

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

- З.И. Курцева*
Статус современной школы
и стандарты второго поколения 3
- О.В. Чиндилова*
Педагогическая диагностика готовности
старших дошкольников к обучению в школе 7
- Л.А. Гриднева, О.В. Чиндилова*
Коммуникативная готовность педагогов
к диагностированию старших дошкольников 11
- А.В. Миронов*
Стандарт второго поколения:
изучаем воду и водные экосистемы 14

НА ТЕМУ НОМЕРА

- Н.П. Мурзина, Т.И. Чеховская*
Развитие учебного сотрудничества
первоклассников
в Образовательной системе «Школа 2100» 19
- М.В. Хлопова*
Мы выбираем школу... 24
- В.В. Смирнова*
Звуко-буквенный анализ слова
в первом классе 28
- М.Р. Измайлова*
Проблемный диалог на уроках
обучения грамоте 31
- Н.Н. Самарова*
Учимся читать слоги-слияния 33
- А.Н. Дибленкова*
Использование деятельностного подхода
на уроках обучения грамоте 35
- Ю.Г. Плавинская*
Урок-игра по обучению грамоте 38
- Ж.Н. Некрасова*
Урок письма – урок сотрудничества 40

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- Н.А. Матвеева*
Обучение решению текстовых задач,
связанных с пропорциональными
величинами 46

- И.В. Зайкова*
Сказки и стихи по русскому языку 51
- Е.В. Карпова*
Используя межпредметные связи 52

В ОКЕАНЕ СВЕТА

- В.А. Карпов*
Аркадий Гайдар:
миф о всаднике, скачущем впереди 57

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

- Г.В. Самусева*
Педагогическое сопровождение
становления позиции субъекта учебной
деятельности младших школьников 64
- А.Р. Гарифуллина*
Развитие экологической культуры
будущих учителей начальных классов 69
- О.Н. Чигинцева*
Построение композиции на занятиях
изобразительным искусством
с младшими школьниками 73
- Н.В. Войниленко*
Формирование системы менеджмента
качества на ступени начального
общего образования 76
- С.И. Попова*
Оценка педагогом актуального
состояния ученика в процессе
воспитания 79
- А.Ф. Лалетина*
Анализ воспитательного потенциала
мультипликационных фильмов 82
- С.В. Кахнович*
Сотрудничество и общение
дошкольников в изобразительной
деятельности 88
- А.Л. Афанасенков*
Спорт как фактор развития
личности и общества 92
- Summary 95

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

Дорогие коллеги!

Такого лета мы с вами давно не видели! Столбик термометра бьёт 130-летний рекорд. А пройдёт ещё один месяц – и наступит другая горячая пора, но уже в школах. Вчерашние первоклашки пойдут во второй класс. Теперь за партой они будут чувствовать себя увереннее: ведь школа стала для них привычным, родным домом. А им на смену придут новые первоклассники – те, для кого всё в первый раз.

И потому сейчас, в «жаркий полдень лета», нам, педагогам, приходится думать о сентябре, о том, каким станет для маленьких школьников их первый учебный год. Теме «Первоклассник и школа» посвящён этот номер журнала, но ключ к данной теме можно сформулировать одним словом – сотрудничество.

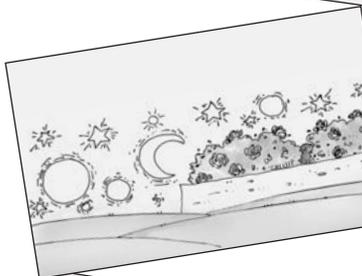
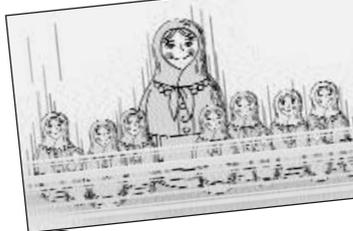
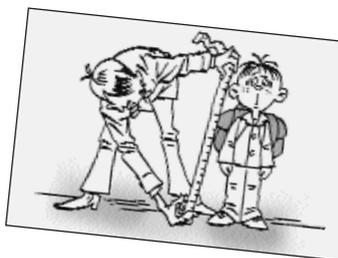
Именно о сотрудничестве рассказывают в своих статьях наши авторы: о том, как пробудить в ребёнке желания учиться, самостоятельно принимать решения, делать выбор. Как преодолевать трудности, не сдаваться и в итоге добиваться своей цели.

Особое место в журнале отведено теме обучения первоклассников видам речевой деятельности: говорению, слушанию, чтению, письму. Наши авторы, педагоги из разных городов, дают советы из своей практики: как научить детей делать звуко-буквенный разбор слов и как играючи «открывать» для себя новые буквы, как важен урок-игра и как можно использовать дидактические ролевые игры в качестве метода обучения детей и средства организации учебного процесса в классе.

С каждым годом в педагогическую практику приходит много различных технологий и методик, позволяющих совершенствовать образовательный процесс. Одни педагоги используют на уроке информационно-коммуникационные технологии, другие прибегают к... сказкотерапии – учат малышей орфографии посредством занимательных сказок. И оба метода работают! Хотя мы живём в XXI веке и первоклашки зачастую ещё до прихода в школу начинают дружить с компьютером, они всё равно любят сказки!

