занятия проводятся в игровой форме. Героиня всех занятий – кукла Даша ставит перед детьми проблемы, эвристические задачи. Вместе с Дашей дети совершают увлекательные путешествия в деревню, в лес, на речку и т.д. В процессе деятельности необходимо вести с детьми активный диалог, предлагать им высказывать свои мнения и предположения. Такой подход позволяет ребёнку почувствовать себя первооткрывателем, поверить в свои силы и интеллектуальные возможности. На занятиях дети работают кол-

лективно, в парах и индивидуально, в зависимости от видов заданий.

Например, на интегрированных занятиях по теме «Домашние животные» дети знакомятся с содержанием домашних животных в разное время года. По плоской круговой модели, разделённой на 12 секторов, дети определяют времена года, а затем называют подряд месяцы. Отвечают на вопросы: «На какое время года приходится сентябрь (январь)? Какой первый месяц осени?» – а затем на модели находят эти месяцы и отмечают их. Определяют, сколько месяцев приходится на стойловый период содержания домашних животных, сколько месяцев они пасутся на лугу и на сколько месяцев больше находятся дома, чем на лугу.

На интегрированном занятии по теме «Декоративные птицы» дети составляют разнообразные меню для попугая на неделю из 10 видов продуктов, по 4 на каждый день, используя условные карточки для обозначения нужных продуктов. При этом закрепляются знания о последовательности дней недели и развивается умение практически решать комбинаторные задачи.

Лучшему освоению математических и природоведческих представлений способствует наличие в группе уголка природы, а также естественный материал (камешки, ракушки, шишки, коллекции семян), опорные карточки, которые используются на занятиях, различные настольные игры на классификацию, сравнение, определение понятия, среды обитания, правил поведения в природе и т.д. Большое значение для организации свободной деятельности имеют элементарные конструкторы, оборудование к сюжетно-ролевым играм с различным математическим и природоведческим содержанием. Можно использовать манипулятивные игры, кубики для счёта и измерения, напольные цифры от 1 до 9, а также измерительные приспособления (линейки, ленты, весы, ложки, мерные чашки, ведёрки, термометры), монеты, часы, разрезные картинки, лото, цветные бусы и т.д. Всё, что используется на занятиях (игры, пособия и т.д.), должно быть дано

детям в свободную деятельность и помещено в специальный уголок природы и математики. Экологическое воспитание и формирование положительного отношения к природе невозможно без трудового воспитания. Поэтому необходимо предоставить детям возможность ухаживать за комнатными растениями, за обитателями уголка природы, наблюдать за их поведением как дома, так и в детском саду. Это позволяет закрепить знания, полученные на занятиях.

В качестве иллюстрации приведём интегрированное занятие для детей 6–7 лет по теме «Овощи».

Цели занятия:

1) раскрыть детям условия, необходимые для роста растений; учить устанавливать экологические связи между культурными растениями и неживой природой, растениями и живой природой, растениями и деятельностью человека, уметь объяснять их;

2) закрепить знания о стадиях роста растений;

3) формировать логическую операцию с союзом «и»;

4) закрепить классификацию предметов по двум признакам (съедобные и несъедобные части растения, живая и неживая природа);

5) учить решать текстовые задачи на нахождение суммы, остатка.

Оборудование:

1) овощи: морковь, капуста, свёкла, лук, помидор, огурец, петрушка, стручки гороха; дневник наблюдений за ростом и развитием овощей; карточки для раскрытия стадий роста и условий, необходимых для роста растений;

2) набор геометрических фигур; у каждого ребёнка лист бумаги, на котором изображены две пересекающиеся окружности – зелёного и чёрного цвета, у воспитателя два обруча.

Ход занятия.

1. Беседа об овощах.

– Какие овощи вы знаете? (*Морковь, лук, перец, капуста, ...*)

– Где растут овощи? (*В огороде, в поле, на садовом участке, в теплице...*)

– Расскажите, зачем люди выращивают овощи. (*Для еды. Из них готовят салат, борщ, ...*)

– А ещё зачем? Кто кроме людей питается овощами? (*Домашние жи-*

вотные. Кролики любят морковь, капусту, ...)

– Расскажите, как выросли овощи. Что делали для этого люди? Например, как выросла морковь на грядке? (Сначала морковь посеяли, затем она взошла. Мы её полости, рыхлили, поливали...)

Отвечая, дети используют карточки с изображениями стадий роста растения: семена – всходы – сформировавшееся растение – плоды.

– А кто ещё кроме нас, людей, помогал расти овощам? Выберите среди карточек изображения помощников, которые помогали расти растениям, и объясните, зачем был нужен этот помощник. (Солнце греет землю для растений. Почва их кормит. Растения дышат, им нужен воздух, вода.)

– А как воздух может попасть в почву? (Мы рыхлили землю, а ещё её рыхлят дождевые черви. Они оставляют дырочки в земле.)

– А почему на карточках нарисованы туча и лейка? (Мы поливали грядки, когда было сухо, а ещё растения поливает дождик.)

– А на этой карточке нарисована птичка. Почему? (Птичка тоже помогает расти растениям. Она ловит жучков, бабочек, склёвывает с листьев гусениц.)

– Вы знаете птиц, которые помогают людям в саду, в огороде, в поле? (Синицы, воробьи, грачи, скворцы, ...)

Педагог показывает карточку с изображением жабы и объясняет детям, что жабы – тоже наши помощники. Они охотятся на слизней, гусениц. Обижать жаб нельзя. Они маленькие, замечает педагог, а вы большие, добрые великаны. При объяснении следует избегать слова *вредитель*, потому что в природе всё взаимосвязано.

– Огурец говорит, что вы забыли ещё каких-то помощников, а ведь без них у огурцов не было бы плодов. Каких помощников мы забыли? Кого мы видели на цветах? Что они там делали? (Пчелы, шмели, бабочки пьют сладкий сок цветов и переносят пыльцу с одного растения на другое.)

– Сосчитайте, не включая орудия труда, сколько же всего помощников было у растений.

Дети считают.

– А теперь разделите всех помощников на две группы: одни относятся к живой, а другие – к неживой природе. Сколько у растений помощников из живой природы? А из неживой? (Ответы детей.) Значит, для того чтобы выросли овощи, надо потрудиться не только людям, но и природе. Перечислите ещё раз наших помощников в выращивании овощей. (Дети повторяют.) А кто скажет, зачем нам надо есть морковь? (Она полезная, ...)

Педагог рассказывает детям, что когда мы едим сырые овощи, то укрепляем зубы, дёсны. В моркови есть витамины, способствующие росту детей и сохранению зрения. Такие же витамины есть и в других овощах красного и оранжевого цвета. Педагог просит детей назвать овощи, окрашенные в красный и оранжевый цвет, а затем продолжает рассказывать о луке, в котором не только много витаминов, но ещё и вещества, убивающие бактерии. Все овощи очень полезны, поэтому обязательно надо их есть.

– Вы помните сказку «Мужик и медведь»? Почему медведь обиделся на мужика? (Человек обидел медведя, он дал ему несъедобные части растений.)

– Сейчас мы поиграем в игру «Вершки и корешки».

2. «Вершки и корешки».

Педагог объясняет детям, что в обруч чёрного цвета мы кладем те овощи, у которых используются корешки, а в обруч зелёного цвета – те, у которых используются вершки. Дети по очереди подходят к столу, выбирают овощ, показывают его остальным и кладут его в нужный круг, объясняя, почему они это сделали. В результате получается следующая картина:



– Сколько всего у нас овощей? (*Восемь.*)

– Сколько тех, у которых используются верхки? (*Семь.*)

– А сколько тех, у которых используются корешки? (*Четыре.*)

– А почему всех только восемь? (*Есть такие, у которых используются и верхки и корешки.*)

– Сколько таких овощей? (*Три.*)

– Кто их назовёт? (*Свёкла, лук, петрушка.*)

– Назовите овощи, у которых используются только верхки. (*Капуста, огурец, горох, помидор.*)

– А сколько овощей, у которых используются только корешки? (*Одна морковь.*)

3. Закрепление полученных знаний.

Дети садятся за столы и закрепляют полученные знания в самостоятельной деятельности с использованием геометрических фигур.

– Что у вас лежит на подносе? (*Геометрические фигуры.*)

– Как вы думаете, что они обозначают? (*Овощи.*)

– Посмотрите на них и определите, какая фигура какому овощу соответствует. Найдите на столе лист бумаги с двумя пересекающимися кругами зелёного и чёрного цвета. Как изобразить капусту? (*Зелёным овалом.*)

– А что соответствует свёкле? (*Круг бордового цвета.*)

– А как изобразить горох? (*Маленьким зелёным кругом.*)

– Что соответствует моркови? (*Оранжевый треугольник.*)

– А как изобразить помидор? (*Красным кругом.*)

– А что соответствует оставшемуся кругу? (*Лук.*)

Затем дети приклеивают геометрические фигуры-овощи на листы бумаги. Для контроля педагог вывешивает плакат с соответствующим рисунком.

Далее педагог выставляет карточку с цифрами, обозначающими количество овощей, у которых используются только верхки, корешки и верхки одновременно, только корешки. На наборном полотне получается следующая запись:

$$\boxed{4} \quad \boxed{3} \quad \boxed{1}$$

– Как узнать, сколько всего овощей? (*Надо их сложить.*)

– Поставьте нужные знаки.

Ребёнок выходит к доске, ставит нужные знаки:

$$\boxed{4} + \boxed{3} + \boxed{1}$$

– Когда мы сложим, сколько получится? (*Восемь.*)

– Кто найдёт нужную цифру и продолжит запись?

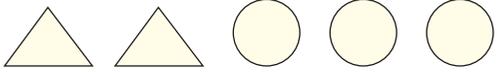
Примечание: прежде чем наклеивать фигуры, можно провести сериацию кругов по размеру и рассказать, какой круг какому овощу соответствует. Под овощами можно выставить соответствующие буквы.

– Сколько у нас всего кругов? (*Пять.*)

– Разложите их в порядке убывания, называя овощ, который они обозначают.

4. Составление и решение задач.

– Посмотрите на этот рисунок и придумайте задачу на сложение.



Если дети затрудняются, то проводим беседу:

– Что обозначают эти фигуры? (*Морковь и свёклу.*)

– Сколько свёкол? (*Три.*)

– Сколько моркови? (*Две.*)

– Придумайте по этому рисунку задачу на сложение, в которой названные нами овощи идут на приготовление первого блюда.

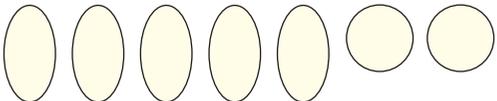
Задача 1. Для приготовления борща мама израсходовала 3 свёклы и 2 моркови. Сколько овощей было положено в борщ?

– Выложи решение задачи на столе.

Вызванный к столу педагога ребёнок выкладывает решение на наборном полотне с помощью разрезных карточек:

$$\boxed{3} + \boxed{2} = \boxed{5}$$

– Посмотрите на этот рисунок:



– Какие здесь фигуры? (*Овалы и круги.*)

– Какие это овощи? (*Огурцы и лук.*)

– Подумайте, что можно приготовить из этих овощей, и составьте задачу на сложение.

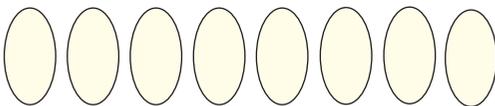
Задача 2. Мама израсходовала для приготовления салата 5 огурцов и 2 луковицы. Сколько всего огурцов и лука пошло в салат?

– Кто запишет решение на наборном полотне?

Ребёнок выполняет решение:

5	+	2	=	7
---	---	---	---	---

– А кто составит задачу по такому рисунку и выражению к нему?



8	–	2
---	---	---

Задача 3. С грядки собрали 8 огурцов. За обедом съели 2. Сколько осталось?

Если дети затрудняются, проводим беседу:

– Что показывает рисунок? (*Сколько всего было огурцов.*)

– Кто прочитает запись под рисунком? (*Восемь минус два; из восьми взяли два; из восьми вычли два.*)

– Огурцов станет больше или меньше? (*Меньше.*)

– На сколько меньше? (*На 2.*)

Педагог отодвигает два «огурца» вправо.

– Составьте задачу. (Ответы детей.)

– Чему же мы сегодня посвятили наше занятие? Что нового вы узнали? Чем вам запомнилось это занятие?

Литература

1. *Большакова, М.Д.* Интегрированные занятия по ознакомлению с окружающей природой, экологическому воспитанию и развитию элементарных математических представлений / М.Д. Большакова, И.И. Целищева // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 1. – С. 73–77.

2. *Большакова, М.Д.* Обучение дошкольников математике при ознакомлении с природой / М.Д. Большакова, И.И. Целищева. – Шуя : «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2007. – 153 с.

3. *Ермакова, Е.С.* Обучение решению ком-

бинаторных задач детей 4–10 лет / Е.С. Ермакова [и др.] // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 83–91.

4. *Ермакова, Е.С.* Развитие гибкости мышления : Дошкольный и младший школьный возраст : уч.-метод. пос. / Е.С. Ермакова [и др.]. – СПб. : Речь, 2007. – 210 с.

5. *Целищева, И.И.* Математика вокруг нас : Вторая младшая группа ДОУ : метод. пос. / И.И. Целищева, И.Б. Румянцева. – М. : ИЛЕКСА, 2008. – 90 с.

6. *Целищева, И.И.* Математика вокруг нас : Средняя группа ДОУ : метод. пос. / И.И. Целищева, И.Б. Румянцева. – М. : ИЛЕКСА, 2008. – 92 с.

7. *Целищева, И.И.* Математика вокруг нас : Старшая группа ДОУ : метод. пос. / И.И. Целищева, И.Б. Румянцева. – М. : ИЛЕКСА, 2008. – 130 с.

Ира Ивановна Целищева – канд. пед. наук, доцент кафедры начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета;
Мария Даниловна Большакова – канд. биол. наук, доцент кафедры акмеологии Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.

Национально-региональный компонент к Комплексной программе «Детский сад 2100»

*М.А. Сидорова,
А.К. Винокурова*

По программе «Детский сад 2100» наш коллектив работает с 2002 г. Со средней группы мы проводим в том числе и занятия по ознакомлению с окружающим миром «Здравствуй, мир!». Цель курса – всестороннее развитие личности ребёнка, расширение его кругозора, формирование ценностных представлений об окружающем мире, развитие интеллекта. Особое внимание уделяется изучению родного края, природы, ресурсов, профессий. Данная программа разработана с

учётом регионального компонента центральной полосы России, а для нашей республики актуальна этническая идентификация ребёнка, т.е. отождествление себя с определённой этнической группой. При этом образ своего народа воспринимается как положительный, формируется благоприятное отношение к его культуре, истории. Таким образом, национальные формы развития входят в сферу дошкольного воспитания.

Изучая родной край, мы прививаем детям любовь к природе, родному городу, способность чувствовать красоту, стремление сохранить и преумножить богатство края. Материал для занятий подбирается следующим образом:

«Моя республика». Знакомим детей с историей образования Республики Саха (Якутия), формируем у них представления о том, что наша республика – неотделимая часть России, вводим понятия «столица России», «столица республики». Знакомим детей с флагами России и Республики Саха, гербами, учим различать и выделять основные особенности государственного и республиканского флага и герба.

«Мой город». Дети знакомятся с улицами и достопримечательностями родного города, при этом мы формируем у детей положительное отношение к общественным явлениям, историческим событиям. Для этого рассказываем о героях, писателях, значимых событиях, в честь которых получили свои названия улицы. Дети узнают о гербе города. Проводятся экскурсии по городу, беседы, дети рассматривают картины, фотографии. Привлекаем к работе родителей. Темы занятий: «История Якутска», «Улицы города», «Мой район», «Памятники города», «Музей города».

«Животные и растения Якутии». Знакомя детей с растительным и животным миром нашего края, обращаем внимание на то, что на территории Якутии обитают редкие животные и произрастают редкие растения, многие из которых занесены в Красную книгу. Дети узнают о природных зонах: тайге и тундре, лиственных лесах и лесостепях.

«Народы Якутии». Занятия по

этой теме проводятся в подготовительной группе. Дети знакомятся с народами, населяющими Якутию, историей их национального становления; даётся понятие «многонациональная республика». Рассказываем детям о коренных национальностях – эвенках, эвенках, юкагирах.

«Национальная одежда». Рассказываем об истории создания национальной одежды, знакомим с её разновидностями.

«Национальная посуда». Дети знакомятся с посудой из различных материалов (береста, глина, дерево), ритуальной посудой.

«Традиции и культура народов». Дети узнают о национальных традициях народов Якутии: празднике Ысыах, национальном напитке кумысе, об устройстве жилищ коренных народов и основных промыслах, которыми они занимались, знакомятся с эпосом «Олонхо», произведениями якутских писателей, музыкантов.

Дети испытывают неподдельный интерес к окружающему миру, задают множество вопросов, хотя больше узнавать о подвигах реальных людей и эпических героев, о жизни сёл и городов. Это говорит о том, что у ребёнка-дошкольника формируется социально-нравственное чувство сопричастности к культуре и традициям своего народа, уважение к другим народам. Данная тема достаточно актуальна для нашего многонационального региона. По результатам тестирования наши старшие дошкольники показывают отличные знания о родном крае.

Предлагаем вашему вниманию конспекты занятий, проводимых с детьми подготовительной группы.

I. Тема занятия «Якутская национальная одежда».

Цель занятия: познакомить детей с национальной одеждой якутов, с орнаментами, используемыми для её украшения.

Задачи:

- 1) формировать у детей понимание национальных особенностей;
- 2) уточнить знания детей об особенностях климата;
- 3) развивать чувство ритма, симметрии;

4) воспитывать уважение к национальным традициям.

Предварительная работа:

1) чтение якутских сказок;
2) рисование элементов якутского орнамента;

3) ознакомление с бисером, видами тканей;

4) экскурсия в музей.

Дидактический материал: изображения якутских национальных костюмов и орнаментов; краски, кисточки; силуэт рукавицы на альбомном листе для каждого ребёнка; аудиозаписи якутской национальной музыки.

План занятия.

1. Рассказ-беседа о республике, о климате.

2. Демонстрация изображений якутской национальной одежды с комментариями.

3. Украшение рукавички орнаментом.

4. Итог занятия.

Ход занятия.

Воспитатель:

– В какой республике мы живём? (Ответы детей.)

– Сегодня мы поговорим о якутской национальной одежде. Она очень удобна, соответствует образу жизни якутов и при этом очень красива. В основном изготавливали её из шкур домашнего скота и меха диких животных, украшали бисером, аппликацией из цветного сукна и меха, бахромой, металлическими пластинами.

Рассказ о национальной одежде сопровождается показом изоматериалов.

– У якутов много шапок разнообразной формы, украшенных мехом:

1. Старинная меховая якутская шапка. Считается, что именно от шапки этой формы произошли все остальные.

2. Женская меховая высокая шапка дьябакка с верхом из чёрного или зелёного сукна с красными вставками. Иногда спереди нашивают круглую серебряную пластину.

3. Круглая меховая шапка с наушниками. Такую шапку носили и мужчины и женщины. Сшита из оленьей шкуры, подбитой белыми брюшками.

Нижняя и верхняя одежда:

1. На тело надевали украшенные вышивкой рубахи (ырыбахы) одинакового покроя для женщин и мужчин. Первоначально их шили из тонкой кожи, позже – из хлопковой ткани, чаще синего цвета.

2. Поверх рубахи надевали что-то вроде короткого пальто (сон). Летний вариант – из кожи, зимний – из жеребчых или телячьих шкур мехом внутрь.

3. Глухая меховая шуба с капюшном – соккуй, отделанная меховой мозаикой.

Обувь: торбаса – сапоги из кобыльей или оленьей шкуры, мехом внутрь. У циколоток подвязывались ремешком.

Рукавицы – висят на ремешках, привязанные к рукавам шубы. Женские рукавицы отделаны наряднее, чем мужские.

Якутская одежда обязательно украшена орнаментом. Считалось, что это оберег, талисман, приносящий удачу и счастье. Часто орнамент напоминал по своим очертаниям глаза, голову, фигуру животного. Почему? Как вы думаете?

Также широко распространены растительные мотивы. Орнамент выполнялся бисером, шитьём, прорезной кожей (в технике аппликации или мозаики). Использовали также бубенцы, бляшки, подвески, цепочки, колокольчики. Преобладали трёхцветие (голубой, чёрный, белый).

А сейчас вы сами украсите силуэты этих рукавичек якутским орнаментом.

– Итак, о чём мы с вами сегодня говорили? Чем занимались? Что больше всего понравилось?

II. Тема занятия «Коренные малочисленные народы севера Якутии».

Цель занятия: дать детям представление о многонациональной республике, познакомить с основными видами промысла народов Севера, воспитывать уважение к традициям и культуре других народов.

Наглядность: флаг, герб, карта Якутии; фотоматериалы (показ с использованием проектора); диск с записью чукотского исполнителя-импровизатора Вячеслава Кемлиль.

Предварительная работа: знакомство с историей Якутии, с её культурой и традициями, ознакомление с художественной литературой, фольклором народов Севера.

Ход занятия.

Воспитатель:

– Здравствуйте, дети. Дорова, кунал.

Рассматривание флага, герба Республики Саха.

– Как называется наша республика?

– Какой город является столицей республики?