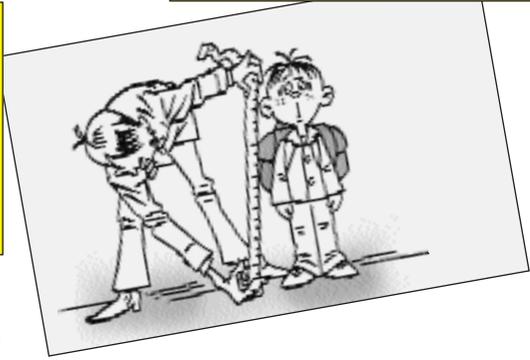
Удачи вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Статус современной школы и стандарты второго поколения

З.И. Курцева



Векция XXI века диктуют новые подходы к системе образовательного процесса. Ей необходима модернизация, демократизация и гуманизация. Образование как «центральная деятельность общества, осуществляющая связь между поколениями людей, с одной стороны, и культурой общества и текущей деятельностью общества, с другой» [6, с. 83], по своей сути многоаспектно. Потому так важно разработать такие подходы к образовательной системе, которые могли бы реализовать как потребности общества, так и личные интересы каждого учащегося.

Как отмечается в утверждённом Президентом РФ Д.А. Медведевым документе «Наша новая школа», главные задачи современной школы – это «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [3]. Эти идеи близки мысли, высказанной В.И. Далем в начале прошлого века: школьника необходимо «научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно» [1, т. 1, с. 610].

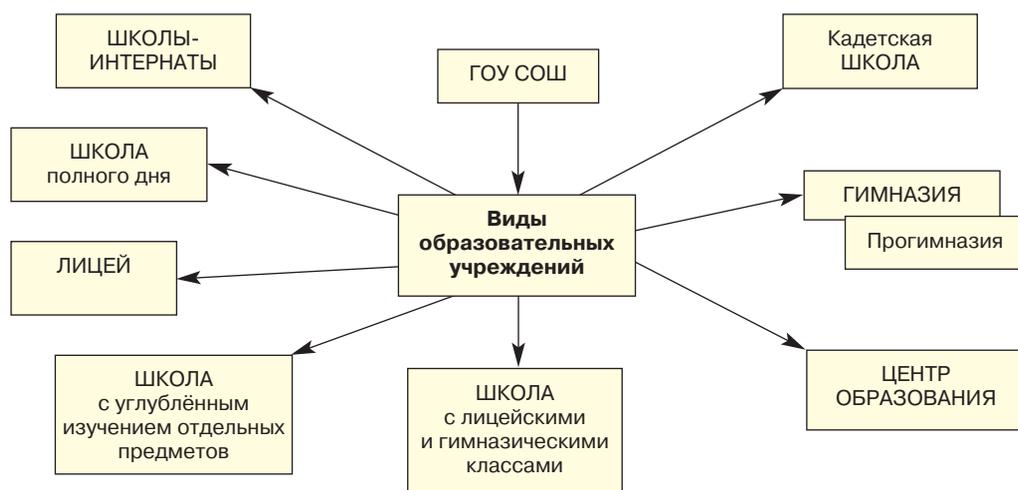
Следует признать, что порой образовательный процесс в отдельных школах осуществляется без учёта современных технологий и потребностей общества. В своём Послании Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 года Президент Д.А. Медведев отмечал: «Решающую роль в формировании нового поколения профессиональных кадров должно сыграть возрождение российской образовательной систе-

мы. Её прежние успехи были признаны во всём мире. Сегодня, несмотря на некоторые позитивные сдвиги, положение дел в образовании оставляет желать лучшего. Надо прямо сказать: с передовых позиций мы уже «откатились» [4]. Что нужно, чтобы современное образование соответствовало требованиям времени? В первую очередь, необходимо создание *новой школы* и утверждение *нового статуса* образовательного учреждения.

В современном мегаполисе функционируют как государственные, так и негосударственные образовательные учреждения с разным статусом. Основные виды общеобразовательных учреждений можно представить в виде схемы (см. с. 4).

Большинство образовательных учреждений – это *средние общеобразовательные школы*, хотя в них могут открываться гимназические, лицейские классы, классы с углублённым изучением отдельных предметов, а также классы коррекционного или компенсирующего обучения.

Прогимназия – это подготовительная, I ступень образования для поступления в *гимназию*, где школьники 5–11-х классов получают классическое образование с углублённым изучением предметов гуманитарного цикла (II и III ступени образования). *Лицей* предполагает повышенную подготовку учащихся, как правило, по естественно-научным и техническим предметам, начиная с 8-го класса. *Школы с углублённым изучением отдельных предметов*, как гуманитарных, чаще всего иностранных языков (с I-й ступени образования), так и предметов технической и естественно-научной направленности, дают возможность и ученикам,



и родителям сделать выбор уже с первого класса. *Центр образования* обычно является многопрофильным и многоуровневым учреждением, в котором реализуются программы дошкольного образовательного учреждения, I – III ступеней образования, а также разнообразные программы дополнительного образования.

Многие образовательные учреждения активно взаимодействуют с высшими учебными заведениями, что способствует более качественной реализации профильного уровня среднего (полного) общего образования.

Переход на новые образовательные стандарты обусловлен требованиями времени – необходимостью развивать у школьника умения применять полученные знания в жизни. «Результат образования, – говорится в документе «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"», – это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении».

Статус образовательного учреждения определяется конкретными программами и их соответствием государственным образовательным стандартам. В данной статье рассматриваются те виды образовательных учреждений, которые ориентированы на гуманитарную составляющую программ основного и среднего (полного) общего образования. В частности, мы остановимся на реализации некоторых

основных целей, обозначенных в тексте Стандартов по предмету «Русский язык», а именно:

- формировании представления о русском языке как о духовной, нравственной и культурной ценности народа;
- овладении культурой межнационального общения;
- совершенствовании умений распознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации, сфере общения;
- совершенствовании умений работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию;
- развитии готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к самосовершенствованию;
- применении полученных знаний и умений в собственной речевой практике;
- совершенствовании нормативного и целесообразного использования языка в различных сферах общения;
- освоении знаний о нормах речевого этикета в различных сферах общения.

Отрадно, что значительное место и в Стандартах, и в примерной программе по русскому языку отводится формированию коммуникативной компетенции, то есть овладению учащимися «всеми видами речевой деятельности и основами культуры уст-

ной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [5]. Однако возникает вопрос, возможно ли в полной мере реализовать эту глобальную задачу только на уроках русского языка. Ответ, на наш взгляд, однозначен: разумеется, нет. Все вышеперечисленные цели реализуются в **специальном гуманитарном курсе – курсе риторики**. Это проверено практикой: риторика успешно изучается во многих школах России (с 1990 года – в начальной, а с 1996 года – в основной и старшей школе, в ДОУ – с 2000 года).

Мы убеждены, что образовательные учреждения нового, XXI столетия не могут ограничиваться набором только тех предметов, которые зафиксированы в официальных документах как обязательные. Недаром же в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что школа должна стать более самостоятельной в составлении индивидуальных образовательных программ, что любая образовательная программа будет включать в себя две части: обязательную и ту, которая формируется самой школой (это зафиксировано и в Стандартах второго поколения), и чем старше ступень, тем больше будет возможностей для выбора.

Статус школы определяется прежде всего потребностями конкретного образовательного учреждения и запросами общества. Вероятно, нет необходимости доказывать, насколько важно в жизни каждого человека умение решать возникающие в общении проблемы в нестандартных, нередко изменяющихся условиях, в рамках поликультурного общества. И как ценны такие качества личности, которые требуют повышенного внимания к конкретному человеку и способности к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности.

Считаем, что включение в индивидуальную программу образовательного учреждения предмета «Риторика» позволит не только изменить статус школы, но и будет способствовать более эффективной реализации

целей и задач, зафиксированных в документах Министерства образования и науки РФ [5, 7], а именно:

- осуществлению преемственности и непрерывности ступеней образовательной системы (учебные пособия по риторике под ред. Т.А. Ладыженской рассчитаны на детей старшего дошкольного возраста и учащихся с 1-го по 11-й класс);

- реализации деятельностного подхода к обучению и воспитанию, формированию коммуникативной и культуроведческой компетенции, овладению культурой устной и письменной речи, видами речевой деятельности, правилами и способами использования языка в разных условиях общения (программа по риторике, в частности, предусматривает овладение учащимися разными речевыми жанрами в устной и письменной форме, культурой общения в различных коммуникативных ситуациях и т.д.);

- духовно-нравственному воспитанию личности (в основе курса риторики лежит этическая составляющая, отражённая в программах как риторическая идея, например: «Нравственность человека видна в его отношении к слову» (Л.Н.Толстой).

Изучение риторики помогает созданию особого микроклимата в школьном классе, о чём свидетельствуют мнения самих учащихся. Приведём лишь некоторые высказывания школьников (учитель риторики – Н.А. Халилулина):

- *«Самое главное, чему научила меня риторика, – это дружба! Дружный класс – это не тот класс, который ходит вместе на уроки, а тот класс, где друг другу помогают, где друг друга понимают, где друг друга выручают из беды, где все дружны!!! Наш класс очень дружный – это 100%. Мы всегда вместе, мы всегда дружны, и нам в этом очень помогли уроки риторики!!!» (Светлана П.).*

- *«На уроках риторики читали примеры из книг и обсуждали их. Так, смотря на персонажей, мы узнавали в себе некоторые отрицательные качества и исправлялись... Нас учили, что мы должны быть ответственными за тех, кого приручили... Риторика – философский предмет!» (Стас В.).*

• «Риторика» – это очень нужный предмет. Предмет «Риторика» помогает научиться, как правильно себя вести в разных жизненных ситуациях, в общественных местах, при общении с друзьями, в школе и дома (Ольга С.).

• «На риторике нас учат понимать друг друга. Уроки риторики очень помогают нам в общении с родителями...» (Елена Ч.).

• «Уроки риторики научили меня тому, без чего не обойтись в повседневной жизни... Научились не только правильно говорить, но и уметь слушать собеседника. А что касается спора, то его можно разрешить словами (конечно, не грубыми), но никак не кулаками и дракой. А если так получилось, что спор нельзя разрешить, тогда каждый пусть останется при своём мнении» (Валерий А.).

• «Я очень горжусь, что в моей школе преподают риторику» (Антон В.).