– Сегодня я расскажу вам о малочисленных народах Севера. Они называются так потому, что численность этих людей очень мала и их надо беречь. В нашей республике живут представители более ста народов, из которых пять являются коренными малочисленными народами Севера, – это эвенки, эвены, юкагиры, чукчи и долганы. Живут они в 20 улусах Якутии и разговаривают каждый на своём родном языке.

Рассматривание карты Якутии.

– Как называется территория на севере Якутии? (*Тундра.*)

– Какие животные обитают там? (*Олени, песцы, белка, соболь, лиса, горностай.*)

– Жители Севера занимаются охотой на диких оленей, лосей, горных баранов, куропаток, зайцев, пушных зверей (показ фотографий).

– Наша республика называется «край ста озёр». Как вы думаете, почему?

Дети рассматривают карту – на ней изображено множество озёр, рек.

– Что ещё можно делать на Севере летом возле озера? (*Рыбачить.*)

– Вот северные жители и занимаются рыболовством: выловленную рыбу они коптят, солят, заготавливают икру. А ещё они занимаются оленеводством.

Олень – основной источник существования северных народов: он даёт мясо, молоко, одежду, он также является основным видом транспорта в тундре. Какую одежду шьют из оленьих шкур? (*Унты, торбаса, шапки, шубы.*)

– Круглый год оленеводы кочуют со своими стадами. Есть летние

и зимние пастбища. Живут оленеводы в чумах (показ фотографий). Каждое лето на каникулы школьники едут к своим родителям и помогают им пасти оленей, заботиться о них.

– Для чего нужен мех на севере? (*Из него шьют одежду, чтобы защититься от сильных холодов.*)

Физкультминутка: игра «Тонэркэчээх» («Утки и сокол»).

– У малочисленных народов Севера есть свои национальные праздники. Например, у якутов – праздник встречи солнца Ысыах, у русских – день Ивана Купалы и у эвенов есть такой же праздник встречи солнца, который называется Эвинэк, у эвенков – Бакалдын, у юкагиров – Шахадьибэ. Этот праздник бывает в начале лета. После долгой зимы все собираются на священном месте, одетые в красивые национальные одежды, сшитые из замши, шкур оленей, лосей, украшенные красивым орнаментом, бисером. (Показ фотографий; дети называют знакомые предметы одежды.) Собравшиеся поют, танцуют, устраивают конкурсы на лучший национальный костюм, на национальное блюдо, а также спортивные соревнования.

Среди представителей малых народностей Севера много очень талантливых людей – это учителя-методисты, писатели, учёные, музыканты, певцы, мастерицы, которые шьют красивые национальные одежды (показ фотографий). Существуют самобытные народные ансамбли: «Гулун», «Аянесса», «Мэрлэнкэ», «Хогин», «Солинга» и др. А сейчас послушаем мелодистов и певцов, которые поют на своём языке (прослушивание аудиозаписей). Что вам больше всего понравилось на сегодняшнем занятии? Что вы узнали нового? (Ответы детей.)

Марина Анатольевна Сидорова – старший воспитатель;

Алевтина Константиновна Винокурова – воспитатель МДОУ «Детский сад № 19 "Василёк", г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

**Внедрение программы
«Детский сад 2100»
в образовательное пространство
прогимназии**

*И.Ф. Турбина,
Н.А. Попова*

В муниципальном образовательном учреждении «Прогимназия "Звёздочка"» (г. Ленск, Якутия) обучаются и воспитываются дети от 4 до 8 лет. С 2003 г. педагоги прогимназии работают по Комплексной программе «Детский сад 2100».

Образовательная система «Школа 2100», в рамках которой разработана данная программа, – это современная лично ориентированная образовательная система. Она соответствует государственной политике в области модернизации российского образования и эффективно реализует идеи развивающего образования в условиях преемственности и непрерывности.

Приступая к работе по внедрению программы «Детский сад 2100», педагогический коллектив прогимназии определил своей целью формирование здоровой, интеллектуальной, нравственной и эстетически развитой личности ребёнка.

Мы решили ввести соответствующий учебно-методический комплект во всех возрастных группах, что обеспечивает непрерывность и преемственность по всем курсам программы. Педагоги изучили методические материалы, рабочие тетради для детей по каждому курсу и отметили в них разнообразие приёмов, методов, практических заданий, яркое иллюстративное изображение, единых героев занятий (Риторик, Лисёнок, Мудрая Сова, Таня и Ваня и др.), интересные сюжеты (путешествия, прогулки, экскурсии и т.д.).

Занятия по введению в математику, обучению грамоте проводим по подгруппам, что позволило уделять каждому ребёнку больше внимания.

Особое значение придаётся интегрированным занятиям и объединениям по видам деятельности, например: английский + окружающий мир, математика + физкультура, изобразительность + обучение грамоте и т.д. Стало традицией проводить в октябре занятие, приуроченное ко Дню матери, в котором объединены музыкальное, изобразительное творчество и знания детей об окружающем мире. В рождественские каникулы дети показывают свои знания и умения на занятии «Традиции английского Рождества» (английский + окружающий мир + обучение грамоте + музыкальное творчество). На занятии «Богатыри» дети старшего возраста рассказывают младшим о защитниках Отечества в разные исторические времена, дарят им подарки и т.д. Таким образом дети разных возрастных групп учатся дружеским взаимоотношениям, усваивают правила культуры поведения.

Преимущество таких занятий заключается в том, что при уменьшении их количества и снижении учебной нагрузки эффективность занятий возрастает, а педагоги получают возможность разнообразить методы и приёмы обучения.

Цели и задачи Образовательной системы «Школа 2100» для дошкольников осуществляются не только в учебной деятельности, но и в играх. Задача педагогов – обогащение предметно-развивающей среды, введение новых сюжетно-ролевых игр. Во всех группах прогимназии мы старались сформировать развивающую среду в зависимости от содержания воспитания и обучения, возраста, опыта и уровня развития детей и их деятельности. Группы оснастили игровым материалом: детской мягкой мебелью, передвижными центрами «Лего», новыми дидактическими, настольно-печатными играми, центрами для развития сюжетно-ролевых игр.

Неделя педагогического мастерства была посвящена организации и проведению сюжетно-ролевых игр в разных группах. Лучшим опытом стала игра «Поход» воспитателя Т.А. Капустиной. Все воспитатели обновили пособия по сюжетно-ролевым играм, по

темам занятий познавательного развития «Здравствуй, мир!», создали новые игры: «Оптика», «Поход», «Цирк», «Дом моды» и др.

По программе «Детский сад 2100» познавательное развитие детей происходит в рамках курса «Здравствуй, мир!», в котором недостаточно материала о нашем регионе. Мы ввели темы, которые пополнили знания детей о родном крае, культуре якутского народа. Неделью педагогического опыта посвятили теме «Приобщение дошкольников к национальной якутской культуре». Разработали конспекты занятий, бесед в разных возрастных группах: «Заяц», «Кто-то и зайца боится» в средней группе; «Страна снега, солнца и алмазов», «Рыбы» – в старшей группе; «О птицах», «Якутская зимняя одежда» – в подготовительной группе и др.

В прогимназии создали мини-музей-гостиную «У камелька» с целью обогащения знаний детей о родном крае.

Одна из целей нашей работы – обеспечение эмоционального благополучия дошкольников в системе воспитания и образования, создание условий для развития личности ребёнка. Были изучены уровень самооценки детей, социальные эмоции, проведены тесты «Моя группа», «С кем ты хочешь дружить?» и сделаны следующие выводы: 21 ребенок из 34 (62%) относится к себе позитивно, у некоторых самооценка завышена; 6 детей (18%) испытывают неприятные моменты, нестабильность отношений с другими и с самим собой, не уверены в себе, часто это дети, обделённые вниманием со стороны взрослых; у 7 детей (20%) представление о себе не сформировано.

Результатом этой работы стало создание уголков эмоций, проведение игр на снятие эмоционального напряжения в различных видах деятельности, упражнений психогимнастики, подбор методической литературы по данному разделу.

В целях ознакомления родителей с требованиями современной программы педагоги вели разъяснительную работу на собраниях по темам «Что такое Образовательная система "Школа 2100"», «Что даёт современное образование детям», готовили письменные консультации о том, чему должны научиться дети в данной группе, приглашали на просмотры интегрированных занятий, на Дни открытых дверей (2 раза в год, в начале года и в конце, чтобы родители могли сравнить, чему научился их ребёнок). На групповых собраниях воспитатели знакомили с задачами возрастной группы, показывали практические задания, предлагали родителям самим выполнить какое-либо упражнение. В течение учебного года родители просматривали рабочие тетради своих детей, интересовались, как дети занимаются, что у них получается и в чём они затрудняются. В конце учебного года тетради раздаются детям, чтобы они могли повторить материал или закончить какие-либо задания.

Всё это время педагогический коллектив проводил разностороннюю исследовательскую деятельность, цель которой – своевременно скорректировать задачи обучения, увидеть результат своей работы, сравнить достижения детей.

В начале и конце учебного года проводим обследование по ряду параметров (см. таблицу внизу).

Педагоги прогимназии успешно освоили методику дошкольного курса Образовательной системы «Школа

Диагностика	Группы		
	Средняя	Старшая	Подготовительная
Адаптация детей			
Психолого-педагогическое обследование			
Формирование учебных навыков в начале и конце года			
Педагогическая характеристика группы в начале и конце года			
Паспорт здоровья в конце года			
ЗУН на полугодие, конец года			
Диагностика творческого мышления в начале и конце года			
Карта готовности к школе			

2100». Каждый из них может поделиться опытом: 63% педагогов считают, что им легче провести занятия по познавательному развитию, а 37% педагогов нравится проводить занятия по обучению грамоте.

Итоги работы прогимназии «Звёздочка»:

1. Внедрён УМК Образовательной системы «Школа 2100» в воспитательно-образовательный процесс во всех возрастных группах.

2. Определён набор диагностического материала.

3. Созданы конспекты занятий по разным темам.

4. Приобретены наглядные пособия.

5. Выпускники ДОУ хорошо осваивают школьную программу, уровень их подготовки соответствует требованиям, предъявляемым к дошкольникам, и оценивается учителями как хороший.

6. Разработаны методические рекомендации.

Мы оказались правы в том, что не разбивали курсы программы по частям, а взяли её целиком, как рекомендуют авторы, потому что конечный итог этой работы – выпускник, хорошо подготовленный к школе. 88% педагогов нашей прогимназии уверенно отвечают, что программа дошкольной подготовки Образовательной системы «Школа 2100» наиболее успешно готовит детей к школе.



Предлагаем конспект **интегрированного занятия в старшей группе** (воспитатель М.Г. Балеева).

Тема занятия «Обитатели вод. Речные рыбы Якутии».

Цели занятия:

1) уточнять и расширять представления детей о живой природе родного края, об обитателях вод – речных рыбах;

2) развивать речь, активизировать словарь, умение наблюдать и анализировать, учить делать выводы, выражать их в речи;

3) воспитывать интерес и бережное отношение к природе.

Предварительная работа: беседы о живых существах, посещение мини-музея, рассматривание иллюстраций с изображением природы и животных Якутии, чтение художественной литературы о родном крае, дидактические игры «Кто лишний?», «Угадай, где живёт?».

Материал к занятию: прозрачные сосуды с водой на каждый стол, кусочки пластилина; иллюстрации с изображением рыб; тазик с водой.

Часть I.

Чтение отрывка стихотворения В. Носенко о реке Лене:

Над рекою клубятся туманы,
В лёгкой дымке белёсой леса.
Вольно волны несёт к океану
Величавая Лена-краса.
Полыхают в полнеба закаты
Тихо зори утрами встают,
Умываясь волной перекатной.
А какие здесь люди живут!

– Как называется край, в котором мы живём? (*Республика Саха – Якутия.*)

– Богат растительный и животный мир нашего края. Это значит, что у нас в лесах много разных деревьев, кустарников, ягод, грибов, зверей. А ещё у нас в Якутии много водоёмов – ручьёв, рек, озёр. – Что такое водоёмы? (Ответы детей.)

– Отгадайте загадку: «В воде жива, на суше мертва». А вот ещё одна: «У родителей и деток вся одежда из монеток». Кто это? Правильно, это рыба, а как вы догадались? (Ответы детей.)

– Как вы думаете, о чём или о ком мы будем говорить сегодня? Мы побе-

седуем о рыбах, которые живут в реках и озёрах Якутии. Может, кто-то из вас знает, какие рыбы обитают в нашей реке? (Ответы детей.)

Выставляются иллюстрации с изображением рыб: щука, карась, окунь, налим и др.

– Посмотрите, какие разные рыбы на картинках. Давайте рассмотрим их и скажем, как они называются.

Дети проговаривают слова вместе с воспитателем.

– А теперь поиграем в игру «Какой рыбы не стало?».

Дети закрывают глаза, воспитатель убирает одну картинку, дети угадывают, какой рыбы не стало.

– Чем все рыбы похожи? (*У них есть плавники, голова, два глаза, хвост, удлинённое туловище.*)

– Все рыбы такие разные, но какой одинаковый признак у них есть, что их объединяет? (*Они живут в воде, их тело покрыто чешуёй, у всех рыб есть жабры.*)

– Чем рыбы отличаются от зверей? (Ответы детей.)

Дидактическая игра «Кто лишний?».

– Рыба – живое существо? (Ответы детей.)

– Почему вы так думаете? Докажите. (*Рыбы плавают в воде, двигаются, дышат, кушают, вырастают большие и т.д.*)

– Детёныши рыб появляются... (*Из икры.*)

– Они называются... (*Мальки.*)

– Почему детёныши рыб называются мальками? (*Потому что они маленькие, их плохо видно.*)

– А кто знает, дышит ли рыба в воде? Чем она дышит? (Ответы детей.)

– Сейчас мы проведём опыт. В сосуд с водой положите кусочек пластилина. Что вы заметили? (*На пластине появились пузырьки.*)

– Что это за пузырьки? Правильно, это воздух. Значит, в воде есть воздух и рыбы им дышат. А сейчас все превращаемся в рыбок!

Физкультминутка «Рыбки».

Как в аквариуме нашем
Рыбки золотые пляшут.
Они весело резвятся
В чистой, тёпленькой воде.
То сожмутся, разожмутся,

То зароятся в песке,
То помашут плавниками,
То закружатся кругами.

Часть II.

– На что похожа рыбка? (*На капельку, на листочек...*)

– А теперь попробуем с помощью геометрических фигур определить форму рыб: выполните задание на листочках, соедините карандашом геометрическую фигуру и рыбку, которая на неё похожа.

Дети выполняют задание самостоятельно.

– Молодцы, вы всё правильно сделали. Человек научился у птиц летать. Как вы думаете, чему он научился у рыб? (*Плавать.*)

– Какую пользу приносят рыбы человеку? (*Люди едят рыбу, она полезная, вкусная.*)

– Поиграем в игру «Скажи правильно».

Суп из рыбы – ... (рыбный).

Котлета из рыбы – ... (рыбная).

Пирожки с рыбой – ... (рыбные).

Пирог с рыбой – ... (рыбный).

Часть III.

– А теперь я проверю, хорошо ли вы запомнили рыб, которые живут в наших реках и озёрах. Я буду загадывать загадки, а картинки помогут вам найти отгадку.

1. Хвостом виляет, зубаста, а не лает. (*Щука*)

2. Колюч, да не ёж, кто же это? (*Ёрш*)

3. Он в самом омуте живёт,

Хозяин глубины.

Имеет он огромный рот,

А глазки чуть видны.

(*Налим*)

– О ком мы сегодня говорили? Зачем нужны рыбы? Надо ли беречь рыб и почему?

Ирина Филипповна Турбина – директор МОУ «Прогимназия "Звёздочка"»;

Надежда Адольфовна Попова – старший воспитатель МОУ «Прогимназия "Звёздочка"», г. Ленск, Республика Саха (Якутия).

Организация работы по преемственности дошкольного и начального школьного образования

Е.Ю. Аншукова

Преемственность образования предполагает, что учебная деятельность, особенно на начальном этапе, осуществляется под непосредственным руководством администрации образовательных учреждений в трёх направлениях:

1. Совместная методическая работа учителей начальной школы и воспитателей дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

2. Работа с детьми (воспитатель ДОУ, психолог, учитель-логопед, педиатр).

3. Работа с родителями (воспитатель ДОУ, психолог, учитель-логопед, педиатр, учитель начальной школы).

Работа старшего воспитателя в современных условиях должна быть мобильной и функциональной. Для этого прежде всего надо чётко знать свои должностные обязанности. Непосредственно в функционал старшего воспитателя входят:

- методическое руководство педагогическим коллективом в целом;
- организация углублённой работы по проблеме преемственности между ДОУ и школой.

С учётом вышесказанного я как старший воспитатель планирую работу по подготовке будущих первоклассников к школе следующим образом:

- осуществление взаимодействия с СОШ № 8 и № 14 и проведение совместных мероприятий;
- организация работы по подготовке к школе детей и родителей.

Важно помнить, что реализация преемственности между ДОУ и начальной школой должна обеспечить создание системы непрерывного образования с учётом

– сохранения самооценности каждого возрастного периода развития ребёнка;

– сформированности умения учиться как фундаментального новообразования;

– направленности на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребёнка.

Грамотно организованная работа по данной проблеме – залог успешной адаптации первоклассника к школьной жизни, его учебных успехов, его хорошего психологического самочувствия. Поэтому перед нашим педагогическим коллективом стоит цель: обеспечить высокое качество дошкольного образования как готовность ребёнка к вхождению в школьную жизнь.

Временные (примерные) требования к методам и содержанию дошкольного образования определили три составляющих его качества:

1) содержание дошкольного образования;

2) требования к уровню подготовки выпускника ДОУ;

3) создание развивающей среды.

Требования к уровню подготовки выпускника определяются положениями Концепции непрерывного и преемственного образования, а именно:

– компетентностью (принятие собственных решений, сформированность социальных навыков, образа «Я»);

– креативностью (развитие творческих способностей);

– любознательностью (исследовательский интерес);

– инициативностью (самостоятельность, свобода адекватных действий);

– ответственностью;

– произвольностью внимания и поведения.

Всем этим требованиям отвечает программа дошкольной подготовки в Образовательной системе «Школа 2100», которую мы внедряем с 1998 г. Более десяти лет авторский коллектив вёл серьёзную работу над содержанием комплекта по дошкольной подготовке «Детский сад 2100», в результате чего были устранены определённые недочёты, разработаны новые курсы, например, «Это – я» – пособие для старших дошкольников по курсу «Познаю

себя» (авторы М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова). Появились методические рекомендации к программе по физическому воспитанию дошкольников: «Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика» под редакцией Н.А. Фоминой. Авторами М.В. Корепановой, С.А. Козловой, О.В. Прониной разработано альтернативное пособие по математическому развитию дошкольников 3–4, 4–5 и 5–6 лет «Моя математика». Курс «По дороге к Азбуке» рассчитан на три года, обучение начинается со второй младшей группы (малышам предлагается пособие «Лесные истории»).

Вся программа по дошкольной подготовке Образовательной системы «Школа 2100» подкреплена качественным наглядным и раздаточным материалом.

Наконец, особо выделим разработанный М.В. Корепановой, Е.В. Харламповой диагностический инструментарий «Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе Школа 2100».

Говоря о концепции дошкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100», обратим внимание на тот факт, что она одновременно решает две задачи:

1) готовит детей к обучению как новому для них виду деятельности (мотивационная готовность, познавательно-речевое развитие и т.д.);

2) готовит детей к обучению именно в школе (т.е. к работе в коллективе, общению со взрослыми и сверстниками и т.д.).

В чём же заключается преемственность развивающего образования применительно к нашему детскому саду и начальной школе?

Комплект по дошкольной подготовке «Школы 2100» в целом соответствует всем требованиям развивающего образования. Он создан единым творческим коллективом по принципу минимакса, т.е. детям предлагается большой объём материала, и каждый ребёнок усваивает столько, сколько он может с учётом его индивидуальности, способностей и условий развития. Материал расположен по принципу последовательности и взаимодополнения по всем разделам, что даёт возможность воспитателям и учи-

телям творчески подходить к работе с детьми. Один и тот же материал, предложенный на разных видах занятий в ходе активной деятельности, усваивается детьми наиболее успешно.

Опыт работы нашего дошкольного учреждения показывает, что при использовании пособий «Школы 2100» у детей обогащается и активизируется словарный запас, возрастает мотивация к познанию нового. Программа даёт возможность успешно развить диалогическую и монологическую речь при освоении всех курсов, что необходимо для дальнейшего обучения в школе.

Педагоги нашего ДОУ и СОШ № 8 придерживаются единой точки зрения, что развивающему образованию свойственны такие формы работы, которые предполагают совместную познавательную деятельность детей и педагогов. Меняются лишь функции педагогов в такой деятельности в зависимости от возраста учащихся и этапа обучения.

В детском саду полноценное включение ребёнка в познавательную деятельность возможно лишь при сохранении ведущей роли игры. Поэтапно построение занятий со старшими дошкольниками должно отличаться от школьных уроков (дети не сидят за столами в течение всего занятия, нет преобладания механических (тренировочных) упражнений и т.д.). В результате на выходе из детского сада мы получаем более активных, творческих и самостоятельных выпускников, которые успешно адаптируются к школьному обучению, способны находить самостоятельное решение ключевой проблемы урока, искать и предлагать алгоритмы действий в новых условиях. Об этом свидетельствуют отзывы учителей начальной школы, которые разделяют идеи развивающего образования, работают по Образовательной системе «Школа 2100», но уже на следующей ступени, реализуя школьные технологии обучения.