Для образовательных учреждений, желающих изменить свой статус, немаловажным фактором при выборе того или иного предмета в качестве вариативной части программы является наличие грифа Министерства образования и науки РФ. Все учебные пособия непрерывного курса риторики имеют гриф «Допущено Министерством образования и науки Российской Федерации» (ранее – «Допущено Департаментом образовательных программ и стандартов общего образования Министерства образования Российской Федерации») или «Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации».

Ещё в начале нового столетия Т.А. Ладыженская в одной из своих статей (2000 г.) справедливо отмечала: «В школе будущего должен существовать специальный учебный предмет – **риторика** как предмет культурообразующего и интегрирующего характера, в основе которого лежит сугубо человеческое начало – общение. Школу будущего – школу XXI века – мы закладываем сегодня» [2, с. 31]. Идеи профессора Т.А. Ладыженской, автора концепции и программы непрерывного школьного курса риторики, очень созвучны

идеям, нашедшим своё отражение спустя десятилетие (2010 г.) в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «От того, как будет устроена школьная действительность, какой будет система отношений школы и общества, насколько интеллектуальным и современным мы сможем сделать общее образование, зависит благосостояние наших детей, внуков, всех будущих поколений».

Пришло время вернуться лицом к предмету, который позволит эффективно решать задачи, обозначенные в Стандартах второго поколения, и который, вне всякого сомнения, не только изменит статус школы, но и будет способствовать развитию и совершенствованию гармонично развитой личности.

Литература

1. Даль, В.И. Толковый словарь великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.
2. Ладыженская, Т.А. Школьная риторика будущего (в XXI веке) / Т.А. Ладыженская // Дидакт. – 2000. – № 2. – С. 25–32.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / 04 февраля 2010 г. // Сайт Министерства образования и науки РФ: <http://mon.gov.ru/str/mon/mis/>
4. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 года Москва, Большой Кремлёвский дворец: http://archive.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml [Электронный ресурс].
5. Примерные программы основного общего образования : Русский язык (Стандарты II поколения). – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010.
6. Рождественский, Ю.В. Словарь терминов : Общеобразовательный тезаурус : Общество. Экономика. Культура. Образование / Ю.В. Рождественский. – М. : Флинта ; Наука, 2002. – 83 с.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект. – М. : Просвещение, 2009.

Зоя Ивановна Курцева – канд. пед. наук, доцент кафедры культуры речи Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

**Педагогическая диагностика
готовности старших дошкольников
к обучению в школе**

О.В. Чиндилова

Выявление готовности первоклассников к обучению в школе каждый участник образовательного процесса воспринимает как объективную необходимость. Ведь учителю нужна надёжная информация об уровне готовности детей к обучению, чтобы с самого начала иметь возможность работать эффективно. А администрации школы эта информация позволит оценить результативность работы учителей и поможет принять обоснованные решения, связанные с обеспечением качества образования. И здесь очень важно, чтобы уровень готовности первоклассников к обучению диагностировался по тем же позициям, по которым в последующем будет определяться их промежуточный и итоговый образовательный результат.

Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования 2009 года регламентированы **три группы результатов**. Из них следует, что в первую очередь у педагогов и родителей должны быть ясные представления о том, с каким уровнем предметной и метапредметной готовности дети пришли в школу и какими личностными качествами они отличаются.

Материалы, разработанные специалистами в дополнение к ФГОС, позволяют нам обозначить общие подходы к содержанию педагогических диагностик, которые каждому учителю необходимо будет провести уже в сентябре.

*Диагностика готовности
к изучению школьных предметов
(предметная диагностика)*

Предметная готовность детей к изучению курсов математики, обучения грамоте (перечень можно до-

полнить другими предметами) основывается на показателях ожидаемой подготовки первоклассников, выделенных на основе анализа примерных предметных программ (см. с. 8).

Конечно, частичное или даже полное отсутствие у ребёнка отдельных предметных знаний, навыков не может стать основанием для отказа в приёме ребёнка в школу или любых других дискриминационных решений. Результаты предметной диагностики дают учителю в первую очередь представление об общем уровне готовности всего класса и каждого ребёнка в отдельности к изучению того или иного раздела курса, а также указывают на необходимость индивидуальной коррекционной работы с конкретным ребёнком и задают направления для этой работы.

*Диагностика
метапредметной готовности*

Под метапредметной готовностью детей старшего дошкольного возраста, которыми, по сути, остаются первоклассники в начале учебного года, мы понимаем **предпосылки к формированию универсальных учебных действий (УУД)**: см. с. 9.

Осознавая значимость подобной диагностики на этапе перехода ребёнка из дошкольного детства в школьную жизнь, необходимо вместе с тем учитывать сложность отбора и составления заданий, адекватных задачам этой диагностики и учитывающих возрастные особенности детей.

*Диагностика
личностной готовности*

Личностные качества ребёнка на этапе перехода из дошкольного детства в школьную жизнь определены в «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (ФГОТ) 2009 года. В этом документе они представлены в виде **перечня интегративных качеств старшего дошкольника**. Согласно ему, ребёнок должен:

- **быть физически развитым, владеть основными культурно-гигиеническими навыками**. У ребёнка должны быть сформированы основные физические качества, потребность в

Предметная диагностика

Математика

№	Раздел	Ожидаемый уровень готовности детей к обучению
1	Арифметика. Числа и вычисления: счёт	устанавливать и моделировать числовое соответствие в пределах 5–10, подбирая заданное учителем устно количество предметов.
2		подсчитывать количество объектов с помощью натуральных чисел в пределах 10, ведя подсчёт единицами и называя цифры от 1 до 10.
3		описывать положение объекта в последовательности с помощью порядковых числительных в пределах 5 и далее.
4		оценивать на глаз и сравнивать группы предметов.
5		вести счёт как в прямом, так и в обратном порядке от 1 до 5–10.
6	Арифметика. Числа и вычисления: числа	узнавать некоторые числа (от 1 до 10) в непосредственном окружении.
7		записывать число, которое получается при счёте предметов.
8		моделировать числовые отношения в пределах 10 при выполнении действий с предметами и/или карточками с цифрами.
9	Арифметика. Величины	выявлять, описывать и сравнивать реальные объекты по характеризующим их признакам: <ul style="list-style-type: none"> • размеры, • масса и вместимость, • температура.
10		устанавливать временные отношения <i>сначала, потом, до, после, раньше, позже, во время (сна, обеда, занятий)</i> в устной форме или в форме рисунка.
11	Геометрия. Геометрические фигуры: тела и формы	сравнивать различные геометрические формы, сопоставляя их с реальными объектами.
12		не называя самой геометрической формы (<i>кубы, параллелепипеды, многогранники, шары, цилиндры</i>), группировать их по ряду признаков (размеру, объёму и форме).
13	Геометрия. Пространственные отношения	устанавливать и моделировать пространственные отношения <i>выше, ниже, сбоку, справа, слева, рядом с, перед, за/сзади, между</i> и т.п. в устной форме при описании положения какого-либо объекта относительно заданного или в виде практических действий.
14		описывать направления движения <i>вверх/вниз, сверху вниз, снизу вверх, слева/направо, справа/налево</i> и выполнять указания учителя и/или простой схемы.
15	Обработка данных. Статистика	группировать и сортировать реальные предметы и пояснять, какие группы предметов и по какому признаку были выделены.
16		читать простую пиктограмму и, отвечая на вопросы, сравнивать представленные на ней данные.
17	Обработка данных. Вероятность	участвовать в обсуждении того, что может случиться; не может случиться никогда; случится обязательно.

Обучение грамоте

№	Раздел	Ожидаемый уровень готовности детей к обучению
1	Язык. Речь	уметь описывать свои потребности, чувства и мысли.
2		испытывать и демонстрировать любопытство и интерес: <ul style="list-style-type: none"> – к печатному тексту, знакам, словам, символам; – к книгам, рассказам, схемам, стихам, песням; – к продуктам визуального ряда.
3		выделять звуки речи среди других звуков (музыкальных, природных, шумов и т.д.).
4		отличать звуки в начале и конце слов, узнавать первые и последние звуки в знакомых словах.
5		стараться говорить ясно, чтобы быть понятым, экспериментировать с произношением слов.

6	различать символы, числа, буквы и слова.
7	писать буквы и наделять их значением.
8	«читать» знакомые печатные знаки (например, дорожные знаки, этикетки, вывески и т.п.).
9	демонстрировать частичное знание букв алфавита.
10	демонстрировать понимание направления письма (слева направо) и делать попытки образовывать буквы чётко и в соответствии с принятыми правилами их написания.
11	узнавать написанные слова из базового списка общеупотребительных слов, собственные имена и другие знакомые имена.
12	экспериментировать с маркировкой слов.
13	демонстрировать достаточный словарный запас и опыт речевой деятельности, для того чтобы адекватно откликнуться на приветствия, просьбы, вопросы, простые инструкции и объяснения.
14	использовать в устной речи простые распространённые и нераспространённые предложения с правильным порядком слов, строить предложения, соблюдая грамматические нормы.
15	говорить о своих собственных рассказах, сочинениях, картинах и моделях.
16	внимательно слушать, чтобы продолжить пересказ и описать случившиеся события.
17	поддерживать беседу.
18	при помощи опоры пересказать текст.
19	задавать вопросы и давать верные ответы.
20	следовать простым инструкциям.

Метапредметная диагностика

Универсальные учебные действия (УУД)	Проявления предпосылок формирования УУД	Значение для обучения
<i>Общепознавательные</i>	Преодоление эгоцентризма. Децентрация в мышлении и межличностном взаимодействии.	Познавательная мотивация. Самоопределение ребёнка. Готовность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту, с помощью усвоенных знаний и способов действий.
<i>Регулятивные</i>	Произвольность поведения – действие по образцу и правилу.	Направленность на овладение эталонами обобщённых способов действий.
<i>Коммуникативные</i>	Коммуникация как общение, кооперация, способ взаимодействия.	Готовность к учебному сотрудничеству с учителем и сверстниками.