Затронем ещё один важный момент – формирование познавательной мотивации. Программа дошкольной подготовки «Детский сад 2100» делает упор на возникающее у каждого ребёнка ощущение про-

движения вперёд, опираясь на мотив успешности. Это возможно благодаря принципу минимакса. Во всех пособиях определена нижняя граница – то содержание, которое каждый ребёнок должен усвоить как минимум; а также обозначена верхняя граница – то содержание, которое мы можем предложить старшему дошкольнику.

Благодаря опоре на принцип минимакса дошкольное и начальное школьное образование стало действительно адаптивным. «Сильные» ученики берут всё, что им дают, и движутся дальше. «Слабые» ограничиваются минимумом. Все остальные размещаются в промежутке в соответствии со своими индивидуальными возможностями, однако при этом каждый наш выпускник готов к школьному обучению. Мы закладываем основы для дальнейшего личностного и познавательного развития детей. Об этом свидетельствуют данные, приводимые на ежегодных психолого-педагогических консилиумах в СОШ № 8 и № 14.

Анализируя проблемы преемственности между детским садом и начальной школой в процессе конструктивных диалогов, учитывая рекомендации педагогов начальной школы, учителей-логопедов и педагогов-психологов, мы выделили важную, на наш взгляд, проблему – **преемственность в развитии речи между детским садом и начальной школой**. Её решение помогло нам наметить основные линии работы по речевому развитию детей.

Как же реализуется эта преемственность развивающего образования? Рассмотрим этот вопрос на примере курса по развитию речи и обучению грамоте «По дороге к Азбуке» Е.В. Бунеевой, Р.Н. Бунеева, Т.Р. Кисловой.

Данный курс призван обеспечить качественную подготовку детей к обучению в начальной школе. При этом авторы отдают себе отчёт в том, что готовность к школьному обучению определяется не умением ребёнка читать и писать, а тем, в какую деятельность эти умения включены. Поэтому развитие дошколь-

ников ведётся по четырём основным направлениям:

- 1) формирование произвольного поведения;
- 2) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности;
- 3) переход от эгоцентризма к умению видеть мир с точки зрения других людей;
- 4) мотивационная готовность к обучению в школе.

Как особенность программы отметим использование логопедической методики для детей дошкольного возраста, цель которой – предупреждение ошибок в чтении и письме. Основным содержанием курса для детей 5–6 лет является звуко-слоговой анализ слов. Основной акцент в работе делается на развитие у детей фонематического слуха и фонематического восприятия. Дети знакомятся с такими понятиями, как звук, буква, слог, слово, согласные и гласные звуки, твёрдые и мягкие согласные, звонкие и глухие, шипящие и свистящие.

Кроме того, данный курс отличается использованием звуковой символики. Каждому звуку соответствует определённая звуковая картинка, благодаря которой дети не только чётко усваивают разницу между звуком и буквой, но и легче овладевают навыками соединения звуков в слове, что способствует быстрейшему обучению чтению. Такой способ наглядности позволяет существенно расширить возможности по звуковому и слоговому анализу слов, сделать доступным для ребёнка понимание его наиболее сложных сторон.

«Звуковое чтение» предваряет фонетическое, так как оно формирует фонетико-фонематическую базу для последующего чтения по буквам. Непосредственное же чтение по буквам ограничивается чтением слогов.

В пособиях «По дороге к Азбуке» использовано то же схематическое изображение буквы и её звуков, как и в учебнике для начальной школы «Букварь»: буквы, обозначающие гласные звуки, – человечки в красных башмачках и без шляпок; буквы, обозначающие звонкие согласные звуки, имеют вид человечков с колпачками на голове – «звоночками», а

глухие согласные звуки – человечки в тёмных шляпках. У мягких согласных звуков ботиночки зелёного цвета, а у твёрдых – синего.

На всех занятиях присутствуют сказочные персонажи: игрушечные Ёжик, Лисёнок и Мудрая Сова.

Дальнейшее развитие умений чтения осуществляется в процессе обучения детей в начальной школе по курсу Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной («Букварь», прописи «Мои волшебные пальчики», учебники русского языка и литературного чтения).

Программа по русскому языку в четырёхлетней начальной школе начинается в 1-м классе, где дети проходят пропедевтический курс по учебнику «Букварь» и прописям «Мои волшебные пальчики». Первый год в школе – интенсивный период обучения грамоте, которое строится с учётом того, что базовые умения дети уже имеют. Поэтому в области фонетики они знакомятся с понятием «звук» в сопоставлении с буквой; звуками гласными и согласными; согласными звуками звонкими и глухими и т.д.

В период обучения грамоте закладываются основы для развития у детей орфографической зоркости. В процессе наблюдения и работы со словом дети знакомятся с составом слова и графическим обозначением его частей. Такое же интенсивное обучение идёт в области лексики, морфологии, синтаксиса.

Таким образом, в курсе русского языка в начальной школе ведущим направлением учебной деятельности детей является овладение письменной речью наряду с развитием умений чтения, говорения и слушания.

На основании вышеизложенного можно констатировать, что преемственность в работе по данным курсам воспитателей ДОУ и учителей начальной школы обеспечивается на уровне УМК, созданного одним авторским коллективом. Вместе с тем мы понимаем, что авторы курса создают лишь инструмент (учебник, рабочую тетрадь), с помощью которого осуществляется образовательный процесс. Сам же про-

цесс организуют воспитатель и учитель-практик, и каждый по-своему работает с предоставленным ему инструментом.

Важным условием преемственности в обучении родному языку является продолжение всех направлений работы по развитию речи и пониманию нового, что появляется в языковом сознании детей на каждом возрастном этапе. Наша работа по обеспечению преемственности на разных ступенях обучения включает в себя

- 1) единые теоретические подходы;
- 2) соотнесение содержания, форм и методов работы по обучению родному языку, направленных на развитие лингвистических способностей детей;
- 3) уточнение взаимосвязей разных разделов речевой работы на занятиях в детском саду и на уроках в начальной школе;
- 4) использование аналогичных наглядных пособий, развивающих языковую способность дошкольников и учеников 1-х классов.

Литература

1. Барылкина, А.П. Завуч начальной школы / А.П. Барылкина, Н.А. Королёва. – М. : ВАКО, 2006.
2. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : Дошкольное образование : Начальная школа. – М. : Баласс, 2008.
3. Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста) : сб. программно-метод. мат. / Авт. коллектив Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.М. Денякина [и др.]. – М. : Баласс, 2007.
4. Радченкова, И.С. Управление качеством дошкольного образования / И.С. Радченкова // Методист. – 2004. – № 4.

Елена Юрьевна Аншукова – старший воспитатель МДОУ № 32, г. Мончегорск, Мурманская обл.

Роль учебных материалов в активизации самостоятельной работы обучающихся*

О.Л. Осадчук



В статье обосновывается необходимость подготовки в учреждениях профессионального образования специалистов, готовых использовать различные средства информации для поиска необходимого знания. Выделяется основная цель самостоятельной работы обучающихся – развитие способности к самоуправлению учебно-познавательной деятельностью. Дается определение понятия «активизация самостоятельной работы обучающихся». Рассматриваются требования к различным видам учебных материалов – средств обучения, используемых как инструменты активизации самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: самостоятельная работа, активизация самостоятельной работы, управленческая функция обучающихся, учебные материалы на печатной основе, аудиовизуальные учебные материалы, электронные учебные материалы, личностная ориентация учебных материалов.

Одной из важнейших стратегических задач современной профессиональной школы является обеспечение качества подготовки специалистов. Выпускник учреждения профессионального образования за время обучения должен научиться не только действовать по алгоритмам, характеризующимся однозначным набором хорошо известных, отработанных трудовых операций на основе использования массивов ранее усвоенной информации, но и вычленять в профессиональной деятельности проблемы и находить принципиально новые их решения с помощью оперативно полученной информации.

В этой связи всё большее значение приобретает самостоятельная работа обучающихся, создающая необходимые условия для формирования у будущих специалистов готовности использовать различные средства ин-

формации для поиска необходимого знания. Последнее становится особенно актуальным в связи с развитием новых форм образовательного процесса как выстраивания индивидуальной траектории самообучения: экстерната, дистанционного обучения, системы непрерывного образования, в которых обучающиеся выступают субъектами учебно-познавательной деятельности.

Это переориентирует самостоятельную работу обучающихся с традиционной цели усвоения знаний, приобретения умений и навыков, опыта творческой деятельности на развитие способности к самоуправлению собственной учебно-познавательной деятельностью, активно-преобразующего отношения к получаемой учебной информации. Таким образом, основным признаком самостоятельной работы обучающихся становится не то, что они занимаются ею без непосредственного участия преподавателя, а то, что в их учебно-педагогической деятельности сочетается функция перевода информации в знания и умения с функцией управления этой деятельностью.

Методологической основой активизации самостоятельной работы обучающихся является деятельностный подход к обучению, в контексте которого активизация представляет собой процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся. В этом процессе обучающиеся приобретают субъективный опыт и связанные с ним личностные смыслы учения, а преподаватель

* Тема диссертации «Управление развитием профессиональной надёжности педагога в процессе подготовки». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Л.А. Шипилина.

создаёт для этого благоприятные условия.

В соответствии с личностной ориентацией обучения процесс активизации самостоятельной работы осуществляется с целью интенсификации усилий участников учебного процесса для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся. В связи с упрочением в педагогической науке и практике идей развивающего образования происходят изменения в определении сущности активизации самостоятельной работы. Она перестаёт рассматриваться с позиций организационного момента, всё больше внимания уделяется её мотивационному компоненту.

С учётом вышесказанного активизацию самостоятельной работы обучающихся можно определить как совокупность согласованных действий участников образовательного процесса, усиливающих стремление обучающихся к самостоятельной учебной деятельности. Активизация самостоятельной работы предполагает побуждение обучающихся к её энергичному, целенаправленному осуществлению, преодолению инерции, пассивных и стереотипных форм деятельности.

Значительная роль в развитии у будущих специалистов способности к самоуправлению учебно-познавательной деятельностью отводится учебным материалам – средствам обучения, которые используются педагогом и обучающимися как инструменты достижения образовательных целей. Учебные материалы являются ведущим элементом системы средств самостоятельной работы обучающихся по учебным дисциплинам. Существует большое количество видов носителей учебной информации, которые традиционно делят на три группы: учебные материалы на печатной основе, аудиовизуальные и электронные учебные материалы.

Учебные материалы на печатной основе – наиболее привычная форма представления обучающимся учебной информации. К ним относятся учебники, учебные пособия: хрестоматии, задачки, сборники упражнений, практикумы, самоучители, рабочие тетради и др. Прежде

де всего они фиксируют предметное содержание учебной дисциплины. В то же время сверхзадача учебников и учебных пособий – помощь в обеспечении личностного развития обучающихся.

Личностная ориентация учебников и учебных пособий проявляется в представленных в них компонентах содержания. Информативный компонент отображён в виде текста и иллюстраций, репродуктивный – в виде заданий, ориентирующих обучающихся на определённые познавательные и практические действия. Творческий компонент задаётся с помощью проблемных вопросов, нестандартных задач, организации исследовательской, творческой продуктивной деятельности. Эмоционально-ценностный компонент обеспечивается яркостью, парадоксальностью изложения, обращением к жизненным проблемам и личному опыту обучающихся [3].

По мере развития у обучающихся умений осуществления самостоятельной работы функция контроля со стороны преподавателя должна уступать место различным формам самоконтроля. Решение этой задачи возможно через организацию диалога обучающихся с автором или персонажами учебного пособия, включение оценочной позиции по отношению к изучаемому учебному материалу, задания на рефлексивное осмысление прочитанного. Результатом такой деятельности должна стать создаваемая обучающимися образовательная продукция, к числу которой могут быть отнесены предметно-знаковые средства обучения: медиа-презентация, граф учебной информации, метаплан, опорный конспект, рабочая тетрадь, инструкционная карта и др.

Аудиовизуальные учебные материалы (учебные звукозаписи, кинофильмы, видеofilmы, телепередачи) являются вспомогательными, дополнительными к учебным материалам на печатной основе источниками учебной информации, раскрываемыми в доступной для обучающихся наглядной форме предусмотренной программой содержание учебной дисциплины. В то же время аудиовизуальные материалы могут реализовать

функцию управления самостоятельной работой, если их применение обусловлено не только задачей организации благоприятных условий для восприятия обучающимися учебного материала, но и предусматривает комплекс заданий на поиск, анализ и синтез, варьирование, перенос, применение усвоенных знаний и способов действий.

В настоящее время на смену тексту печатных учебных пособий приходит гипертекст в учебных материалах на CD и в Интернете. В связи с этим особо следует подчеркнуть значимость обеспечения самостоятельной работы обучающихся **электронными учебными материалами**, к которым относятся электронные учебники; энциклопедии и справочники, записанные на цифровые носители (CD); компьютерные учебные игры; автоматизированные системы обучения (АСО); специализированные тренажёры на базе компьютеров, предназначенные для приобретения навыков управления различными устройствами; статистические пакеты для проведения математического анализа и обработки результатов экспериментов STADIA, Statistica, SPSS; мультимедийные презентации; базы данных по предметным областям; образовательные веб-сайты и др.

Использование электронных образовательных ресурсов позволяет в значительной степени удовлетворить образовательные потребности обучающихся, предоставляет реальную свободу в выборе удобного времени, формата самостоятельного освоения предлагаемой преподавателем информации, способствует формированию информационной компетентности: умений самостоятельно выбирать источники информации, принимать решения в условиях неопределённости, осуществлять самоконтроль действий, приобрести опыт интерактивного общения и др.

К числу принципов, составляющих нормативную основу разработки современных электронных образовательных ресурсов, относятся

– принцип квантования, представленный требованием модульной разбивки текста и наличием покадровой структуры;

– принцип полноты, согласно которому блок-модуль текста должен содержать теоретическое ядро, иллюстрирующие примеры, задания для самоконтроля, справки-напоминания Help, исторический комментарий и др.;

– принцип наглядности, требующий наличия коллекций кадров, визуализаций;

– принцип ветвления, предполагающий множественность выбора шага;

– принцип навигации, обеспечивающий гипертекстовые переходы, раскрывающиеся окна, всплывающие подсказки, смысловые выделения цветом, шрифтом [1].

Современные технические средства позволяют обеспечить представление учебных материалов в электронной форме на сервере образовательного учреждения. Для этого необходимы следующие условия:

– мотивация преподавателей к созданию учебных материалов нового поколения (например, введение стимулирующих надбавок к окладу за разработку учебно-методических материалов);

– подготовка преподавателей к разработке электронных материалов и их активному использованию в учебном процессе (организация соответствующей системы обучения);

– создание в образовательном учреждении технически оборудованных рабочих мест для преподавателей, готовящих электронные учебные материалы;

– организация службы, обеспечивающей выставление её специалистами разработанных преподавателями материалов на сервер образовательного учреждения;

– введение системы защиты авторских прав и интеллектуальной собственности.

Научный уровень, стиль изложения, оформление учебных материалов должны соответствовать дидактическому, психолого-педагогическим, эргономическим требованиям [2].

Для эффективной самостоятельной работы обучающиеся должны быть обеспечены достаточным количеством учебных материалов разного вида. Количество учебных материалов в

учебном фонде библиотеки образовательного учреждения должно быть таким, чтобы каждый обучающийся мог получить хотя бы одно из рекомендованных преподавателем учебных пособий. Чем более разнообразны учебные материалы, тем более успешна будет самостоятельная работа обучающихся, так как каждый сможет выбрать себе учебное пособие по силам и интересам.

Признание максимальной самостоятельности и ответственности обучающихся за результаты обучения является решающим фактором выбора преподавателем средств обучения. Обучающимся должно предоставляться реальное право выбора средств осуществления собственной учебно-познавательной деятельности. Выбирая средства, позволяющие вести учебно-познавательную деятельность в соответствии с самостоятельно поставленными целями, в индивидуальном темпе, обучающиеся тем самым реализуют управленческую функцию.

Литература

1. Савченко, И.В. Электронная учебная книга как образовательный ресурс и средство организации самостоятельной работы студентов в условиях диверсификации высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Савченко. – Ростов/н/Д., 2007. – 24 с.
2. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
3. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

Ольга Леонидовна Осадчук – канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Рефлексия как основной компонент учебной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка методом дистанционного обучения*

М.А. Мосина

В статье рассматриваются вопросы разработки курса дистанционного обучения (ДО). Раскрывается важность рефлексии как необходимого компонента учебной деятельности студентов в ДО. Показываются виды рефлексии и её функции в курсе ДО, а также инструменты рефлексии и средства формирования рефлексивной культуры.

Ключевые слова: дистанционное обучение, рефлексивная деятельность, рефлексивная компетентность.

Дистанционное обучение (ДО) как перспективная форма современного образования всё активнее внедряется в сферу образовательных услуг, предоставляемых студентам и школьникам российскими вузами и школами. В Пермском государственном техническом университете в течение последних нескольких лет широко практикуется эта форма обучения. Её разработкой занимается кафедра прикладной лингвистики и информационных технологий образования. Одно из фундаментальных научных направлений работы кафедры – создание целостно-интерактивного курса дистанционного обучения английскому языку (в состав авторского коллектива входит и автор настоящей статьи).

При разработке данного курса мы исходили из того, что в дистанционном обучении, в котором студенты и преподаватель удалены друг от друга и не имеют возможности постоянного очного взаимодействия и общения, ведущим компонентом учебной деятельности является рефлексия.

* Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Л.К. Гейхман.

Именно рефлексия выступает в данном случае показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять учебной и практической деятельностью. Занимая рефлексивную позицию, студент анализирует, критически осмысливает свою деятельность, сравнивает её цели и результаты, стремится понять её особенности, недостатки и достоинства.

Термин «рефлексия» в отечественной науке впервые начал использоваться в 30–40-х годах прошлого столетия [1, с. 143–148]. Изучение исследований, посвященных проблемам и сути рефлексии (среди их авторов Н.Г. Алексеев, А.С. Арсеньев, Ю.В. Громько, В.В. Давыдов, Е.В. Доманский, В.В. Рубцов, Е.Н. Соловова, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.), убеждает в том, что в современной науке нет единого исчерпывающего понимания этого феномена. Это приводит к многозначности трактовок понятия «рефлексия» и многоплановости понимания самого явления. В социальной психологии под рефлексией понимается осознание индивидом того, как он воспринимается партнёром по общению. Рефлексия в образовании – мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности. В философии рефлексия определяется как форма теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов: деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека.

Мы вслед за П.Г. Щедровицким будем понимать под рефлексией «исследование уже осуществлённой деятельности с целью фиксации её результатов и повышения её эффективности в дальнейшем» [3, с. 52–53]. Осмысливая собственную образовательную деятельность, студент акцентирует внимание как на «знаниевых» продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов.

Усвоение выступает как пря-

мой продукт такого рефлексивного процесса.

Как видим, рефлексия как образовательная деятельность относится к двум областям: онтологической, связанной с содержанием предметных знаний, и психологической, т.е. обращённой к субъекту деятельности и самой деятельности. И в том и другом случае рефлексия, обеспечивающая адаптивность человека к новым условиям деятельности, демонстрирует, что рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. При этом она используется для реконструкции появившегося затруднения и обнаружения его причин. Иными словами, уже признанным стало то, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, которые могут быть поставлены под контроль сознания. Субъект может не только делать, но и знать, как он это делает.

Важным фактором, влияющим на эффективность рефлексии, является разнообразие её форм, соответствующих возрастным и иным особенностям участников образовательного процесса. Формы образовательной рефлексии различны – это устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания личной активности, самореализации). Другими словами, при организации рефлексии можно использовать различные её виды: эмоциональную, когнитивную (содержательную), поведенческую. Ценным материалом для анализа и корректировки педагогом образовательного процесса являются рефлексивные студенческие записи. Чтобы студенты понимали серьёзность рефлексивной работы, необходимо делать обзор их мнений, отмечать тех, у кого глубина самосознания повышается. Задача педагога – создать такие условия, при которых у студентов возникла бы потребность в обратной связи, желание анализировать свою деятельность и деятельность других членов группы. Эффективной оказывается рефлексия чувств, т.е. вербальное и невербальное описание чувств и ощущений, возникающих в

той или иной образовательной ситуации. Зачастую чувства трудно адекватно передать словами, поэтому в практике организации рефлексивной деятельности студентов часто применяются невербальные способы чувственной рефлексии (рисунки, ассоциации). Организуя рефлексию студентов в нашем курсе, мы пользуемся формулой, отражающей четыре сферы человеческой сущности: физическую (успел – не успел); сенсорную (самочувствие: комфортно – дискомфортно); интеллектуальную (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал); духовную (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других). Если физическая, сенсорная и интеллектуальная рефлексии могут быть как индивидуальными, так и групповыми, то духовную следует проводить лишь письменно, индивидуально и без огласки результатов. Таким образом, рефлексия может выступать формой теоретической деятельности, способом мышления, раскрывающим цели, содержание, средства, способы собственной деятельности (интеллектуальная рефлексия); отражать внутреннее состояние человека (сенсорная рефлексия); быть средством самопознания.

Следует подчеркнуть, что рефлексия важна и необходима и для студента, и для преподавателя. Для студента она заключается в осознании своей деятельности: формулируются получаемые результаты, конкретизируются этапы изучения определённой темы, проблемы группы в этой теме, способы решения проблемы, как меняется отношение студента к своей деятельности и деятельности группы и т.д. Для преподавателя же рефлексия состоит в том, чтобы помочь осознать необходимость конкретизации цели, этапы и способы её достижения, последовательность шагов для решения проблем обучающихся либо помочь увидеть, за счёт чего достигается успех, вследствие чего были допущены ошибки, помочь осознать связь полученных результатов обучения с характером переживаний в ходе познания, помочь скорректиро-

вать образовательный путь студента. В таком случае рефлексия является не только итогом, но и стартом для новой образовательной деятельности.

В целом рефлексия реализует следующие функции: коммуникативную (обмен мнениями о новой информации), информационную (приобретение нового знания), мотивационную (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля), оценочную (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса).

В целях более быстрого и эффективного включения ДО-студентов в рефлексивную деятельность возникла необходимость создания её прочной ориентировочной основы. В этом качестве выступила «Эффективная лекция» об особенностях рефлексии, размещённая на сайте дисциплины. Здесь же была открыта специальная страница, на которой студенты могли размещать выполненные ими рефлексивные задания, которые затем обсуждались на форумах (физическая и интеллектуальная рефлексия) или в процессе индивидуальных контактов с преподавателем (духовная рефлексия).

В разработанном нами курсе дистанционного обучения английскому языку в контексте целостно-интерактивного подхода с помощью рефлексии осуществляется осмысление как минимум трёх сторон деятельности субъектов обучения:

– *практической* (что сделано? что является главным результатом?). В качестве основных инструментов практической рефлексии выступают незаконченные предложения, деноататные графы, рефлексивные карты, дидактические стихи (синквейн, даймонд, контраст и др.);

– *технологической* (каким способом? этапы, алгоритмы деятельности и др.). Для проведения технологической рефлексии используются вопросники и анкеты;

– *мировоззренческой* (зачем я это делаю? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто я в этой работе, процессе? какие изменения в результате этого со мной

происходят или могут произойти? и т.д.).

В нашем курсе ведущую роль играет мировоззренческая рефлексия. Это объясняется тем, что при дистанционных формах обучения студенты, как правило, осваивают большие объёмы информации самостоятельно, т.е. без непосредственного контакта с преподавателем, вследствие чего инструменты рефлексивной деятельности должны быть прозрачны и понятны студентам, вызывать интерес, способствовать продвижению в обучении. В качестве инструментов мировоззренческой рефлексии в рамках курса используются эссе, читательские дневники, стихи, «Песочные часы» и др.

Важно подчеркнуть, что, выбирая пути и средства формирования рефлексивной культуры, субъект первоначально ориентируется на нормативные требования (*надо*), сравнивает их со своими желаниями и устремлениями (*хочу*), на основе которых возникают потребности в личностной интерпретации социальных и профессиональных предписаний, связанные с формированием базового потенциа-

ла рефлексивных способностей (*могу*), реализация которого приводит к формированию рефлексивной компетентности субъекта (*имею*). Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как зеркало, отражающее все изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста.

Литература

1. Новиков, А.М. Контроль, оценка, рефлексия / А.М. Новиков // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 143–148.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
3. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования : статьи и лекции / П.Г. Щедровицкий. – М. : Пед. центр «Эксперимент», 1993. – С. 52–53.

Мargarита Александровна Мосина – канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной лингвистики и информационных технологий образования Пермского государственного технического университета, г. Пермь.

В издательстве «Баласс» вышел сборник материалов

«Образовательная система "Школа 2100". Образовательные технологии»

Сборник включает

- ♦ описание основных образовательных технологий «Школы 2100»: проблемно-диалогической, технологии работы с текстом, технологии оценивания образовательных достижений;
- ♦ примеры разработок уроков с использованием данных технологий;
- ♦ описание подходов к использованию проблемно-диалогической технологии и технологии чтения-слушания на занятиях с дошкольниками.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru> E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования*

М.И. Губанова,
Е.П. Лебедева



В статье анализируются педагогические и психологические подходы к исследованию проблемы формирования функциональной грамотности в педагогической теории и образовательной практике, а также обозначены основные признаки и охарактеризованы возможные условия формирования функциональной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, общеучебные умения, ключевые компетенции, универсальные учебные действия, образовательные технологии, технологическая компетентность учителя начальных классов.

Для выявления теоретико-методических подходов к исследованию проблемы формирования функциональной грамотности младших школьников мы считаем необходимым:

1) определить сущность и слагаемые функциональной грамотности младших школьников;

2) проанализировать отечественный и зарубежный опыт решения проблемы формирования функциональной грамотности учащихся и выявить основные его тенденции и принципы;

3) обозначить признаки и условия формирования функциональной грамотности младших школьников.

Проведённый нами анализ концепций и исследовательских материалов разных авторов позволил сопоставить ряд наиболее часто используемых понятий: «функциональная грамотность», «функционально грамотная личность», «ключевые компетенции», «общеучебные умения».

Согласно «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» на первый план наряду с общей грамотностью (в это понятие входит усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося) выступает «формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач», а также личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие, что обусловлено изменением общей парадигмы образования [3, с. 15–17].

В начале 70-х годов XX в. широкое распространение получает термин «функциональная грамотность». В трактовке этого понятия подчеркиваются связи между грамотностью, производительностью труда и социально-экономическим развитием в целом. Такая трактовка грамотности в практике работы школы была связана с широким внедрением активных способов обучения.

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, А. А. Вахрушев, Д. Д. Данилов, А. В. Горячев и др., научный руководитель Д. И. Фельдштейн) определяет её целью «выращивание» функционально грамотной личности. Выбор этой цели объясняется тем, что только функционально грамотная личность сможет оценить сложившуюся в об-

* Тема диссертации Е. П. Лебедевой «Технологическая компетентность учителя как условие формирования функциональной грамотности учащихся младших классов». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор М. И. Губанова.

ществе ситуацию, выбрать востребованную на сегодняшний день профессию, принять правильное решение, адаптироваться в любом социуме, овладеть современными информационными технологиями [4, с. 40]. Функциональная грамотность рассматривается как способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Функционально грамотная личность – это человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами.

Основные признаки функционально грамотной личности: это человек самостоятельный, познающий и умеющий жить среди людей, обладающий определёнными качествами, которые авторы именуют общеучебными умениями или ключевыми компетенциями [4, с. 62].

Ключевые компетенции – это свойства и качества, необходимые любому человеку вне зависимости от выбранной им профессиональной сферы деятельности, наиболее общие способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результата в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. **Общеучебные умения (ключевые компетенции)** развиваются в ходе обучения всем предметам на уровне, доступном учащимся соответствующей возрастной группы, и подразделяются на четыре вида:

- *организационные умения* (компетенции личностного самосовершенствования или регулятивные действия);

- *интеллектуальные умения* (учебно-познавательные, информационные, ценностно-смысловые компетенции или познавательные универсальные действия);

- *оценочные умения* (ценностно-смысловые компетенции или личностные действия);

- *коммуникативные умения* (общекультурные, коммуникативные, социально-трудовые ком-

петенции или коммуникативные действия).

А.В. Хуторской считает, что овладеть социальным опытом, получить навыки жизни и практической деятельности в обществе можно при условии владения следующими ключевыми образовательными компетенциями: ценностно-смысловыми, общекультурными, учебно-познавательными, информационными, коммуникативными, социально-трудовыми и компетенциями личностного самосовершенствования [2].

Цель образования в условиях компетентного подхода – формирование компетентной личности, т.е. личности, способной самостоятельно решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Компетентный подход даёт возможность усилить личностную ориентацию содержания образования и сделать его более практико-ориентированным. В связи с этим в рамках компетентного подхода доминирующим является не просто наращивание объёма знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности, т.е. расширение и обогащение индивидуальной копилки способов действия, средств деятельности, поведенческих операций в нестандартных ситуациях.

Авторы концепции развития универсальных учебных действий (научный руководитель А.Г. Асмолов) подчёркивают, что важнейшей задачей современной системы образования является обеспечение школьникам умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Эти качества достигаются путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Авторы выделяют четыре блока основных видов универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные, формирование которых возможно в ходе образовательного процесса, при условии владения педагогом методиками организации в классе учебного сотрудничества

(«учитель – ученик», «ученик – ученик») и внедрения соответствующих психолого-педагогических технологий [1].

Изучив зарубежный опыт решения проблемы формирования функциональной грамотности младших школьников (концептуальный документ «Компоненты и характеристики альтернативной школы для XXI века» организации «Сеть прогрессивных педагогов» (Network of Progressive Educators), основанной в США в 1990 г.), мы выделили некоторые принципы организации этого процесса:

- процесс образования приводит к наилучшим результатам, если взаимоотношения педагогов и детей носят личностный характер;

- учебная программа должна быть взвешенной и учитывать индивидуальные интересы учащихся и их потребность в развитии;

- учащиеся должны стать активными участниками процесса изучения нового материала;

- школы активно поддерживают исследование учеников в области сложных глобальных проблем.

Наиболее известной и успешной на сегодняшний день является модель школы Садбэри Вэлли (Sudbury Valley), основанной в 1968 г. Дэниэлем Гринбергом. Основные элементы педагогической концепции Садбэри Вэлли заключены в следующих положениях: «Свобода в сочетании с ответственностью», «Самомотивация, саморегуляция, саморазвитие», «Демократия». Опыт школы Садбэри Вэлли переняли многие учебные заведения по всему миру. Результаты обучения в такой модели школы показывают, что выпускники получили настоящую подготовку к жизни в обществе.

Таким образом, мы пришли к выводу, что

- 1) сущность функциональной грамотности состоит в способности личности самостоятельно осуществлять деятельность учения, а также применять все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой де-

ятельности, общения и социальных отношений;

- 2) составляющими функциональной грамотности являются умения (ключевые компетенции или универсальные учебные действия) определённого типа, основанные на прочных знаниях, а именно: организационные, интеллектуальные, оценочные и коммуникативные. В образовательном процессе они могут быть приобретены учеником, если соблюдены следующие условия:

- обучение носит деятельностный характер;

- учебный процесс ориентирован на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;

- предоставляется возможность для приобретения опыта достижения цели;

- правила аттестации отличаются чёткостью и понятны всем участникам учебного процесса;

- используются продуктивные формы групповой работы;

- 3) для обеспечения продуктивности формирования функциональной грамотности младших школьников педагогам необходимо применять специальные активные, деятельностные, «субъект-субъектные», личностно ориентированные, развивающие образовательные технологии, такие как:

- проблемно-диалогическая технология освоения новых знаний, позволяющая формировать организационные, интеллектуальные и другие умения, в том числе умение самостоятельно осуществлять деятельность учения;

- технология формирования типа правильной читательской деятельности, создающая условия для развития важнейших коммуникативных умений;

- технология проектной деятельности, обеспечивающая условия для формирования организационных, интеллектуальных, коммуникативных и оценочных умений (подготовка различных плакатов, памяток, моделей, организация и проведение выставок, викторин, конкурсов, спектаклей, мини-исследований, предусматривающих обязательную

презентацию полученных результатов, и др.);

– обучение на основе «учебных ситуаций», образовательная задача которых состоит в организации условий, провоцирующих детское действие;

– уровневая дифференциация обучения, использование которой вносит определённые изменения в стиль взаимодействия учителя с учениками (ученик – это партнёр, имеющий право на принятие решений, например, о содержании своего образования, уровне его усвоения и т. д.), главная же задача и обязанность учителя – помочь ребёнку принять и выполнить принятое им решение;

– информационные и коммуникационные технологии, использование которых позволяет формировать основу таких важнейших интеллектуальных умений, как сравнение и обобщение, анализ и синтез;

– технология оценивания учебных достижений учащихся и др.

Таким образом, научиться действовать ученик может только в процессе самого действия, а каждодневная работа учителя на уроке, образовательные технологии, которые он выбирает, формируют функциональную грамотность учеников начальных классов, соответствующую их возрастной ступени. Поэтому важнейшей в профессиональном становлении современного учителя начальных классов является проблема формирования его технологической компетентности, включающей в себя глубокую теоретическую подготовку и практический опыт продуктивного применения современных образовательных технологий на уроке, готовность к их адаптации и модификации с учётом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

Не менее важно умение адекватно оценивать уровень собственной деятельности и результатов совместной и самостоятельной деятельности детей.

Для повышения уровня технологической компетентности учителя начальных классов необходима организация методического сопровождения профессиональ-

ной деятельности учителя, включающего:

– своевременную информационную поддержку педагогической деятельности учителя;

– психологическое содействие в выборе наиболее продуктивных методов и средств обучения;

– совместное (коллегиальное) обсуждение процесса и результатов профессиональной деятельности.

Апробирование возможных вариантов методического сопровождения, формирование технологической компетентности учителя начальных классов является предметом нашей научно-практической деятельности.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Компетенции в образовании : опыт проектирования : сб. науч. тр. / Под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

4. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. мат. / Под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – 320 с.

Мargarита Ивановна Губанова – доктор пед. наук, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета;

Елена Павловна Лебедева – методист отдела мониторинга качества образования Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Научно-методический центр», методист-консультант Образовательной системы «Школа 2100», г. Кемерово.

**Общение
учителя и учащихся на уроке
как средство развития эмоциональной
отзывчивости школьников***

*С.А. Курносова,
Т.В. Лейтан*

В статье представлен опыт воспитания эмоциональной отзывчивости у школьников. Показано, что развитию механизмов эмоциональной отзывчивости – эмпатии, социальной перцепции, проекции, идентификации, децентрации – содействует психологически грамотное, «человеконаправленное» общение, предполагающее полимодальную речь, рефлексивный диалог, изменение функции занятий с информационной на совместный поиск смыслов знания. Предложены специальные упражнения, настраивающие учащихся на успех и преодоление чувства страха и неуверенности в себе.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, эмпатия, социальная перцепция, проекция, идентификация, децентрация, гуманная направленность личности, общение, полимодальная речь, рефлексивный диалог.

Самым важным ресурсом, обеспечивающим эффективность процесса воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников, выступает учитель, сосредоточенный на том, чтобы благоприятствовать процессу развития у ребёнка механизмов эмпатии, социальной перцепции, проекции, идентификации, децентрации, деятельность которых определяет гуманную направленность личности. Сопереживание, сочувствие, «направленность на человека» (А.А. Бодалёв [1]) воспитываются в среде, преисполненной любви. Школе необходим учитель, который ценит человеческую жизнь, умеет и стремится выстраивать обучение и воспитание, «центрированные на человеке» (К. Роджерс [4]).

Предметом дискуссий современных исследователей проблем образования детей и молодёжи часто оказываются вопросы о неэффективности

традиционных подходов к подготовке будущего специалиста (педагога, психолога), основанных обычно на теоретических рассуждениях, и о том, что на практике заученные понятия «не работают», так как они лишены реального содержания. Действительно, зачастую знания учителя об учащихся представляют собой не более чем формализованные пустые абстракции, лишённые «человеконаправленного» содержания. Вместе с тем, как указывает Л.Н. Куликова, такие педагогические «неурядицы», как отсутствие взаимопонимания с детьми, неспособность к полноценному воспитательному и образовательному взаимодействию, неуравновешенность отношений, а значит, и повышенная невротизация детей и самих учителей, оказываются очевидными (причём чаще для стороннего наблюдателя, чем для самого учителя) недостатками личностного развития, а не профессиональной подготовленности [2, с. 184]. Следствием неспособности педагога осуществлять психологически грамотное общение становятся конфликты между учителем и учащимися в различных сферах школьной жизнедеятельности, негативно влияющие на душевное самочувствие взрослого и ребёнка.

Ценности (общечеловеческие, культурные, личностные и др.), заложенные в содержании школьного образования, другие люди входят с положительным или отрицательным эмоциональным знаком во внутренний мир школьников через общение. Общение выступает эффективным средством формирования у учащихся отношений к познаваемой действительности.

Изучение в 2008–2009 гг. мнения школьных учителей показало, что менее 50% опрошенных педагогов в качестве необходимых условий эффективности процесса обучения и воспитания помимо «хорошего знания своего предмета», «умелого использования дидактических и методических наработок», «любви к детям» назвали «умение грамотно

* Тема диссертации С.А. Курносовой «Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Л.В. Байбородова.

и эффективно общаться». Тем не менее с наших исследовательских позиций ценным оказывается то, что в данной группе оказались педагоги с многолетним опытом работы, позволяющим им утверждать, что именно от умения выстраивать процесс общения с учащимися в большей степени зависит результат обучения.

Так, учитель русского языка, литературы и этики средней общеобразовательной школы № 40 г. Петропавловска-Камчатского, Почётный работник общего образования Российской Федерации Т.В. Лейтан отмечает, как трудно бывает начать урок. Главная задача на этом этапе общения – установление отношений доверия. Причём сделать это нужно тонко и ненавязчиво. Несомненно, готовых «рецептов» установления контакта не существует; у каждого педагога – свои «секреты», поскольку то, что срабатывает в одном классе, может не иметь успеха в другом. Татьяна Владленовна делится своим опытом:

«Урок этической грамматики в 4-м классе*. Звонок. Все стоят, но как? Кто-то коленом опирается на стул, кто-то повернулся к соседу, кто-то складывает тетради, кто-то не закончил важный разговор с одноклассником. Призывать: «Был звонок», – бесполезно. Тогда я говорю, не повышая голоса: "Кто меня видит – поморгайте глазами". Кто услышал – моргает. Другие изумлённо на них смотрят, потом на меня. Уже хорошо! Заметили! Я продолжаю: "Кто меня услышал – потрогайте свои ушки". Теперь их больше – тех, кто обратил на меня внимание. Далее говорю: "А кто уже почувствовал, что попал на урок, – потрогайте свои письменные принадлежности, проверьте, всё ли приготовлено для работы, выпрямите спины, расправьте плечи, а потом поприветствуйте друг друга и меня жестом". Это уже выполняют все. Затем прошу выполнить всё сразу:

– Вы меня видите? (Дети моргают.)
– Слышите? (Дети трогают уши.)
– Я очень рада вас приветствовать, – машу рукой.

Дети мне отвечают, и мы начинаем работать».

Однажды Татьяна Владленовна рассказала своим ученикам о 4-летнем мальчугане, буяне и задире, который, устроившись в автомобильном кресле, докладывает маме (она за рулём): «Мама, я пристегнулся, успокоился, можно ехать». С тех пор уроки начинаются с того, что самый подвижный и просто неугомонный Максим Б. после звонка непременно произносит: «Я приготовился, успокоился, Татьяна Владленовна, можно начинать урок!» «Самое интересное, – говорит педагог, – что все ученики ждут этой фразы, улыбаются, удовлетворенно кивают, и урок начинается».

Дети имеют в самих себе органическую основу для формирования умения изменять точку зрения, «покидать» собственную познавательную позицию и через общение с другими людьми, через внутренний диалог принимать роль Другого, преобразовывать собственные смыслы образов, понятий, представлений. Вместе с тем многие учащиеся школ оказываются отчуждёнными от содержания урока, от школьной ситуации в целом.

К формированию умений отождествляться с Другим на основании установившейся эмоциональной связи, включать в свой внутренний мир его ценности, нормы, «переносить» себя в пространство, обстоятельства Другого ведёт открытость ребёнка собственному опыту. Одним из путей, способных привести к созданию образовательного пространства, в котором каждый ребёнок «в своё время» и «по-своему» находит для подражания именно то, что отвечает его развитию, выступает полимодальное (многосенсорное) общение, предлагающее ребёнку смотреть, слушать и ощущать.

* Разработанная в соответствии с социальным заказом авторская программа Т.В. Лейтан «Уроки этической грамматики» реализуется в 1–4-м классах (школьный компонент; 1 час в неделю, всего 34 часа в год), органично сочетаясь с основной Образовательной программой «Школа 2100».

Например, на уроке этической грамматики в 4-м классе (тема «Родительский дом») детям была предоставлена возможность «увидеть» свой дом, свой любимый уголок, себя в доме, свои поступки. Дети слушали письма взрослых людей об обидах, огорчениях в отношениях с детьми; вместе с учителем пели песню о доме, пытались понять, что чувствует другой человек, когда его обижают; вспоминали, что чувствовали сами, когда обижали своих близких.

Осмыслению детьми отношений между людьми с ценностных позиций содействует рефлексивность диалога: в атмосфере общности эмоциональных переживаний каждый ученик получает возможность не только узнать мнение учителя и одноклассников, но и как-то к нему отнестись и свободно выразить своё отношение, поделиться своими чувствами. Важно использовать все три метода воспитания, направленных на соединение разума, эмоций и последующих действий как форм выражения отношения личности к Другому:

- к рациональной стороне отношения, к разуму воспитанников апеллирует слово педагога;

- на эмоциональное отношение педагог влияет посредством собственных оценочных суждений, демонстрации своего отношения к ценности внутреннего мира, чувств другого человека;

- практически-действенная сторона отношения складывается в ходе непосредственно организуемых действий воспитанников.