двигательной активности. Он должен самостоятельно выполнять доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдать элементарные правила здорового образа жизни;

– **быть любознательным, активным.** Ребёнок интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своём внутреннем мире). Он задаёт вопросы взрослому и любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности), а

в затруднительных ситуациях обращаться за помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе;

– **быть эмоционально отзывчивым.** Ребёнок откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы;

– **владеть средствами общения и способами взаимодействия со взрос-**

лыми и сверстниками. Ребёнок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с другими детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен в зависимости от ситуации менять стиль общения со взрослым или сверстником;

– **быть способным управлять своим поведением, планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы.** Поведение ребёнка преимущественно определяется не сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том «что такое хорошо и что такое плохо». Он способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила) и в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.);

– **быть способным решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.** Ребёнок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы действий для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим. В зависимости от ситуации ребёнок может преобразовывать способы решения задач (проблем). Он способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и т.д.;

– **иметь первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.** Ребёнок имеет представление о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определённому полу; составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; обществе, его культурных ценностях; государстве и принадлежности к нему; миру;

– **владеть универсальными предпосылками учебной деятельности.** Ребёнок должен уметь работать по правилу и образцу, слушать

взрослого и выполнять его инструкции;

– **владеть необходимыми умениями и навыками.** У ребёнка должны быть сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.

Очевидно, что в этом перечне интегративных качеств наряду с личностными качествами (любознательный, активный, эмоционально отзывчивый, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения и др.) есть и показатели предметной и метапредметной готовности старшего дошкольника к обучению в школе.

В заключение стоит отметить, что мы обозначили только общие подходы к целевой направленности и содержанию педагогических диагностик, необходимых в условиях введения ФГОС. Следующий этап работы – наполнение их конкретными заданиями, выбор форм и методов диагностирования. Вряд ли будет справедливым перекладывать эту работу на воспитателя, учителя, на администрацию школ и детских садов. Вариант решения этой проблемы авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» предложит педагогам в новом 2010/11 учебном году.

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

Коммуникативная готовность педагогов к диагностированию старших дошкольников

Л.А. Гриднева,
О.В. Чиндилова

В статье поднимается проблема готовности педагогов к диагностированию старших дошкольников. В частности рассматривается уровень коммуникативной компетентности педагогов, развитые коммуникативные умения которых позволяют соблюсти современные требования к диагностированию детей.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, старшие дошкольники, коммуникативная компетентность, готовность педагогов к диагностированию.

Смена базовой парадигмы образования на культурно-деятельностный подход и соответствующий перенос акцента в образовании старших дошкольников с обучения знаниям и умениям на **обеспечение готовности к развитию умения учиться** придаёт совершенно иное направление традиционной задаче выявления уровня образовательных результатов детей на выходе из ДОУ.

Сегодня педагогам ДОУ предлагаются разнообразные диагностические средства (наблюдение за ребёнком, беседы, экспертные оценки, критериально ориентированные методики нетестового типа, критериально ориентированное тестирование, скрининг-тесты и др.), которые зачастую не дают объективной оценки результатов образовательного процесса. Такое положение определяется рядом причин, а именно:

1) привычные диагностические материалы, предлагаемые педагогам ДОУ, в ряде случаев попросту не пригодны (это касается тех ситуаций, когда требуется оценка умения организовать свою деятельность или когда необходимо не просто проверить уровень развития речи ребенка, а, например, его умение применять язык в качестве средства общения в реальной коммуникативной ситуации и т.п.);

2) традиционные методы диагностики нередко лишь маскирует ситуацию и оценивают, по сути, не главные, а частные результаты образования, не имеющие особого значения для детей старшего дошкольного возраста с точки зрения их готовности к школьному обучению.

Отсюда вывод: нужен принципиально иной (по сравнению с ныне действующими средствами педагогического контроля) инструментарий для оценки готовности дошкольников к школе. Потребность в нём возрастает с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГОТ).

С нашей точки зрения, комплекс современных диагностических материалов должен соответствовать следующим основным требованиям:

- адекватность методик целям и задачам исследования;
- теоретическая обоснованность диагностической направленности методик;
- адекватность методов (процедур, содержания конкретных заданий и уровня их сложности) возрастным и социокультурным особенностям дошкольников;
- валидность и надёжность применяемых методик;
- сочетание низко формализованных (наблюдение, беседа, экспертная оценка и др.) и высоко формализованных (тесты, пробы, аппаратурные методы и др.) методов, обеспечивающих объективность и точность получаемых данных;
- использование методов, применение которых позволяет получить необходимый объём информации в оптимальные сроки;
- тесная связь содержания мониторинга с образовательными программами обучения и воспитания детей;
- профессиональная компетентность и специальная подготовленность лиц, осуществляющих обследование (сбор диагностических данных), обработку и интерпретацию результатов;

● этические стандарты деятельности психологов.

Из этого перечня в отдельную группу необходимо выделить два последних требования, связанных с проблемой профессиональной готовности педагогов к диагностированию дошкольников.

В психологической диагностике принципиальное значение придаётся требованию, чтобы диагностические методики использовались только квалифицированными специалистами-психологами. Эта мера необходима для защиты прав человека – будь то ребёнок или взрослый – от некорректного использования средств оценки их интеллектуальных, личностных и иных социально значимых качеств. Необходим достаточно длительный период обучения и специальной подготовки, чтобы научить эффективно и правильно использовать индивидуальные тесты по оценке интеллекта, большинство личностных тестов и опросников.

Известно, что результаты диагностирования напрямую зависят от условий его проведения. В случае недостаточного полного соблюдения правил психологического обследования может возникнуть реальная опасность появления ошибочных, неопределённых выводов.