Переход от объяснения к диалогу (учитель выступает посредником в диалоге учащегося с культурой), трилогу (педагог демонстрирует детям своё отношение к ценности, раскрывая перед ними личностное видение добра, красоты, совести, благородства, чести), полилогу (учитель организует диалог воспитанников с различными точками зрения на изучаемый предмет или процесс и его результат) приводит к изменению функции занятий с информационной на совместный поиск смыслов знания и создаёт усло-

вия для интеграции этого знания на каждом из уровней триадного сознания (логическом, интуитивном и эмоциональном) [3]. Творческие работы школьников убеждают, что подобный переход не только приводит к бинокулярному, более полному видению детьми предмета, но и влечёт за собой духовно-нравственные изменения экзистенциального порядка, когда ребёнок испытывает потребность применить полученные знания на практике: терпимость к инакомыслию одноклассника, радость за успехи другого ученика, сопереживание ему в неудачах и стремление помочь и т.п. – удостоверения готовности школьников выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта в пространство общественных идеалов, эталонов должного.

Поддержать открытость ребёнка собственному опыту, доверие самому себе, своей интуиции возможно, если постоянно выражать уверенность в способности ребёнка преодолеть трудности. Настроить учащихся на успех призваны специальные упражнения. Например, на каждом уроке найдётся время для... хвастовства: для начала учитель перечисляет собственные успехи и успехи детей в классе, а затем просит учащихся продолжить перечисление. Педагог таким образом побуждает детей понимать и оценивать чужие успехи. Кроме того, дети упражняются в говорении и принятии комплиментов.

Нередко дети не принимают участия в уроке потому, что боятся ответить неправильно. Преодолеть этот страх поможет игра в отгадки. Учитель спрашивает учащихся: «Сколько в кабинете столов? Цветов? Ламп?» Дети отгадывают, а потом считают. При этом можно загадывать любые предметы из тех, что находятся вокруг. Если, отвечая на вопрос учителя (уже по материалу урока), ученик говорит: «Я не знаю», – учитель просит ребёнка угадать. Так ребёнок свободно может попробовать отвечать, будучи не уверенным в правильности ответа и последствиях верного или неверного ответа. Если дети будут тренироваться в угадывании и станут в

этом более искусными, их уверенность в себе будет расти. Важно признаться детям, что и учитель всего не знает; не бояться давать детям понять, когда учитель сам предполагает (угадывает).

Содействовать развитию механизмов понимания и оценки ребёнком самого себя и других людей, постижения и порождения значений, видения Другого как продолжения себя самого призвана так называемая «подстройка к будущему» (проводится, как правило, в конце занятия). Важно сориентировать ребёнка в том, каким образом может быть использовано изученное. Одним из способов подстройки к будущему выступает метафора – образ того, что было изучено на уроке. Как всякий образ, метафора действует на эмоциональную память и запоминается надолго. Метафорой может служить пословица, анекдот, афоризм, притча, каким-то образом связывающие изученное на уроке с реальной жизнью. (Например, слова Томаса Бабингтона Маколея: «Хитрые люди презирают знания, простаки удивляются ему, мудрые люди пользуются им».)

Итак, необходимым средством развития, приумножения опыта эмоциональной отзывчивости школьников выступает психологически грамотное, «человеконаправленное» общение, предполагающее полимодальную речь, рефлексивный диалог, смену функции занятий с информационной на совместный поиск смысла знания.

В заключение отметим, что подлинно человеческим общение становится тогда, когда оно предполагает отношение к другому человеку как к высшей ценности, недопустимость манипулирования гибким, податливым детским сознанием. За рамками данной статьи остаётся рассмотрение важного аспекта проблемы – вопроса о целях и мотивах применения инструмента общения.

Литература

1. Бодалёв, А.А. Психология общения : Избранные психологические труды / А.А. Бодалёв. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.

2. Куликова, Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2001. – 333 с.

3. Римлянд, Е.Ю. Взаимодействие субъектов образовательного процесса как условие успешного функционирования воспитательной системы / Е.Ю. Римлянд, Л.И. Чекмарёва // Мат. Всерос. научно-практич. конф. – Хабаровск, 1998. – С. 198–211.

4. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

Светлана Анатольевна Курносова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский;

Татьяна Владленовна Лейтан – учитель русского языка, литературы и этики МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40», г. Петропавловск-Камчатский, Камчатский край.

Методическая деятельность учителя начальных классов*

Т.П. Зуева

В статье определена сущность понятия «методическая деятельность», обоснованы виды методической деятельности, которыми должен владеть современный специалист с точки зрения развивающей (деятельностной) модели обучения.

Ключевые слова: методическая деятельность, виды методической деятельности, учитель начальных классов.

В начале 90-х годов XX столетия в России начала осуществляться реформа образования, ключевой идеей которой является идея развития. В ней заключается триада конечных целей реформы образования: создание необходимых условий развития личности; запуск механизмов разви-

* Тема диссертации «Формирование готовности студентов педагогического колледжа к методической деятельности». Научный руководитель – канд. пед. наук Е.А. Лутцева.

тия и саморазвития самой системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества.

Становление новой образовательной системы сопровождается существенными изменениями требований к специалисту в области образования, в том числе и к учителю начальных классов, который должен владеть современными средствами достижения поставленных обществом и государством целей. В настоящее время невозможно решать проблемы разработки средств обучения по планированию и организации продуктивного взаимодействия между учителем и учащимися без стратегического (прогностического) видения учителем образовательных задач. Поэтому уровень достижения эффективного результата в образовательном процессе зависит от степени готовности специалиста к методической деятельности.

Таким образом, в сложившихся условиях учитель должен быть не просто исполнителем профессиональных функций, а в некоторой степени методистом, переводящим результаты развития человеческой культуры в содержание, формы организации и воспроизводство деятельности. Педагог должен искать лучшие варианты, сравнивать эффективность различных подходов и средств обучения и воспитания, находить уникальные решения в меняющихся и нередко нестандартных ситуациях.

Методическая деятельность – это самостоятельный вид профессиональной деятельности учителя по проектированию, разработке, конструированию и исследованию средств обучения, позволяющих осуществлять регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или циклу дисциплин.

Современные приёмы и способы осуществления методической деятельности – это сложный мыслительный процесс, овладев которым специалист становится способным осуществлять образовательный процесс в режиме развития, режиме инновации, что позволяет добиваться высоких образовательных результатов.

Анализ традиционной (репродуктивной) модели обучения и разви-

вающей, востребованной сегодня гуманистической (деятельностной) модели обучения показывает, что содержание методических умений современного учителя начальных классов расширилось и качественно изменилось. Рассмотрим эти изменения подробнее.

Во-первых, как писал Л.С. Выготский, формирование любых умений как личностных новообразований возможно только в деятельности, следовательно, современный учитель должен владеть технологиями деятельностного обучения, которые реализует, например, Образовательная система «Школа 2100».

Во-вторых, поскольку конкурентоспособность и безопасность личности и общества определяются сегодня в первую очередь уровнем сформированности надпредметных умений, то учитель должен уметь их реализовывать в образовательной деятельности; для учащихся начальных классов это общеучебные умения, характерные для массовой школы. С точки зрения методической деятельности это конкретные обобщённые механизмы деятельности, которыми должен владеть современный специалист:

- 1) приобретение первичного опыта выполнения действия и мотивации;
- 2) формирование нового способа (алгоритма) действия, установление первичных связей с имеющимися способами;
- 3) тренинг, уточнение связей, самоконтроль и коррекция;
- 4) контроль.

Для того чтобы сформировать у учащихся любое общеучебное или деятельностное умение, учителю необходимо

- 1) сформировать первичный опыт выполнения соответствующего умения и мотивацию;
- 2) основываясь на имеющемся опыте, сформировать понимание способа (алгоритма) выполнения данного умения;
- 3) научить выполнять данное умение, включая его в практику учения на предметном содержании разных учебных дисциплин, организовать самоконтроль его выполнения и при необходимости – коррекцию;
- 4) организовать контроль уровня сформированности данного умения.

Для успешного и надёжного формирования общеучебных умений необходимо целенаправленно и системно наращивать особые универсальные общеучебные знания и умения.

В-третьих, для системного тренинга деятельностных способностей обучающихся учитель должен уметь организовывать уроки деятельностной направленности разной типологии: уроки «открытия» нового знания, уроки рефлексии, уроки общеметодологической направленности, уроки развивающего контроля.

В-четвёртых, модернизация системы образования создаёт предпосылки для изменения отношений между участниками образовательного процесса: учитель и ученик от субъект-объектных отношений переходят к субъект-субъектным и становятся партнёрами, которые решают проблемы в режиме сотрудничества. Тем самым функция учителя из информационной трансформируется в организационную. Как показывают исследования (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Е.А. Кларина, Е.С. Полат, Н.Г. Худоль и др.), взаимодействие, построенное на гуманистических позициях, способствует взаимному развитию как ученика, так и учителя. Для учителя это овладение современным педагогическим мышлением, повышающим качество профессионального труда, для ученика – собственное развитие, способность к самостоятельному выбору, построению или освоению новых способов деятельности.

В-пятых, несмотря на то что выбор способов и форм осуществления стратегии обучения в той или иной мере ограничен социальными нормами, обязательным объёмом образования, стандартами качества и реальными возможностями общества и учреждения, новые социальные и педагогические условия обеспечили свободу выбора образовательных учреждений, уровня и характера образовательных программ и педагогических систем, поэтому учитель обязан ориентироваться в многообразии вариативных систем образования.

Основываясь на видах методической деятельности, определённых Н.Е. Эргановой, учитывая специфику методической деятельно-

сти учителя начальных классов и расширение содержания методических умений в связи с современными требованиями к образованию, выделим в качестве обязательных видов данного аспекта деятельности

- анализ учебно-программной документации, методических комплексов;
- анализ вариативных систем образования;
- методический анализ учебного материала;
- планирование системы уроков (иерархия целей и результатов);
- моделирование и конструирование форм предъявления учебной информации на уроке;
- моделирование и конструирование методов, создающих продуктивное образовательное пространство;
- конструирование учебной деятельности учащихся;
- разработку видов и форм контроля учебной деятельности;
- управление и оценку деятельности учащихся на уроке;
- моделирование и конструирование уроков разной целевой направленности;
- конструирование и управление мотивационными процессами на уроке (в учебном процессе);
- рефлексия собственной деятельности при подготовке к уроку и при анализе его результатов;
- моделирование и конструирование технологии формирования метапредметных и предметных умений;
- конструирование деятельностной технологии обучения.

Эти виды методической деятельности являются унифицированными по отношению к различным образовательным системам развивающего типа для массовой школы, например таким, как «Школа 2100».

Итак, сегодня именно методическая деятельность учителя начальных классов позволяет превратить образование в действенный фактор развития общества через владение различными приёмами, методами и способами реализации и регуляции процесса индивидуально-личностного и субъективного становления, развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, образования и самообразования человека.

Литература

1. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для вузов /В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М. : Просвещение, 2006. – 574 с.
2. Стандарт общего образования : требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ. – М. : Просвещение, 2004. – С. 11–15.
3. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального образования : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Эрганова. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 160 с.

Татьяна Петровна Зуева – преподаватель технологических дисциплин школьного отделения Челябинского государственного педагогического колледжа № 1, г. Челябинск.

Игра как условие творческого развития субъектов образовательного процесса*

Т.Н. Полякова

В статье рассматривается важнейшая функция игры – развитие творческих способностей личности; даны практические рекомендации учителю по организации игровой деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: философско-культурологические основания игры, творческое развитие личности, организация игровой деятельности.

Общей методологической основой изучения игры в педагогическом аспекте выступает философская антропология. Основы философского осмысления игры как способа жизни и взаимодействия человека с миром, как феномена культуры заложили выдающиеся мыслители: Платон, Аристотель, Ф. Шиллер, И. Кант, Г. Гегель, Й. Хейзинга, Э. Финк и др.

Уже в античной философии понятие «игра» имеет несколько смыслов:

она связана с самой жизнью в обыденном её выражении (праздник, танец и т. п.); это занятия искусством, которые помогают человеку возвыситься духовно; игра слов выступает категорией языка, общения, особым принципом художественного мышления. Игра понимается древними как дар свыше: выделяя человека среди других существ и ставя его в игре-празднике рядом с богами, Платон тем самым придает игре космический характер. Аристотель отделяет игру от труда и досуга и предлагает вводить её в качестве лекарства для успокоения души и отдохновения.

Несмотря на трудности в определении игры ученые выявляют её характерные признаки: в основе игры лежат врождённые функции человека – стремление к гармонии и ритму, риску и разрядке, получению удовольствия, достижению превосходства в чём-либо. Игра – вид деятельности, внутренней, духовной, интеллектуальной, непрогнозируемой, не преследующей цели; в играх проявляется одна из центральных особенностей человека – его стремление к инобытию, страсть к перевоплощению; это не только антропологическое или эстетическое явление, но и определённый механизм мышления в целом; внутреннее содержание игры составляет не конфликт, а творческая энергетика; для неё обязательны правила, регулирующие и гармонизирующие её составные части; игра осуществляет выход из социальных рамок во вневременное и нереальное пространство, дает возможность осуществить нереализованное в реальном мире.

Существенно обогатили философскую концепцию игры исследования в области психологии. Как отечественные, так и зарубежные психологи подтверждают связь игры с творческим началом человека. Л.С. Выготский признаёт игру ведущей деятельностью в детском возрасте, которая не только формирует новые мотивы, но и изменяет их психологическую форму. Игра задаёт правила самоограничения и самоопределения, с подчинением правилам связано спе-

* Тема диссертации «Творческое развитие личности учителя средствами театрально-игровой деятельности». Научный консультант – доктор пед. наук *Н.И. Элиасберг*.

цифическое удовольствие, получаемое от игры. В игре формируются зачатки самосознания, происходят изменения в сфере потребностей, она источник развития и самореализации.

Смысл игры, по С.Л. Рубинштейну, в том, чтобы «отображая, преобразовать действительность» [8, с. 496]. Прелесть и очарование игры учёный сравнивает с очарованием высших форм творчества; игровые действия следует понимать как семантические акты, которые в большей степени выражают отношение к цели, чем к её реализации; подлинные чувства в игре – гарантия обогащения опыта жизни. С.Л. Рубинштейн подчёркивает значимость игры для развития человека независимо от возраста, что обусловлено её содержанием, включающим приращение нового в психофизиологической сфере.

Игра находит широкое применение в психокоррекции и психодиагностике. Ещё А. Адлер замечал, что дети, которые избегают игр, недостаточно приспособились к жизни. Г.Л. Лэнгрет видит роль учителя как игрового терапевта в том, чтобы обеспечивать ребёнка игровым материалом и строить безопасные отношения, в которых ребёнок с помощью игры смог бы выразить и исследовать своё «Я» (чувства, мысли, переживания, поступки). Наблюдение за игрой детей и родителей служит диагностикой родительских воспитательных позиций, вскрывает причину внутрисемейных трудностей и может рассматриваться как метод коррекции родительских установок воспитания (А.С. Спиваковская, С.В. Григорьев).

На основании сравнения толкований понятия «игра» в словарных статьях выясним, насколько понимание игры в педагогическом аспекте соответствует её философско-культурологическим основаниям.

В философских словарях и энциклопедиях на первое место выносятся непродуктивный, неутилитарный и внерациональный характер игры: это одна из главных и древнейших форм эстетической деятельности, «совершаемой ради неё самой и доставляющей, как правило, её участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость» [2, с. 67];

игра – источник постоянной радости и поддержания хорошего самочувствия, независимо от возраста человека [11, с. 108]. Словарь западной философии на первое место в определении выносит самовыражение в игре, которое предполагает «реальную открытость миру возможного и развёртывается либо в виде состязания, либо в виде представления (исполнения, презентации) какой-либо ситуации, смыслов, состояний» [9, с. 110]. Новейший философский словарь указывает на игровую процесс как высшую ценность, выход в игре за рамки социальных ролей соединяет её с искусством [3].

Культурологический и социологический словари в определении игры вмещают такие характеристики, как непродуктивность, процессуальность, свободное самовыражение субъекта, удовлетворение потребности в развлечении [1; 10]. Социологический энциклопедический словарь противопоставляет игру утилитарно-практической деятельности: её назначение в удовлетворении потребности в развлечении, удовольствии, снятии напряжения, а также она служит для развития определённых навыков и умений [10]. Психологическая энциклопедия разводит понятия «игра» и «труд»: и то и другое – формы активности, но в труд включаются ради выживания, а в игры – «ради них самих» [7, с. 932].

Педагогические словари и энциклопедии трактуют игру более узко. Так, в словаре В.М. Полонского игра – «соревнование или состязание между участниками (взрослыми или детьми) по заранее согласованным, строго определённым правилам (условиям), направленным на достижение определённых общепринятых целей» [6, с. 71]. Далее дифференцируются дидактические игры по основанию цели: ролевые, имитационно-моделирующие, деловые. Педагогические энциклопедии представляют игру как особый вид исторической практики, которая воспроизводит нормы человеческой жизни и деятельности, поэтому на первое место ставится значимость создания условных ситуаций для воссоздания и усвоения общественного опыта [4; 5]. Таким образом, из педагогического контекста исчезают сущно-

стные характеристики игры – неутилитарное значение, широкие возможности для самораскрытия личности; отсутствуют такие важные функциональные её качества, как удовольствие, радость, свобода, – акцентируются социальная направленность, регламентация, зафиксированная в правилах. Хотя игре в педагогической науке и практике и придаётся исключительное значение, следует констатировать, что игра как таковая не фиксируется как ценность, отсюда возникает вопрос: игра в педагогическом аспекте – фантом или феномен?

Как педагогический феномен игра имеет значимые для образования функции: социокультурную, коммуникативную, диагностическую, терапевтическую, коррекционную, развлекательную и др. На практике же в среде учителей бытует мнение, что игра мешает учебному процессу, отвлекает от решения важных задач, вносит беспорядок и нарушает учебную дисциплину, поэтому она либо исключается из учебного процесса, выносится во внеклассную деятельность, либо подменяется такими формами, как упражнение, тренинг, соревнование, интеракция и др. Собственно игра отличается от тренинга и состязания: цель игры – это сама игра в философском её понимании как высвобождение энергии, возможностей, реализация потенциала; цель тренинга – тренировка, отработка умений, закрепление навыков и поведенческих норм.

С.Л. Рубинштейн пишет, что игра для ребёнка не подготовка к жизни – это взрослые её так организуют. Г.Л. Лэндгрет с горечью констатирует, что педагогика рассматривает игру только с позиций обучения, хотя игра так же, как и детство, имеет свою внутреннюю ценность и важна независимо от того, к каким последствиям она может привести.

В педагогике закрепилось понятие «дидактическая игра» как вид обучающей деятельности. Организовать игру в развивающих целях позволяет заложенная в ней закономерность фиксировать новое, «нарождающееся и ещё не ставшее привычным, развивающееся» [8, с. 494]. Возможно ли совместить на деле игру как свободную деятельность и обуче-

ние, нацеленное на результат, обеспечив гармонию внутренних (собственно игровых) и внешних (дидактически обоснованных) правил?

Проблему дидактизации игры С.А. Шмаков считает трудной для решения, так как дети всегда ставят себе в играх цели, сами выбирают средства, вырабатывают действия, опираясь на условные правила. Так, направленность педагогической деятельности на дидактизацию игры может лишить её заложенных в ней важнейших механизмов развития творческой, которыми являются спонтанность, свобода, открытость, прагматичность, удовольствие.

Осмысление проблемы дидактизации игры связано с проблемой игровой культуры и игровой компетенции учителя («игручести»). Совершенство игровых способностей – условие профессионального и личностного становления учителя, его творческого самовыражения, воспроизводства культуры.

Какие же практические навыки входят в понятие игровой компетентности учителя? Проведение игры в первую очередь предполагает создание игрового поля – это духовное пространство игры, в котором есть условия для творчества. Чем уже рамки игрового действия, тем больше опасность потери важнейшего его качества – мотивации, а кроме того, неизбежна трансформация игры в упражнение на запоминание или отработку определённых навыков, в закрепление правил в игровой форме. Учитывать возможность учащегося – значит расширять игровое поле как зону ближайшего развития, а не сужать границами утилитарного знания.

Игра может быть признана игрой, если существует равенство всех её участников, что закрепляется в их предварительном договоре о правилах; учитель использует своё право только на то, чтобы ввести игру в план занятия, но не может расширить свои полномочия до тех пределов, чтобы единолично управлять процессом игры: изменять её правила, выводить из неё участников без соблюдения предварительных договорённостей и пр.

Педагог вступает в игру наравне с обучающимися. Любой наблюда-

ющий игру со стороны не имеет рычагов её управления и не может выступать с оценкой её результатов без согласия играющих. Право на ведение игры может быть передано, делегировано другому в порядке очерёдности. Ведущий в игре – это не тренер и не судья на поле. Ему, как и любому игроку, позволено выводить из состава только того, кто нарушает правила. Если роль учителя сводится только к контролю за правилами и вынесением оценок, то это не игра в собственном её понимании, а состязание, индивидуальное или командное. В игре может присутствовать дух состязания, но не всякое состязание может считаться игрой. Положение учителя «над игрой» чаще всего становится причиной недовольства детьми её ходом и результатами, ведение игры они считают несправедливым, испытывают неудовлетворённость и разочарование. Позиция учителя, который только оценивает результаты, разрушает атмосферу игры и превращает её в другой, близкий к ней по форме, но не по смыслу вид занятий.

Чтобы проводить игру, надо уметь играть самому, иметь азарт. Быть равным в игре ребёнку – просто. В игре человек возвращается в детство, обретая свободу воображения, стирая границы между реальностью и вымыслом, открывая тем самым для себя новые возможности постижения мира. Игра необходима учителю не меньше, чем учащемуся: способность взрослого отдаваться игре «остаётся проявлением и доказательством его неувядающей молодости» [8, с. 494].

С детьми всё меньше играют и родители и учителя: одни – ссылаясь на нехватку времени, другие – на перегруженность урока информационным материалом, а в большей степени и те и другие – по причине неумения и нежелания. Потребность в игре ребёнок удовлетворяет, обращаясь к компьютеру или игровому автомату (в языке уже закрепились понятия «компьютерная игра» и «зал игровых автоматов»). Но являются ли игры с машинной игрой в полном смысле этого слова? Автоматический соперник (машина) на игровом поле довольно условен: он может быть в любое время проигнорирован – просто отклю-

чён от участия или остановлен в нужном месте. Ситуация неравенства на права участия не позволяет назвать эту деятельность игрой в подлинном смысле, а неодушевлённый механизм, наделённый игровой функцией, не может считаться игроком. Действия с ним можно использовать для закрепления интеллектуальных умений и пр., но это не может заменить живого общения на игровой площадке, которое учит главному – жить среди людей: договариваться, находить общее, формирует в сознании участников понятия о справедливости, соблюдении принятых норм и т.п.

Итак, философско-культурологические основания позволяют считать игру мощным механизмом развития творческих способностей человека, поэтому необходимо не только осознание значимости игры для субъектов образовательного процесса, но и развитие и поддержание способности педагога к игре, формирование его игровой компетентности.

Литература

1. Культурология XX в. : энциклопедия ; в 2-х т. – СПб. : Университетская книга ; ООО «Алтейя», 1988.
2. Новая философская энциклопедия. – М. : Мысль, 2001.
3. Новейший философский словарь. – М. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001.
4. Педагогика : большая современная энциклопедия. – Мн. : Современное слово, 2005.
5. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.
6. *Полонский, В.М.* Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004.
7. Психологическая энциклопедия. – СПб. : Питер, 2006.
8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006.
9. Современная западная философия : словарь. – М. : Политиздат, 1991.
10. Социологический энциклопедический словарь. – М. : Издательская группа ИНФРА-М – Норма, 1998.
11. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2007.

Татьяна Николаевна Полякова – канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

Памяти Ангелины Николаевны Зиминой

24 августа 2009 г. ушёл из жизни замечательный человек, известный исследователь в области образования доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшей школы Ангелина Николаевна Зимина.

Ангелина Николаевна родилась в г. Шуя Ивановской области в 1927 г. в семье врача и музыкального работника. Поступила в школу в 1936 г., закончила в 1945-м. В 12 лет одновременно с учёбой работала на трудовом фронте и занималась в школе радистов. По окончании школы поступила в Московский государственный университет. В связи с семейными обстоятельствами уехала в г. Ригу, где за один год с отличием окончила дошкольное педагогическое училище и начала трудовую деятельность как воспитатель, музыкальный руководитель детского сада и учитель пения школы. Вскоре поступила в музыкальное училище при Рижской консерватории на вокальный факультет и на заочное отделение факультета психологии Рижского государственного университета. После замужества уехала в г. Симферополь, где и окончила музыкальное училище, а затем переехала в Мурманск. Работала концертмейстером драматического театра, преподавателем в музыкальном училище. В течение 2 лет работала в должности музыкального руководителя детских садов г. Шуя. Затем поступила в Московский государственный педагогический институт на педагогический факультет (дошкольное отделение). Закончила его в 1960 г., в 1965-м защитила кандидатскую диссертацию и тут же поступила на вечернее отделение музыкально-педагогического факультета МГПИ. До 2002 г. работала на кафедрах дошкольной педагогики, эстетического воспитания и художественного образования Шуйского государственного педагогического университета. В 1997 г. защитила докторскую диссертацию. С 2001 г. перешла на работу в Мурманский государственный педагогический институт профессором кафедры педагогики. Стаж педагогической работы составил более 50 лет. Член-корреспондент МАНПО.



Научное наследие педагога включает более 140 печатных работ, в том числе ряд монографий и учебных пособий, большое число научных статей и вузовских программ. Среди них учебники «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста», «Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста»; учебные пособия «Первые шаги в творчестве», «Инсценирование песен», «Образные упражнения». Многие из них рекомендованы Министерством образования Российской Федерации в качестве учебных пособий для вузов.

Подходы А.Н. Зиминой к исследованию эстетического, музыкального воспитания и творческого развития детей способствовали совершенствованию теории и практики образовательного процесса. Её книги с актуальными разработками по формированию творческой направленности личности ребёнка опубликованы рядом центральных издательств. Выступления и лекции Ангелины Николаевны отличались информативным содержанием, яркостью изложения, высокой коммуникативной культурой, оригинальностью мысли.

Ангелина Николаевна Зимина награждена медалями «Ветеран труда», «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны», «50 лет победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» и нагрудным знаком «Почетный рабочий высшей школы». За заслуги в развитии образования получила высшую педагогическую награду – медаль К.Д. Ушинского.

Коллеги, ученики и последователи А.Н. Зиминой навсегда сохранят о ней светлую память.

*Коллектив кафедры педагогики
Мурманского государственного педагогического университета*

Новогодний утренник для учащихся 1–2-х классов

Т.Н. Федоренкова



Ведущий: Здравствуйте, дорогие ребята! Сегодня мы собрались на новогоднее представление и в гости пригласили эту замечательную ёлку. Пришла она к нам из леса нарядная, и мы сейчас споём ей песню.

Дети поют, водя хоровод вокруг ёлки.

1-й заяц:

От души повеселюсь,
Попляшу сегодня я!
Скоро, скоро засверкает
Ёлка новогодняя.

2-й заяц:

Засияет, засверкает
Огоньками яркими!
Дед Мороз придёт на ёлку
С разными подарками!

Баба Яга (влетает в зал на метле под тревожную музыку): А! Без меня веселитесь?

Я веселья не люблю,
Всех вас разом разгоню!

Дети и зайцы берутся за руки, кружат Бабу Ягу в хороводе и поют:

Закружился хоровод,
Льются песни звонко.

(Ходьба по кругу.)

Это значит – Новый год,
Это значит – ёлка.

(Идут к ёлке.)

В огоньках блестит,
Горит каждая иголлка.

(Показывают фонарики.)

В зале музыка гремит,
Это значит – ёлка.

(Кружатся.)

Почему метель метёт
Улицу подолгу?

(Перебор рук.)

Это значит – к нам идёт
Дед Мороз на ёлку.

(Выставляют ножки на пяточки.)

Баба Яга (кружась, убегает с криком): Не бойтесь меня? Я вам ещё покажу!

1-й заяц: Ух! Какая злючка!

Слышится завывание метели, и зайцы испуганно прячутся.

2-й заяц: Ох! Страшно, дружище, страшно!

Под музыку метели в зал влетают снежинки, за ними Зима.

Зима:

К вам, ребята, я спешила
Из-за гор, из-за морей,
Просьбу вашу не забыла
Вновь вернуться поскорей.
Мой снежок, я знаю, ждёте,
Песни про него поёте!

Зима заводит с ребятами хоровод:

1. В хороводе танцевать
Будем мы сегодня,
Возле ёлочки встречать
Праздник новогодний.

Припев:

Новый год! Новый год!
Песни раздаются.
За окном сверкает лёд
И снежинки вьются!

2. Смотрит ёлка на шары,
Пёстрые хлопущки,
Ярко звёздочка горит
На её макушке!

Припев:

Зима:

Хорошо вы песню пели!
Позову-ка я метели –
Пусть закружат и завьют
И для вас добром послужат.
Эй! Снежинки, летите,
Снега много наметите!

Танец снежинок.

Баба Яга (снова влетает в зал): Сказала же, не люблю я веселиться! Всех разгоню! Ишь, раскружились тут!

Зима: Вечно ты, Баба Яга, всем мешаешь. Ты лучше попляши-ка с нами, вместе повеселимся.

Зима дует на пол и делает каток. Баба Яга скользит в разные стороны под весёлую музыку. Скользя и охая, покидает зал.

Зима: Где же моя племянница Снегурочка? Дети, дружно позовем её!

Дети (хором):

Дружно мы в ладоши хлопнем
И ногою вместе топнем.
Покружились и присели,
Друг на друга посмотрели
И сказали: раз, два, три –
К нам, Снегурочка, приходи!

Снегурочка:

Здравствуй, тётушка Зима!
Что же ты пришла одна?
Где мой Дедушка Мороз?
Я расстроена до слёз:
Как же праздник новогодний
Нам встречать с детьми сегодня?
Кто же ёлку нам зажжёт?
Кто подарки принесёт?

Зима: Не грусти, Снегурочка, придёт Дедушка. Споём, ребята, песню для Снегурочки. Может, настроение у неё и поднимется.

Дети поют хором (любую песню из разученных на занятиях музыкой, подходящую по настроению или особо любимую детьми).

1-й заяц: Ой, беда, беда! Злая Баба Яга с разбойниками схватила Деда Мороза.

2-й заяц: Хотят, чтобы у ребят праздника не было!

Баба Яга (влетает на метле): А вот не будет у вас праздника!

Зима: Баба Яга, если ты не отпустишь Деда Мороза, я превращу тебя в сосульку!

Баба Яга: Ну, хорошо, хорошо, уговорили. Только просто так отпустить Деда Мороза я не могу. Пусть ребята посоревнуются со мной. Кто победит, к тому Дед Мороз и пожалует.

Зима: Ребята, сразимся с Бабой Ягой?

Баба Яга: Попробуйте-ка отгадать мои частушки-загадки. Ох, и трудные! (*Поёт.*)

Я летала на метле,
Пироги пекла в золе,
По избе кота гоняла
Да загадки сочиняла.
Уплетая калачи,
Ехал парень на печи.
Прокатился по деревне
И женился на царевне.

(*Емеля*)

У Алёнушки-сестрицы
Унесли братишку птицы.
Высоко они летят,
Далеко они глядят.

(*Гуси-лебеди*)

Эта скатерть знаменита
Тем, что кормит всех досыта,
Что сама собой она
Вкусных кушаний полна.

(*Скатерть-самобранка*)

Ждали маму с молоком,
А пустили Волка в дом.
Кем же были, мне ответьте,
Эти маленькие дети?

(*Семеро козлят*)

Зима: Молодцы, ребята! Я рада, что вы такие умные и сообразительные.

Баба Яга: Умные, говоришь? Видно, лёгкие были загадки. Так-так, что же делать? А вы со мной теперь силой и ловкостью померяйтесь.

Игры под музыку:

1) надуть самый большой мыльный пузырь;

2) толкнуть ядро (шар) ногой;

3) приседая на воздушные шары, лопнуть как можно больше шариков.

Баба Яга (отдуваясь в изнеможении): Уф, одолели вы меня! Так и быть, отпущу я Деда Мороза.

1-й заяц: А мы тоже знаем загадки! Отгадай их, Бабуся Ягуся.

Бабусю знает целый свет,
Ей от рода 300 лет.

Там на неведомых дорожках
Дом её на курьих ножках.

2-й заяц:

Как у Бабы у Яги

Нет совсем одной ноги,



Зато есть замечательный
Аппарат летательный!
Садись на него и улетай отсюда по-
дальше, не порть детям праздник!
Баба Яга: Одолели вы меня! Уле-
таю! Забирайте своего Деда Мороза.
Снегурочка: Давайте встретим Де-
душку хороводом.

К танцу музыка зовёт,
Начинаем хоровод.
Где-то ёлка на опушке
Одинокая росла,
А теперь на ней игрушки
И сосульки из стекла.

(Ходят по кругу.)

Топ, топ сапожок,
Хорошо кружиться,

(кружатся)

А на ёлочке снежок
Чистый серебрится

(пружинистые приседания).

Ёлке нравится нарядной
В зале праздничном стоять,
И, наверно, так приятно
Огоньками ей сиять.

(Ходьба по кругу.)

Дед Мороз (заходя в зал):

Спасибо, милые друзья!
К вам успел на праздник я!
И вы скорее собирайтесь,
Нам Новый год встречать пора.
Ну-ка, ёлка, встрепенись!
Ну-ка, ёлка, улыбнись!
Ну-ка, ёлка, раз, два, три,
Светом радости гори!
С Новым годом!
С Новым годом!
Поздравляю всех детей,
Поздравляю всех гостей!
Желаю здоровья, успехов и сил!
Очень, ребятки, сюда я спешил.
Был у вас я год назад,
Видеть всех я очень рад.
Пусть же этот Новый год
Много счастья принесет!

Снегурочка: Дедушка Мороз, мы
рады тебя видеть, и праздник теперь
может продолжаться. Ты, наверно,
устал с дороги. Посиди, отдохни, а
наши друзья тебя развлекут.

Встречают песней Новый год,
Встречают пляской Новый год,
А кто стишок про зиму знает,
Надеюсь, нам его прочтёт.

Дети читают стихи и танцуют.

Дед Мороз:

Ну, спасибо вам, ребятки,
Развеселили старика.

Всем сейчас раздам подарки
Из огромного мешка.

(Раздаёт подарки.)

Пора, друзья, проститься нужно.
Всех поздравляю от души!
Пусть Новый год встречает

дружно

И взрослые, и малыши.

Снегурочка:

В Новом году всем желаю
успехов,
Побольше весёлого, звонкого
смеха,
Побольше хороших друзей
и подруг,
Отметок отличных и знаний
сундук!

Ведущий: Друзья, давайте вместе
проводим Деда Мороза и Снегурочку
весёлой песней.

Песня «До свиданья, Дед Мороз»:

1. До свиданья, Дед Мороз,
До свиданья, ёлка.
Мы весёлый Новый год
Не забудем долго.

Припев:

Динь, динь, дилидинь,
Синими лесами
Уезжает Дед Мороз
В санках с бубенцами.

2. Мчатся саночки вперёд
Белою порошей.
Приходи к нам каждый год,
Дед Мороз хороший.

Ведущий: Вот и закончился наш
утренник, но праздник продолжает-
ся. Вас ждут новогодние каникулы,
ёлки и подарки. От всей души позд-
раваем вас, ребята.

Желаю вам цвести, расти,
Копить, крепить здоровье.
Оно для дальнего пути –
Главнейшее условие.
Пусть каждый день и каждый час
Вам новое добудет.
Пусть добрым будет ум у вас,
А сердце умным будет.

Праздник был проведен в школе-
интернате для детей с тяжёлыми на-
рушениями речи.

*Татьяна Николаевна Федоренкова – стар-
ший методист Краснодарского краевого
института дополнительного педагогиче-
ского образования, г. Краснодар.*

Summary

Role of teaching materials in schoolers independent work activation

Specialists preparation necessity in professional education establishment is being outlined in the article, considering specialists' will for various media means usage while seeking for specific knowledge. Development of one's self-managed studying process is being the main goal in student's independent work. Term of "self-management studying process activation" is being described. Requirements towards different kinds of training materials – activation of studying means used as working process tool managed by students themselves are being considered.

Keywords: independent work, activation of independent work, administrative function trained, teaching materials on a printed basis, audiovisual teaching materials, electronic teaching materials, personal orientation of teaching materials.

Osadchuk Olga Leonidovna – Candidat of Pedagogics, senior lecturer at Professional Pedagogics, Psychology and Management Department of Omsk State Pedagogical University, Omsk, Omsk region.

Reflection as a main student's distance learning component during foreign language studying

This article represents questions related to distant learning course development. It points out that reflection should be considered as an essential component of any distant learning course. The forms and functions of reflection in distance learning are being considered. Ways of learning through reflection are being provided.

Keywords: distance learning, reflection, reflective competence.

Mosina Margarita Alexandrovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Department of Applied Linguistics and Information Technologies of Perm State Technical University, Perm, Perm region.

Primary schoolchildren functional literacy: problems and perspectives of forming

Pedagogical and psychological approaches towards pedagogical theory and educational practice in functional literacy formation problem research, as well as outlined main aspects and possible junior schoolchildren functional literacy formation requests are being analyzed.

Keywords: functional literacy, study skills, key competence, universal educational actions, educational technologies, primary school teacher technological competence.

Gubanova Margarita Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Professor at Interuniversity Department of General and High School Pedagogics, Kemerovo State University;

Lebedeva Elena Pavlovna – post-graduate student of Psychological and Socially-Pedagogical support of General and Special (Correctional) formation Department of

Kuzbass Regional Institute of Professional Skill Improvement and Education employee Retraining, adviser of Educational system "School 2100", "Scientific-Methodic centre", Kemerovo, Kuzbass region.

Teacher and schooler's communication as a mean of emotional sympathy development

Experience of emotional empathy upbringing among schoolchildren is being presented in the article. Psychologically competent, communication directed towards a person assuming polymodal speech, reflective dialogue, function lessons change from formative to collective search for knowledge reasons, are helping the development of emotional sympathy mechanisms. Special exercises are being offered, setting schoolers towards success and fear and lack of self-confidence overcome.

Keywords: emotional sympathy, empathy, social perception, projection, identification, decentralization, humanistic direction of a person, communication, polymodal speech, reflexive dialogue.

Kurnosova Svetlana Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at Pedagogics Department of Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy;

Leytan Tatiana Vladlenovna – Russian language, literature and ethics teacher at municipal educational establishment primary school № 40, Petropavlovsk-Kamchatskiy, region Kamchatka.

Methodical activity of primary school teacher

In given article the essence of "methodical activity" conception is being determined, stages of methodical activity are being substantiated for modern specialists to command through the developing of education model point of view.

Keywords: methodical activity, stages of methodical activity, primary school teacher.

Zueva Tatyana Petrovna – teacher of Technological disciplines of School Department, Chelyabinsk State Pedagogical college № 1, Chelyabinsk, Magnitogorsk region.

Game as a factor of creative development of participants of educational process

The article examines upon game's major function – development of individual creative abilities and gives practical recommendations to the teacher on how to organize game activities during studying process.

Keywords: phylosophical-cultural base of the game, creative development of a person, organization of game activity.

Polyakova Tatiana Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Social-Humanities Education Department, Saint-Petersburg Academy of Postdiploma Pedagogical Education, Saint-Petersburg.

Материалы, опубликованные в нашем журнале в 2009 году

Дорогие читатели!

Предлагаем вам систематизированный перечень материалов, опубликованных в нашем журнале в 2009 году. Как всегда, мы группируем публикации по проблемам, чтобы вам удобнее было найти нужные статьи для подготовки к урокам, родительским собраниям, заседаниям методобъединений, педсоветам, конференциям и т.д. Некоторые публикации упоминаются в перечне несколько раз, так как содержат материал, относящийся к ряду проблем. Надеемся, что наш перечень поможет вам в работе. Напоминаем темы номеров журнала в 2009 году:

- № 1. Проектная деятельность в школе.
- № 2. Сохраним здоровье детей.
- № 3. Педагоги, дети, родители: взаимодействие и взаимопонимание.
- № 4. Путь к новому образовательному результату.
- № 5. Профессиональные компетентности будущего учителя.
- № 6. Готовимся к встрече с первоклассниками.
- № 7. Развитие детей средствами математики.
- № 8. Методика и опыт.
- № 9. Ребёнок в мире искусства.
- № 10. Работаем в основной и старшей школе.
- № 11. Образовательные потребности ребёнка сегодня.
- № 12. Аспекты работы с одарёнными детьми.