Следует также помнить о необходимости ограничения нецелевого использования и распространения диагностических методик. Подобная мера преследует двоякую цель: 1) неразглашение содержания методик и 2) предупреждение их неправильного применения. Доступ к диагностическим методам должен быть ограничен кругом людей, имеющим профессиональную заинтересованность и гарантирующим правильное их использование. Только тогда диагностические оценки, равно как и сами методики, будут передаваться тем лицам, которые способны интерпретировать и использовать их надлежащим образом.

Кроме того, необходимо учитывать, что проведение любого психологического обследования ребёнка возможно **только с согласия его родителей**. Можно заметить, что соблюдение ряда этических требований (конфиденциальность, неразглашение

результатов обследования) в ходе диагностирования противоречит его основной цели и делает проблематичным его проведение в любой форме. И это мы упомянули только об одной проблеме, касающейся диагностирования детей старшего дошкольного возраста, которую необходимо решить в самое ближайшее время.

Другая проблема связана с необходимостью проведения не психологического, а педагогического **диагностирования старших дошкольников**. Оценка уровня сформированности у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности, определение интеллектуальных, познавательных и иных социально значимых качеств личности налагает именно на воспитателей ДОУ серьёзную ответственность по проведению обследования.

Очевидно, что только воспитатель (педагог) с высоким уровнем коммуникативной компетентности и развитыми коммуникативными умениями сможет обеспечить выполнение современных требований к диагностированию детей.

Понятие «коммуникативная компетентность воспитателя (педагогического работника)» приводится в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» (Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593).

Оно подразумевает такие действия работника, которые обеспечивают «эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально значимых целей; умение убеждать, объяснять свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации».

Для обеспечения эффективного конструирования прямой и обратной связи с ребёнком во время проведения диагностики **воспитатель должен обладать следующими коммуникативными умениями:**

- конструировать предстоящее общение с детьми;
- сотрудничать с детьми, вступать в деловой контакт с каждым ребёнком и подгруппой детей;
- вызывать доверие у детей, формировать чувство сопереживания и сопричастности к совместной деятельности;
- создавать каждому ребёнку личную зону успеха;
- слушать ребёнка;
- управлять инициативой в общении;
- организовывать общение не «от себя», а «от детей»;
- отказываться от воздействия и перейти к взаимодействию.

Для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений педагогов мы провели диагностику 56 воспитателей подготовительной и старшей группы. Для этого использовали тест «Определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений» (Л. Михельсон. Перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). Воспитателям предлагалось выбрать наилучший способ поведения в предложенных ситуациях (всего 27 коммуникативных ситуаций).

Анализ результатов в группе педагогов в возрасте 50 лет и старше (а это 36 % от общего числа педагогического коллектива) показал, что:

- в ситуации «умения вступать в контакт с другим человеком (контактность)» 77,7% будут иметь зависимый тип реагирования, то есть демонстрировать низкий уровень коммуникативных умений;
- в ситуации «реагирование на попытку вступить в контакт с тобой» 88,8% будут иметь зависимый тип реагирования, то есть демонстрировать низкий уровень коммуникативных умений;
- в ситуации «реагирования на справедливую критику» 55,5%

будут иметь зависимый уровень реагирования, то есть демонстрировать низкий уровень коммуникативных умений.

При анализе ответов педагогов, чей возраст был моложе 50 лет, на те же вопросы, можно было увидеть следующую картину:

- в ситуации «умения вступать в контакт с другим человеком (контактность)» лишь 43,7% будут иметь зависимый тип реагирования, то есть демонстрировать низкий уровень коммуникативных умений;
- в ситуации «реагирование на попытку вступить в контакт с тобой» только 62% от общего числа опрошенных будут иметь зависимый тип реагирования, то есть демонстрировать низкий уровень коммуникативных умений;
- в ситуации «реагирования на справедливую критику» 62,5% будут иметь зависимый тип реагирования, то есть демонстрировать низкий уровень коммуникативных умений.

Как показал эксперимент, агрессивный тип реакций в реагировании на различные ситуации среди респондентов моложе 50 лет встречается почти в два раза реже, чем среди опрошенных старше 50 лет.

Анализ результатов данной диагностики также показал, что в некоторых случаях наблюдается несоответствие между выбранной реакцией на событие в анкете и тем типом реакции, который можно наблюдать у педагога в конкретной реальной ситуации.

Таким образом, диагностирование педагогов позволило выявить некоторую зависимость между уровнем коммуникативных умений и возрастом диагностируемого. Очевидно, что для группы реципиентов до 50 лет надо провести подобное исследование, разделив диагностируемых на другие возрастные группы. Кроме того, диагностирование показало, что в настоящее время общий уровень коммуникативной компетентности можно признать недостаточным у каждого второго воспитателя ДОУ.

В результате наблюдения было установлено, что **педагоги зачастую не умеют:**

- мотивировать ребёнка на получение результата;

- чётко донести инструкцию и обозначить границы дополнительных разъяснений;

- быстро реагировать на изменения в поведении ребёнка и соответственно менять поставленные задачи;

- адекватно управлять поведением и активностью детей при проведении групповой диагностики;

- быстро фиксировать ответы детей в протоколе.

Данные, полученные нами в ходе экспериментальной работы, свидетельствуют о том, что проблема педагогического диагностирования старших дошкольников требует решения другой проблемы – обеспечения готовности педагогов к такой диагностике, в том числе повышения уровня коммуникативной компетентности самих педагогов ДОУ.