Федеральный государственный образовательный стандарт. Новый образовательный результат

<i>Мурзина Н.П.</i> От «новых стандартов» к инновационной деятельности педагогов школы	№ 4, с. 3–9
<i>Трубайчук Л.В.</i> Каким быть учебнику нового поколения?	№ 4, с. 9–13
<i>Андрюкова С.А., Будзинаускене А.А.</i> Путь повышения качества образования в условиях начальной школы	№ 4, с. 26–29
<i>Савкуева В.Ю.</i> Формирование общеучебных умений и навыков	№ 4, с. 29–32
<i>Дубова М.В., Хнырева Ю.В.</i> Диагностика уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся	№ 5, с. 38–41
<i>Шакина Г.В.</i> Система мониторинга сформированности общеучебных умений младших школьников	№ 8, с. 63–68
Стандарты второго поколения (Интервью вице-президента РАО Д.И. Фельдштейна)	№ 10, с. 3–6
<i>Кохичко А.Н.</i> О категории ценности и её реализации в новом образовательном стандарте	№ 10, с. 80–83
<i>Чиндилова О.В.</i> От государственных стандартов «первого поколения» к новому образовательному стандарту	№ 11, с. 3–6
<i>Кохичко А.Н.</i> Аксиологический аспект проблемы содержания образования (К вопросу об общечеловеческих ценностях)	№ 11, с. 6–9
Специфика работы учителя с примерными программами в рамках нового Федерального государственного стандарта (Интервью чл.-корр. АПСН А.А. Вахрушева)	№ 12, с. 3–9
<i>Губанова М.И., Лебедева Е.П.</i> Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования	№ 12, с. 65–68

Научно-практические конференции

Всероссийская конференция «Концепция нового Федерального государственного образовательного стандарта и Образовательная система "Школа 2100"» № 1, с. 24–26

Бунеева Е.В. Проблема создания учебников нового поколения для педагогических вузов: направления работы и итоги обсуждения № 5, с. 3–6

Непрерывность и преемственность образования

Перетягина Н.Н. К вопросу о методологических основах образовательного процесса в контексте непрерывного образования № 4, с. 75–80

Бунеев Р.Н. Образовательная система как составная часть системы образования № 6, с. 3–6

Косарева А.А. Формирование единой развивающей среды для детей дошкольного и младшего школьного возраста № 6, с. 64–67

Бунеев Р.Н. Учёт психолого-педагогических принципов нового поколения в образовательной системе № 6, с. 78–82

Дошкольное и предшкольное образование

Коломийченко Л.В. Организация предметной среды в процессе социального воспитания детей дошкольного возраста № 1, с. 75–79

Малюкова И.Б. Динамическая пауза на занятиях в детском саду и на уроках в начальной школе № 2, с. 18–22

Шарманова С.Б. Ценностный потенциал утренней зарядки в младших группах ДОУ № 2, с. 26–31

Прописнова Е.П., Блохина Н.Е. Интеграция двигательной и речевой деятельности в процессе физического воспитания дошкольников № 2, с. 31–33

Майер А.А. Подходы к планированию предшкольной подготовки № 2, с. 33–35

Захарова Л.М. Этнопедагогические технологии в дошкольном образовании № 2, с. 35–38

Тенис А.О. Раннее обучение иностранному языку в контексте непрерывного образования № 2, с. 38–40

Плотникова И.В. Значение изобразительного искусства в развитии речи детей с ОНР № 2, с. 40–42

Гудошникова Н.М. Удивительный мир природы (Занятия с детьми средней группы ДОУ) № 2, с. 42–44

Грибоедова Т.П., Медведева Н.З., Москвина Т.В. Социальное партнёрство семьи и дошкольного образовательного учреждения: проблемы и опыт реализации № 3, с. 3–6

Корепанова М.В., Богатырёва В.В. Развитие логического мышления старших дошкольников в процессе математического моделирования (На примере Образовательной программы «Школа 2100») № 5, с. 48–51

Обухова С.Н. Эстетическое развитие дошкольника средствами регионального народного и декоративно-прикладного искусства № 5, с. 56–58

Козлова С.А. Развитие мышления детей 4–6 лет на основе дидактической игры в условиях проблемно-диалогической технологии № 7, с. 7–11

Бабунова Е.С. Познавательная игротека как форма приобщения детей дошкольного возраста к народной традиционной культуре № 7, с. 54–58

Латюшин В.В., Пермьякова Н.Е. К вопросу о формировании категориально-понятийного аппарата экологического образования дошкольников № 8, с. 51–55

Бабунова Е.С. Методика становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста № 8, с. 55–59

Емельянова И.Д. Проектирование системы развития и коррекции речи детей в образовательном пространстве ДОУ № 8, с. 59–62

Тагильцева Н.Г. Развитие слуховых навыков дошкольников на музыкальных занятиях в «стартовой школе» № 9, с. 63–66

Агарева М.В. Эмоционально-телесное постижение музыки на основе идей Эмиля Жак-Далькроза № 10, с. 73–75

<i>Берестова И.В.</i> Насколько эффективен дошкольный путь развития, или Образовательная система «Школа 2100» и её влияние на развитие мышления дошкольников	№ 11, с. 14–19
<i>Колягина В.Г.</i> Психологическое изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями	№ 11, с. 59–62
<i>Бурыкина М.Ю.</i> Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, воспитывающихся в неполной семье женщин-педагогов	№ 11, с. 62–67
<i>Яфальян А.Ф., Дрень О.Е.</i> Ритмическое самовыражение детей	№ 11, с. 67–71
<i>Девятова Т.Н.</i> Где живут звуки? (Коллективное творчество старших дошкольников в процессе изготовления музыкальных игрушек-инструментов)	№ 11, с. 71–77
<i>Чухачева Е.В.</i> Моделирование как метод формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	№ 11, с. 81–85
<i>Финогенова Н.В., Воропаева Г.А.</i> Оздоровительно-развивающая направленность образовательного процесса в детском саду	№ 12, с. 34–36
<i>Галкина Л.Н.</i> Формирование субъектной позиции у детей дошкольного возраста в процессе математического развития	№ 12, с. 37–40
<i>Целищева И.И., Большакова М.Д.</i> Технология развития математических и природо-экологических представлений у детей дошкольного возраста	№ 12, с. 41–46
<i>Сидорова М.А., Винокурова А.К.</i> Национально-региональный компонент к Комплексной программе «Детский сад 2100»	№ 12, с. 46–49
<i>Турбина И.Ф., Попова Н.А.</i> Внедрение программы «Детский сад 2100» в образовательное пространство прогимназии	№ 12, с. 50–53
<i>Аншукова Е.Ю.</i> Организация работы по преемственности дошкольного и начального школьного образования	№ 12, с. 54–57

Проблемы воспитания и развития учащихся

<i>Циринг Д.А.</i> Феномен личностной беспомощности у младших школьников	№ 1, с. 79–82
<i>Венецкая А.Б.</i> Возможности групповой работы при формировании культуры общения на уроках в начальной школе	№ 1, с. 86–89
<i>Соболева О.Е.</i> Воспитание в современных кадетских корпусах	№ 2, с. 47–49
<i>Третьякова А.Н.</i> Толерантность как фактор эффективности педагогического коллектива	№ 2, с. 73–77
<i>Куревина О.А., Сюсюра В.С.</i> Школьный конфликт: избегать или разрешать?	№ 2, с. 77–80
<i>Абраменко Е.В.</i> Роль педагога в становлении позиции счастья младших школьников	№ 3, с. 75–77
<i>Брагина И.С.</i> Психологический климат как компонент корпоративной культуры класса	№ 3, с. 77–81
<i>Вебер Е.П.</i> Моделирование условий формирования статуса младшего школьника	№ 4, с. 80–83
<i>Бекмаганбетова Г.Г.</i> К вопросу о формировании конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте	№ 4, с. 83–86
<i>Бунеев Р.Н.</i> Процесс воспитания как составная часть образовательной системы	№ 5, с. 30–32
<i>Безукладников К.Э.</i> Деятельность учащихся на уроках в школах, реализующих программы Международного бакалавриата	№ 5, с. 67–70
<i>Курносова С.А.</i> Учёт особенностей эмоциональной жизни детей в процессе воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников	№ 5, с. 74–77
<i>Строганова Л.В.</i> Формируем нравственную культуру младших школьников	№ 5, с. 77–82
<i>Капустина Н.Г.</i> Он учится стрелять... (Представления современных первоклассников о добре, зле и счастье)	№ 6, с. 7–11
<i>Спицына О.А.</i> Формирование толерантности у первоклассников в адаптационный период	№ 6, с. 11–14
<i>Петрова Н.И.</i> Трудности школьной адаптации	№ 6, с. 17–21
<i>Ланчикова Ж.Ю.</i> Работа учителя по оптимизации адаптации первоклассников	№ 6, с. 21–24

<i>Шефер Е.А.</i> Закономерности развития творческого воображения у первоклассников, обучающихся по Образовательной системе «Школа 2100»	№ 6, с. 24–28
<i>Бякова Н.В.</i> Представление первоклассников о профессиях	№ 6, с. 28–30
<i>Поштарёва Т.В.</i> Использование пословиц в учебно-воспитательном процессе	№ 6, с. 43–47
<i>Ефимова Е.А.</i> Игротека – оптимальная игровая среда начальной школы	№ 6, с. 88–92
<i>Мохова И.В.</i> Нравственное воспитание младших школьников во внеклассной работе	№ 7, с. 38–40
<i>Котькова Г.Е.</i> Адаптивная модель сопровождения развития детей	№ 7, с. 71–76
<i>Креславская Т.А.</i> Управление познавательной деятельностью учащихся в малокомплектной сельской школе	№ 7, с. 84–87
<i>Нагорнова А.Ю.</i> Активизация познавательного потенциала младшего школьника при применении системно-динамического подхода	№ 9, с. 69–71
<i>Бут Т.В.</i> Использование герменевтического метода в начальном обучении	№ 9, с. 80–82
<i>Медникова Л.А.</i> Влияние альтернативного оценивания на формирование субъектности у младших школьников	№ 10, с. 56–61
<i>Герасимова Р.Е., Захарова Н.И.</i> Инновационные подходы на начальной ступени образования	№ 10, с. 61–64
<i>Абраменко Е.В.</i> Счастье младших школьников в руках учителя	№ 10, с. 87–90
<i>Емельянова И.Е.</i> Развитие духовно-творческого потенциала ребёнка как фактор самореализации в социуме	№ 11, с. 10–14
<i>Когут Л.М.</i> Педагогическая поддержка младшего школьника как условие успешного личностного развития	№ 11, с. 22–25
<i>Коврига В.М.</i> Успех в учёбе – завтрашний успех в жизни	№ 11, с. 25–28
<i>Долян Е.И.</i> Исследовательская деятельность младших школьников как средство их интеллектуально-творческого развития	№ 11, с. 33–37
<i>Бойкова И.Н.</i> Организация исследовательской деятельности младших школьников	№ 11, с. 37–41
<i>Булатова О.В.</i> Познавательный интерес в структуре общей способности к учению в младшем школьном возрасте	№ 11, с. 78–81
<i>Курносова С.А., Лейтан Т.В.</i> Общение учителя и учащихся на уроке как средство развития эмоциональной отзывчивости школьников	№ 12, с. 69–72

Обучение русскому языку, риторике, развитие речевых и коммуникативных умений

<i>Волкова Л.А.</i> Использование информационных технологий на уроках развития речи	№ 1, с. 36–39
<i>Засухина О.Н.</i> Обучение рациональным приёмам запоминания для изложения текста	№ 1, с. 39–42
<i>Сафиуллина М.Х.</i> «Моя любимая Азбука» в кроссвордах (Из опыта словарной работы на уроках обучения грамоте)	№ 1, с. 43–47
<i>Фролова Л.А., Мороз Т.В.</i> Обучение орфографии с использованием дидактических игр (4-й класс)	№ 1, с. 49–52
<i>Ступина Е.А.</i> Развитие связной речи учащихся средствами искусства	№ 1, с. 89–92
<i>Бунеева Е.В.</i> Современный учебник русского языка для начальной школы (Статья 1)	№ 2, с. 60–65
<i>Бунеева Е.В.</i> Современный учебник русского языка для начальной школы (Статья 2)	№ 3, с. 65–71
<i>Бунеева Е.В.</i> Современный учебник русского языка для начальной школы (Статья 3)	№ 4, с. 47–51
<i>Газалова М.Ю., Ситникова О.Н.</i> Особенности работы по усвоению средств межфразовой связи на уроках русского языка в начальной школе	№ 2, с. 65–67
<i>Шаулов А.В.</i> Обучение русской орфографии в национальной начальной школе	№ 2, с. 80–83
<i>Моуравова М.Л.</i> Особенности работы над произносительной стороной речи младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия	№ 2, с. 83–87

<i>Глаголева Е.А.</i> Психологические механизмы формирования индивидуальных различий в навыках грамотного письма учащихся 4–5-х классов	№ 2, с. 87–91
<i>Трегубова И.Г.</i> Ценностная значимость Слова как компонент развития мировосприятия	№ 3, с. 84–87
<i>Маслобойщикова А.А.</i> Школьникам о функциях знаков препинания	№ 3, с. 87–90
<i>Курцева З.И.</i> Роль педагога ДОУ и школы в развитии коммуникативных умений учащихся	№ 4, с. 13–18
<i>Вороничев О.Е.</i> О свойствах замечательных слов лично-притяжательных	№ 4, с. 51–55
<i>Ронгинская С.Б.</i> Как научить детей грамотно рассуждать и строить описание	№ 4, с. 56–63
<i>Атапина Т.В.</i> Анализ цветового решения мультфильма на уроках развития речи в начальной школе	№ 4, с. 89–93
<i>Казакова С.В.</i> Аудиальная культура (Авторская программа для 1-х классов общеобразовательных школ)	№ 6, с. 14–17
<i>Моуравова М.Л., Дьямбекова З.А.</i> Особенности формирования коммуникативных умений первоклассников в условиях двуязычия	№ 6, с. 38–43
<i>Манохина Т.В.</i> Приёмы и упражнения по формированию каллиграфических навыков	№ 6, с. 54–58
<i>Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В.</i> Об учебнике «Методика преподавания риторики в школе»	№ 6, с. 75–77
<i>Алёшина М.Я.</i> Аудиальная культура (Авторская программа для 1-х классов общеобразовательных школ)	№ 7, с. 24–26
<i>Бунеева Е.В.</i> К определению понятия «функционально грамотная языковая личность»	№ 7, с. 65–71
<i>Вострикова Т.И.</i> «Человек вопрошающий» в профессионально-педагогическом диалоге на уроке русского языка	№ 7, с. 76–79
<i>Панова Р.С.</i> О роли диалогов с культурологической доминантой в онтогенезе речи и мышления	№ 7, с. 80–83
<i>Антонова Е.С.</i> Работа над словами с непроверяемым написанием (Из опыта работы)	№ 8, с. 20–21
<i>Ибакаева Е.К.</i> Аудирование как вид речевой деятельности	№ 8, с. 68–70
<i>Лозовская В.П.</i> Работа над сочинением по картине в начальной школе	№ 9, с. 53–59
<i>Саломатина Л.С.</i> Особенности организации проектной деятельности при изучении русского языка в современной начальной школе	№ 10, с. 45–49
<i>Волкова Т.Н., Ступина Е.А.</i> Произведения народного декоративно-прикладного искусства как средство речевого развития учащихся	№ 11, с. 41–44
<i>Фролова Л.А.</i> Организация орфографической деятельности младших школьников по учебникам русского языка Образовательной системы «Школа 2100»	№ 11, с. 48–52

Литературное чтение в начальной школе

<i>Соболева О.В.</i> Беседы о чтении (К проблеме понимания текста)	№ 1, с. 27–33
<i>Голушко Т.В.</i> Уроки литературного чтения – уроки творчества	№ 1, с. 47–49
<i>Кряжевских Е.В.</i> «Библиотечные» уроки внеклассного чтения	№ 3, с. 55–57
<i>Ахметова С.М., Тышевич Д.С.</i> Изучение юмористических произведений на уроках литературного чтения в 1-м классе	№ 5, с. 45–48
<i>Литвиненко Л.И.</i> Творческие задания на уроках литературного чтения	№ 5, с. 52–54
<i>Халтурина Г.П.</i> Учимся стихосложению	№ 5, с. 54–55
<i>Демченко Н.В.</i> Совершенствование техники чтения и работа над выразительностью речи учащихся	№ 6, с. 31–33
<i>Лобанова И.Н.</i> Упражнения в чтении и письме	№ 6, с. 33–35
<i>Чиндилова О.В.</i> К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста	№ 7, с. 50–54
<i>Киселёва Е.Б.</i> Модульное обучение как средство самовоспитания личности на уроках литературного чтения	№ 8, с. 21–25
<i>Огурцова З.И., Камалиева Л.Р.</i> Метод проектов на уроках литературного чтения в начальной школе	№ 8, с. 25–28

<i>Шилова Е.Е., Лаврентьева Л.А., Мясникова И.В.</i> Детская рукописная книга и формирование творческого читателя	№ 9, с. 87–90
<i>Копытова Л.Н.</i> Упражнения по развитию навыка чтения	№ 11, с. 52–56

Обучение математике

<i>Шкильменская Н.А.</i> Видоизменение математической задачи как способ дифференциации учащихся	№ 1, с. 33–35
<i>Дементьева М.Н.</i> Учебник нового поколения	№ 1, с. 52–55
<i>Матвеева Н.А.</i> Решение текстовой задачи: этапы и приёмы работы	№ 2, с. 50–55
<i>Болотова А.И.</i> Использование рабочей тетради для раскрытия смысла умножения	№ 3, с. 90–94
<i>Баракина Т.В.</i> Возможности изучения элементов логики на уроках математики и информатики в начальной школе	№ 4, с. 33–38
<i>Панишева О.В.</i> Использование межпредметных аналогий и ассоциаций в преподавании математики в гуманитарном классе	№ 4, с. 38–44
<i>Бормотова М.М.</i> Развитие математической культуры у учащихся начальной школы	№ 7, с. 3–7
<i>Козлова С.А.</i> Развитие мышления детей 4–6 лет на основе дидактической игры в условиях проблемно-диалогической технологии	№ 7, с. 7–11
<i>Пичугин С.С.</i> Роль и место графической модели в работе над текстовой задачей	№ 7, с. 11–14
<i>Ляхова Л.В.</i> Осуществление эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности при обучении математике	№ 7, с. 20–24
<i>Смирнова В.В.</i> Некоторые приёмы изучения трудных тем в математике	№ 7, с. 26–29
<i>Панишева О.В.</i> «Великие математики» (Интегрированное внеклассное мероприятие)	№ 7, с. 41–46
<i>Козлова С.А.</i> Развитие мышления детей 7–10 лет на основе формирования приёмов анализа текста и вспомогательной графической модели текстовой задачи	№ 8, с. 13–16
<i>Целищева И.И., Зайцева С.А.</i> Как научить младшего школьника самостоятельному решению текстовых задач	№ 8, с. 17–20

Уроки окружающего мира (естествознание и обществознание).

Экологическое образование

<i>Шептуховский М.В.</i> Парадоксы «количественного» мышления	№ 1, с. 62–65
<i>Курапова И.И.</i> Организация проектной работы на уроке окружающего мира	№ 6, с. 58–63
<i>Ахметшина Г.М.</i> Организация учебно-исследовательской деятельности в объединении «Юный эколог»	№ 6, с. 92–93
<i>Червова М.П.</i> Наглядность при изучении истории в начальной школе	№ 7, 29–31
<i>Шамгунова Ю.Ш.</i> Историческая игра «Пётр I и его славные дела» (3-й класс)	№ 7, с. 31–33
<i>Хлопова М.В.</i> Интегрированный урок по курсу окружающего мира (Образовательная система «Школа 2100»)	№ 7, с. 33–34
<i>Бобылёва Л.А.</i> Формирование поликультурной личности на уроках окружающего мира в полилингвальной школе	№ 7, с. 35–38
<i>Миронов А.В.</i> «Берёт у природы то, что хочет» (Опыты при изучении окружающего мира)	№ 8, с. 3–6
<i>Марчукова С.М.</i> Конструирование интегрированного курса «Окружающий мир» в начальной школе	№ 8, с. 70–75
<i>Руднянская Е.И., Черезова Л.Б.</i> Особенности организации и проведения сезонных экскурсий с младшими школьниками	№ 9, с. 72–76
<i>Прохорова С.Ю., Бесшапкина Э.А.</i> Контроль и оценка знаний в курсе «Окружающий мир»: программированный подход	№ 9, с. 77–79
<i>Забелина Л.П.</i> Викторины на уроках окружающего мира во 2-м классе	№ 9, с. 82–84
<i>Руднянская Е.И., Черезова Л.Б.</i> Урок-экскурсия «В гости к зиме»	№ 11, с. 56–58

Уроки ИЗО, музыки, технологии. Эстетическое развитие детей

<i>Беляева О.М.</i> Учимся рисовать пейзаж акварелью	№ 1, с. 92–95
<i>Рощин С.П.</i> Воспитывающие и научные принципы обучения как важнейшая дидактическая основа художественного образования	№ 9, с. 3–6
<i>Зорин С.С.</i> Креативный и культурологический подходы к формированию у детей художественной культуры	№ 9, с. 6–12
<i>Ершова Л.В.</i> Патриотическая направленность содержания этнохудожественного образования в начальной школе	№ 9, с. 12–17
<i>Щирова А.Н.</i> Этнохудожественный компонент в содержании технологического образования младших школьников	№ 9, с. 17–21
<i>Макарова Н.Р.</i> Традиционная лоскутная кукла и этнохудожественное образование младших школьников	№ 9, с. 21–23
<i>Семёнова М.А.</i> Развитие творческих способностей на занятиях акварельной живописью	№ 9, с. 24–28
<i>Беляева О.М., Голованова И.Л.</i> Образы природы как средство диагностики художественно-творческих способностей школьников	№ 9, с. 28–31
<i>Сизова И.Н.</i> Загадки Севера. Освоение приёмов пермогорской росписи	№ 9, с. 31–34
<i>Арефьева М.В.</i> Особенности руководства практической деятельностью младших школьников при создании текстильной игрушки	№ 9, с. 34–37
<i>Сизова А.И.</i> Создание аппликации из ладоней на занятиях по декоративной композиции	№ 9, с. 37–39
<i>Уткина О.И.</i> Роль изобразительной деятельности в развитии художественно-образного мышления школьников	№ 9, с. 39–42
<i>Правник Е.А.</i> Эстетическое воспитание школьников посредством приобщения к творчеству народных мастеров	№ 9, с. 42–44
<i>Уткина С.А.</i> Развитие пространственного мышления младших школьников (На примере японской пейзажной живописи)	№ 9, с. 45–48
<i>Белькова Г.М.</i> Творческая деятельность учителя и младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда	№ 9, с. 48–51
<i>Кутергина Е.Б.</i> Деятельностный подход на уроке технологии	№ 9, с. 60–62
<i>Кашина Н.И.</i> Патриотическое воспитание на уроках музыки в кадетских школах и школах-интернатах	№ 10, с. 83–87
<i>Бубнова О.Б.</i> Использование коммуникативных танцев в музыкально-ритмической деятельности младших школьников	№ 11, с. 44–48

Информатика и ИКТ

<i>Волкова Л.А.</i> Использование информационных технологий на уроках развития речи	№ 1, с. 36–39
<i>Баракина Т.В.</i> Возможности изучения элементов логики на уроках математики и информатики в начальной школе	№ 4, с. 33–38
<i>Молчанова О.Н., Степаненко Н.Г.</i> Информационные технологии как способ управления познавательной деятельностью учащихся на уроке	№ 4, с. 63–65
<i>Науменко О.В., Кузнецова И.В.</i> Развитие познавательного интереса младших школьников в условиях компьютерной поддержки учебного процесса	№ 5, с. 41–45
<i>Ланин А.А.</i> Обогащение умственных ресурсов школьников средствами компьютерных технологий обучения	№ 5, с. 82–85
<i>Баракина Т.В.</i> Возможности использования компьютерных игр для развития младшего школьника	№ 9, с. 66–69

Иностранный язык в ДОУ и начальной школе

<i>Тенис А.О.</i> Раннее обучение иностранному языку в контексте непрерывного образования	№ 2, с. 38–40
<i>Моисеенко О.А., Епанчинцева Н.Д.</i> «Сквозная» программа раннего обучения английскому языку	№ 11, с. 19–22

Интегрированные уроки

<i>Пономарёва В.В., Сбродова И.А., Шупик Ж.В.</i> Интегрированный урок «Окружающий мир. История вещей»	№ 1, с. 55–59
<i>Костюк О.Н.</i> Интеллектуальная игра «Мозаика знаний»	№ 2, с. 56–58
<i>Брагина Е.И.</i> Интегрированный урок русского языка и чтения (3-й класс)	№ 3, с. 51–55
<i>Старцева Н.Н.</i> КВН «Хочу всё знать» (Для учащихся 3-го класса)	№ 4, с. 65–68
<i>Хлопова М.В.</i> Интегрированный урок по курсу окружающего мира (Образовательная система «Школа 2100»)	№ 7, с. 33–34
<i>Марчукова С.М.</i> Конструирование интегрированного курса «Окружающий мир» в начальной школе	№ 8, с. 70–75

Организация обучения по Образовательной системе «Школа 2100»

Учебный план начальной школы по Образовательной системе «Школа 2100»	№ 5, с. 59–66
<i>Милюкова Е.Н., Семионова О.И., Халилулина Н.А.</i> Индивидуальный учебный план ГОУ СОШ № 932 г. Москвы на 2008/2009 уч. год	№ 6, с. 48–54

Работа по ОС «Школа 2100» в основной и старшей школе

<i>Маслобойщикова А.А.</i> Школьникам о функциях знаков препинания	№ 3, с. 87–90
<i>Лопухова И.Н., Аванесян Л.К.</i> Проблемно-диалогическая технология как одно из средств достижения нового образовательного результата (Из опыта работы по Образовательной системе «Школа 2100»)	№ 4, с. 22–26
<i>Якушина Л.С.</i> Проблема чтения школьниками художественного произведения	№ 10, с. 6–10
<i>Терентьева Н.П.</i> Понятие «смысл жизни» в сознании читателей-старшеклассников	№ 10, с. 10–14
<i>Губанова М.И., Ковалёва И.В.</i> Профильное самоопределение старших школьников: направления и проблемы организационно-педагогического обеспечения	№ 10, с. 14–19
<i>Бородкина Г.В.</i> Здоровье как достижимое качество личности	№ 10, с. 19–24
<i>Фасхутдинова Е.Н., Вагизова Р.А.</i> Формирование толерантного сознания школьников (На материале учебников истории Образовательной системы «Школа 2100»)	№ 10, с. 25–27
<i>Соловьёва Е.А.</i> Как определить успешность обучения (Из опыта работы по учебникам истории Образовательной системы «Школа 2100»)	№ 10, с. 27–29
<i>Тыкынаева Л.Г.</i> Урок природоведения в 5-м классе	№ 10, с. 29–32
<i>Перетягина Н.Н.</i> Использование субъектов опыта учащихся при изучении стилевых особенностей произведения (Урок внеклассного чтения)	№ 10, с. 32–35
<i>Козачек О.В., Козачек Т.В.</i> Игра «Отцы и дети»: путь к взаимопониманию родителей и подростков	№ 10, с. 36–39
<i>Салтанова И.А.</i> Историческое и лингвистическое краеведение на уроках русского языка	№ 11, с. 85–89

Сохранение и укрепление здоровья. Здоровый образ жизни

<i>Кривошеина И.В.</i> Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни	№ 2, с. 6–9
<i>Лукина Т.Н., Шукаева А.В.</i> Семейный физкультурно-оздоровительный клуб в школе	№ 2, с. 9–13
<i>Новолодская Е.Г.</i> Проект «Мой дом – мой друг»: создание здоровьесберегающего пространства	№ 2, с. 13–16
<i>Шерешкова Е.А.</i> Урок здоровья у младших школьников	№ 2, с. 16–18
<i>Малюкова И.Б.</i> Динамическая пауза на занятиях в детском саду и на уроках в начальной школе	№ 2, с. 18–21
<i>Паскал В.В.</i> Сохранение психологического здоровья педагога	№ 2, с. 22–25
<i>Пенькова И.В.</i> Профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата детей в системе домашних заданий	№ 2, с. 91–94
<i>Малюкова И.Б.</i> Игровые упражнения как средство повышения эффективности гимнастики для глаз	№ 6, с. 67–69

<i>Кокаева И.Ю.</i> Что должен знать учитель о психоэмоциональном здоровье учащихся	№ 7, с. 87–91
<i>Малярчук Н.Н.</i> Культура здоровья педагогов как важнейшее условие сохранения здоровья учащихся	№ 7, с. 91–93
<i>Бородкина Г.В.</i> Как сохранить здоровье ребёнка (Поиск решения проблемы)	№ 8, с. 6–11
<i>Чипеева Н.А.</i> Методологические основы формирования готовности к самосохранению поведению младших школьников при рисках социального характера	№ 8, с. 75–80
<i>Афанасенков А.Л.</i> Некоторые аспекты развития молодёжного спорта в России	№ 8, с. 88–90
<i>Бородулина Е.Р.</i> Использование здоровьесберегающих технологий в педагогическом процессе	№ 9, с. 51–53

Образовательные технологии

<i>Белявская И.Б.</i> Технология личностно ориентированного образования как фактор успешного обучения в начальной школе	№ 1, с. 59–61
<i>Игошина Н.В.</i> Технология саморазвития (Некоторые особенности дидактической модели на примере обучения языку младших школьников)	№ 1, с. 82–86
<i>Григорьева М.В.</i> Современные технологии школьной адаптации	№ 2, с. 3–6
<i>Сотникова И.Д.</i> Обучение детей с учётом индивидуальных особенностей восприятия информации	№ 3, с. 81–84
<i>Демидова Т.Е.</i> Формирование умения целеполагания у младших школьников	№ 4, с. 18–22
<i>Лопухова И.Н., Аванесян Л.К.</i> Проблемно-диалогическая технология как одно из средств достижения нового образовательного результата (Из опыта работы в Образовательной системе «Школа 2100»)	№ 4, с. 22–26
<i>Назарова Л.Д.</i> Парадоксы образования и вручение методики: как избежать кризиса перехода	№ 4, с. 69–75
<i>Молокова А.В.</i> Применение электронных учебных пособий в обучении младших школьников	№ 4 с. 86–89
<i>Семёнова Н.Т.</i> Применение ТРИЗ-педагогике в образовательном процессе	№ 6, с. 35–38
<i>Твердынин Н.М.</i> Вхождение маленького человека в мир больших технологий	№ 7, с. 63–65
<i>Скворцова Г.В.</i> Первые шаги к исследовательской деятельности	№ 8, с. 28–29
<i>Юркина С.В.</i> Место проблемной ситуации в обучении младших школьников	№ 8, с. 29–32

Проектная деятельность учащихся

<i>Новолодская Е.Г.</i> Организация проектной деятельности учащихся (К вопросу о креативных образовательных технологиях)	№ 1, с. 3–6
<i>Суслова А.А.</i> День защиты проектов в начальной школе	№ 1, с. 6–10
<i>Хирьянова И.С.</i> Информационные технологии и организация учебных проектов в начальной школе	№ 1, с. 10–16
<i>Бурбушева Г.Н.</i> Творческие проекты на уроках трудового обучения	№ 1, с. 16–18
<i>Измайлова О.С.</i> Защита исследовательского проекта во 2-м классе	№ 1, с. 18–20
<i>Платонова Л.А.</i> ТРИЗ-технология как средство достижения успешности обучения младших школьников	№ 1, с. 20–23
<i>Кольцова Т.А.</i> Метод проектирования в начальной школе	№ 7, с. 18–20
<i>Огурцова З.И., Камалиева Л.Р.</i> Метод проектов на уроках литературного чтения в начальной школе	№ 8, с. 25–28
<i>Саломатина Л.С.</i> Особенности организации проектной деятельности при изучении русского языка в современной начальной школе	№ 10, с. 45–49
<i>Новолодская Е.Г.</i> Исследовательский проект «Моё дерево» (Школьный экологический мониторинг для 3–6-х классов)	№ 10, с. 50–56

Одарённые дети

<i>Петрова С.О.</i> Соотношение вербальных и невербальных компонентов в умственном развитии одарённых семиклассников	№ 5, с. 85–88
--	---------------

<i>Монина Г.Б.</i> Стратегия помощи детям с двойной исключительностью (Одарённость и синдром дефицита внимания с гиперактивностью)	№ 6, с. 82–85
<i>Гончарова Е.М.</i> Развитие творческой одарённости младших школьников	№ 8, с. 11–13
<i>Трубайчук Л.В.</i> Феноменология дошкольного возраста в аспекте развития одарённости ребенка	№ 12 с. 10–15
<i>Евтушенко И.Н.</i> Гендерные особенности и развитие одарённости детей дошкольного возраста	№ 12 с. 15–21
<i>Емельянова И.Е.</i> Особенности организации исследовательской деятельности одарённых детей	№ 12 с. 21–23
<i>Галянт И.Г.</i> Принципы художественно-творческого воспитания дошкольников	№ 12 с. 23–30
<i>Гердт Н.И.</i> Художественная деятельность как ведущий способ развития творческой одарённости детей дошкольного возраста	№ 12 с. 30–33

Внеклассная работа

<i>Горячева Е.А.</i> Конкурсная программа для девочек в День 8 марта (2–3-й класс)	№ 1, с. 66–67
<i>Свиридова О.А.</i> «Берегите лес от пожара» (Внеклассное мероприятие)	№ 2, с. 45–47
<i>Бояновская Н.Н.</i> Организация деятельности классного руководителя в начальной школе	№ 3, с. 20–23
<i>Останина О.Д.</i> Спортивный семейный праздник	№ 3, с. 38–40
<i>Засухина О.Н.</i> Литературно-музыкальная композиция, посвящённая Дню Победы	№ 3, с. 44–46
<i>Колпина Г.В.</i> Классный час «Твой добрый друг книга» (1–2-й классы)	№ 6, с. 70–72
<i>Максимова Е.И.</i> Литературный праздник для первоклассников, посвящённый творчеству К.И. Чуковского	№ 6, с. 72–74
<i>Панишева О.В.</i> «Великие математики» (Интегрированное внеклассное мероприятие)	№ 7, с. 41–46
<i>Яценко М.А.</i> Познавательные игры и праздники как средство развития младшего школьника	№ 7, с. 46–49
<i>Альшевская И.А.</i> Чудесные незнакомчики, мы вас узнаём! (Сценарий праздника во 2-м классе)	№ 8, с. 35–38
<i>Бондарева О.В.</i> Сказка «Репка» на новый лад (антиникотиновая)	№ 8, с. 38–39
<i>Брагуца А.В.</i> Организация воспитательного процесса младших школьников во внеурочной деятельности	№ 10, с. 76–79
<i>Федоренкова Т.Н.</i> Новогодний утренник для учащихся 1–2-х классов	№ 12, с. 80–82

Занятия в группе продлённого дня

<i>Сняtkова Л.Б.</i> Реализация воспитательного потенциала группы продлённого дня в интересах детей и родителей (Материалы «педагогической трибуны»)	№ 3, с. 58–60
<i>Молярова Т.А., Филатова А.А.</i> Викторина «Грамотей» для учащихся 3–4-х классов	№ 8, с. 33–34

Школьный психолог

<i>Крушельницкая О.И.</i> Психологические условия формирования толерантности у младших школьников	№ 2, с. 68–73
<i>Данюшевская Г.А.</i> Школа – источник ценностных ориентаций подростка	№ 10, с. 40–44

Профессиональное развитие и саморазвитие педагога

<i>Сазонова О.С.</i> Рефлексия как механизм самосознания педагога	№ 5, с. 33–34
<i>Чиндилова О.В., Егорова Н.В.</i> О проблеме преодоления специфических трудностей в деятельности учителя общеобразовательного учреждения в условиях пенитенциарной системы	№ 5, с. 70–74
<i>Заруба Н.А., Нагрелли Е.А.</i> Программа диссеминации ценного педагогического опыта как средство актуализации профессиональной компетентности учителей начальных классов	№ 8, с. 80–83

<i>Трубайчук Л.В.</i> Развивающий урок: поиски, инновации, перспективы	№ 11, с. 29–33
<i>Щербинина Ю.В.</i> Феномен школьного «обожания»: от Смольного до наших дней	№ 11, с. 89–93
<i>Зуева Т.П.</i> Методическая деятельность учителя начальных классов	№ 12, с. 72–75
<i>Полякова Т.Н.</i> Игра как условие творческого развития субъектов образовательного процесса	№ 12, с. 75–78

Работа с родителями

<i>Лукина Т.Н., Шукаева А.В.</i> Семейный физкультурно-оздоровительный клуб в школе	№ 2, с. 9–13
<i>Грибоедова Т.П., Медведева Н.З., Москвина Т.В.</i> Социальное партнёрство семьи и дошкольного образовательного учреждения: проблемы и опыт реализации	№ 3, с. 3–6
<i>Емельянова М.Н.</i> Методические аспекты воспитания у детей интереса к художественной литературе (Рекомендации для родителей)	№ 3, с. 6–10
<i>Бурыкина М.Ю.</i> Личностные особенности матерей-педагогов и их отношение к своим детям дошкольного возраста	№ 3, с. 10–15
<i>Медведева Н.В.</i> Современные задачи школы и семьи в воспитании младшего школьника	№ 3, с. 15–18
<i>Богданова И.В.</i> О возрождении традиций семейного воспитания	№ 3, с. 18–20
<i>Бояновская Н.Н.</i> Организация деятельности классного руководителя в начальной школе	№ 3, с. 20–23
<i>Первушина Н.М.</i> Технология работы с портфолио в системе оценки достижений учащихся	№ 3, с. 23–26
<i>Братцева С.А.</i> «Семейная гостиная» как форма работы с семьями первоклассников	№ 3, с. 26–29
<i>Острогорская В.Я.</i> Работа с родителями в начальных классах	№ 3, с. 29–33
<i>Бикмухаметова Н.Х., Гилязова М.З.</i> Семейный клуб «Школа радости и воспитания»	№ 3, с. 33–35
<i>Леонова Т.А., Диденко Л.М.</i> Взаимодействие педагогов и родителей детей с общим недоразвитием речи	№ 3, с. 35–37
<i>Останина О.Д.</i> Спортивный семейный праздник	№ 3, с. 38–40
<i>Дараган А.В.</i> Профессии наших пап (Классный час во 2-м классе)	№ 3, с. 40–41
<i>Филиппова С.А.</i> «А хозяйева нынче гостей встречают» (Внеклассное занятие)	№ 3, с. 41–44
<i>Рыбак Е.В.</i> Педагогическая аксикреация в работе с семьей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе	№ 3, с. 72–75
<i>Евдокимова Е.С.</i> Календарь как форма планирования воспитывающего взаимодействия с ребёнком в семье	№ 6, с. 85–88

Подготовка будущего учителя

<i>Тутолмин А.В.</i> Методическое сопровождение будущего учителя в процессе становления и развития творческой компетентности	№ 1, с. 71–75
<i>Хайрварина Р.А.</i> Грани личностно ориентированного подхода (Из опыта преподавания мировой художественной культуры в педагогическом колледже)	№ 4, с. 45–46
<i>Бунеева Е.В.</i> Проблема создания учебников нового поколения для педагогических вузов: направления работы и итоги обсуждения	№ 5, с. 3–6
<i>Трубайчук Л.В.</i> Подготовка педагогических кадров в условиях реализации образовательных стандартов второго поколения	№ 5, с. 7–13
<i>Линк Н.А., Худякова М.А.</i> Творческая составляющая в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы	№ 5, с. 13–16
<i>Фролова Л.А.</i> Об активных методах и формах освоения студентами содержания Образовательной системы «Школа 2100»	№ 5, с. 16–18
<i>Чернова Л.И.</i> Мониторинг качества знаний и умений студентов в ходе профессиональной подготовки	№ 5, с. 18–19

<i>Волчёнкова Н.П.</i> Профессиональная компетентность будущих педагогов: пути формирования	№ 5, с. 19–23
<i>Тихомирова А.В.</i> Профессиональное самоопределение будущих педагогов	№ 5, с. 23–26
<i>Таушканова А.В.</i> «Начальный методический комплекс» выпускника педагогического колледжа	№ 5, с. 26–29
<i>Пазухина С.В.</i> Формирование готовности будущих учителей начальных классов к работе с леворукими детьми	№ 5, с. 34–38
<i>Павленко Л.В.</i> Разработка современных методов преподавания в вузе	№ 10, с. 90–93
<i>Осадчук О.Л.</i> Роль учебных материалов в активизации самостоятельной работы обучающихся	№ 12, с. 58–61
<i>Мосина М.А.</i> Рефлексия как основной компонент учебной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка методом дистанционного обучения	№ 12, с. 61–64

Статьи лауреатов I Всероссийского конкурса студенческих работ по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100»

<i>Дубова М.В., Хнырева Ю.В.</i> Диагностика уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся	№ 5, с. 38–40
<i>Науменко О.В., Кузнецова И.В.</i> Развитие познавательного интереса младших школьников в условиях компьютерной поддержки учебного процесса	№ 5, с. 41–45
<i>Ахметова С.М., Тышевич Д.С.</i> Изучение юмористических произведений на уроках литературного чтения в 1-м классе	№ 5, с. 45–48
<i>Корепанова М.В., Богатырёва В.В.</i> Развитие логического мышления старших дошкольников в процессе математического моделирования (На примере Образовательной программы «Школа 2100»)	№ 5, с. 48–51
<i>Иванова О.В.</i> Овладение информационной компетенцией средствами дисциплины «Педагогическая информатика»	№ 7, с. 14–17
<i>Биба А.Г.</i> Возможности современного учебника в развитии профессиональной рефлексии будущих учителей	№ 8, с. 42–46
<i>Никитина Л.А.</i> Формирование исследовательской компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения ими практических способов действий учащихся	№ 8, с. 83–87
Объявление о II Всероссийском конкурсе студенческих работ	№ 8, с. 94–96

Наше наследие

<i>Брунчукова Н.М.</i> Ценности этического воспитания младшего школьника: прошлое и современность	№ 5, с. 89–93
<i>Штец А.А.</i> Методика обучения грамоте К.Д. Ушинского	№ 8, с. 40–42; № 9, с. 91–93; № 10, с. 65–69
<i>Телкова В.А.</i> Вопросы речевого развития учащихся в методическом наследии В.И. Чернышева	№ 10, с. 69–72

Начальная школа за рубежом

<i>Шапошникова Т.Д.</i> Альтернативная начальная школа США	№ 1, с. 68–70
<i>Шапошникова Т.Д.</i> Начальная школа в Японии	№ 3, с. 61–64
<i>Шапошникова Т.Д.</i> Начальная школа в Германии	№ 7, с. 59–62
<i>Шапошникова Т.Д.</i> Начальная школа разных стран в наднациональном образовании: сходство и различие	№ 8, с. 47–50

Уважаемые читатели!

Нам хотелось бы узнать Ваше мнение: удовлетворяют ли Вас материалы, публикуемые в журнале? Интересны ли Вам поднятые нами вопросы? Какие проблемы хотелось бы обсудить? Просим вас ответить на вопросы нашей анкеты, вырезать её и послать нам по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс», журнал «Начальная школа плюс До и После».

Заранее благодарим Вас за ответы и надеемся, что с Вашей помощью журнал станет содержательнее и интереснее.

1. Ваш возраст: *18–30, 31–50, старше 50*. Подчеркните.

2. Где Вы живёте? Подчеркните.

Посёлок, деревня, город, столица.

3. Место работы/учёбы: _____

4. Занимаемая должность: _____

5. Регулярно ли Вы читаете журнал? Подчеркните.

Каждый номер, выборочно, другое.

6. Где Вы берёте журнал? Подчеркните.

Получаю по подписке, беру в библиотеке, другое.

7. С какой рубрики Вы начинаете читать журнал? _____

8. Какую рубрику не читаете никогда? _____

9. Какие новые рубрики Вы хотели бы предложить? _____

10. Самая удачная, на Ваш взгляд, публикация 2009 года по разделам:

статья учёного _____

статья методиста _____

статья учителя _____

другое _____

11. Какую проблему Вы считаете нужным обсудить на страницах журнала?