Литература

1. Венгер, А.Л. Результаты эксперимента по изучению готовности первоклассников к обучению в школе : аналитические материалы / А.Л. Венгер, О.В. Даниленко, Г.С. Ковалева и др. – М. : Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2008.

2. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. – СПб., 2003.

3. Лукина, Л.И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ / Л.И. Лукина. – М., 2010.

4. Микляева, Н.В. Диагностика развития профессионального мастера педагогов в ДОУ : метод. пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2008.

5. СанПин от 26.03.2003 / № 2.4.1.1249-03.

6. Система требований к содержанию и процедуре обследования детей старшего дошкольного возраста. Готовность дошкольников к обучению в начальной школе : методическое письмо Минобрнауки. – М., 2007.

7. Тавберидзе, В.А. Диагностика и критерии оценки деятельности воспитателя ДОУ. Организация и управление методической работой / В.А. Тавберидзе, В.А. Калугина. – М. : Школьная Пресса, 2008.

Людмила Анатольевна Гриднева – зав. отделом дошкольного и начального образования КГОУ «Камчатский институт повышения квалификации педагогических кадров»;

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

Стандарт второго поколения: изучаем воду и водные экосистемы

А.В. Миронов

В скором времени начальные школы России начнут работать по новому образовательному стандарту [6], и тогда основным ориентиром в образовательном процессе станут заданные в Стандарте **требования к результатам освоения основной образовательной программы**. Они поделены на требования к личностным, метапредметным и предметным результатам.

Рассмотрим реализацию некоторых из перечисленных в Стандарте требований на примере изучения воды и водных экосистем в курсе «Окружающий мир».

1. Требования к личностным результатам. Это подразумевает «*формирование целостного... взгляда на мир в его органическом единстве и разнообразии природы...*». Аналогичное требование означено и в предметных результатах освоения программы дисциплины «Окружающий мир» – «*осознание целостности окружающего мира...*». При изучении темы воды реализация этого требования возможна путём доведения до сознания детей следующих положений:

- водная оболочка Земли (гидросфера) связывает в единое целое (географическую оболочку) различные оболочки Земли (литосферу, атмосферу, биосферу) посредством проникновения воды: литосфера – подземные воды, атмосфера – водяной пар, биосфера – вода в составе всех живых организмов. Учитель может обратить внимание детей на этот факт при проведении опыта по выявлению воды в почве, на экскурсии к ближайшему роднику, в процессе наблюдений за погодой;

- вода находится в постоянном движении, и этот процесс объединяет как земные сферы, так и различные географические участки Земли. Про-

иллюстрировать детям это положение учитель может традиционным для начального природоведения «круговоротом воды в природе». Имеет смысл ввести также экологическую составляющую – показать его значение для очищения наземных антропогенных экосистем. Суть в том, что с океана к нам приходит чистая, по сути, дистиллированная вода, которая, выпадая в виде дождя или снега, очищает воздух, загрязнённую поверхность городов, после чего нечистоты попадают в реки и затем обратно в океан, где вода проходит биологическую очистку. К счастью, мировой океан пока ещё справляется с утилизацией этих отходов, чего нельзя сказать о некоторых морях и заливах.

Другая группа требований к личностным результатам касается формирования качеств, относящихся к нравственному (*«развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости...»*), эстетическому (*«формирование эстетических потребностей, ценностей чувств»*) и иным направлениям воспитания.

К сожалению, в перечне не указываются качества, отвечающие за экологическое воспитание, но этот пробел устранён в Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения [4], где экологическое воспитание стоит в одном ряду с другими направлениями. Однако, реализуя требования Стандарта, имеет смысл **ввести экологическую составляющую в содержание уже названных направлений.**

Единство нравственного и экологического воспитания в работе с дошкольниками и младшими школьниками может базироваться на особенностях детского восприятия природы, а именно её антропоморфизации (очеловечивании, олицетворении). Дети часто придают природным объектам свойства человека, поэтому их отношения с природой, по сути экологические, также являются и отношениями нравственными.

Для формирования *«эмоционально-нравственной отзывчивости»* можно, например, при изучении водоёмов предложить школьникам зажать пальцами собственный

нос и, не открывая рта, продержаться, сколько они сумеют. Затем предложить отпустить один палец и открыть доступ воздуха в одну ноздрю. Учитель должен помочь школьникам спроецировать их ощущения на состояние рыб подо льдом, когда им не хватает кислорода. Освобождение одной ноздри для дыхания, сопровождаемое огромным облегчением, моделирует состояние рыб после того, как для них будут просверлены во льду дыхательные лунки (метод экологической идентификации по С.Д. Дерябо, В.А. Ясвину).

В эстетическом воспитании можно также найти природоведческий, экологический аспект, когда объектом эстетического восприятия становится природа. Для этого направления актуальной считается проблема **преодоления у детей эстетически негативного отношения** к «некрасивым» животным, среди которых есть и представители водных экосистем. Обычно дети относят к ним жаб, лягушек, тритонов, раков.

Понятно, что эстетически негативное отношение школьников к животным может иметь далеко идущие экологические последствия. Пример: мальчишка-рыболов с отвращением отбрасывает в сторону удочку со случайно выловленным тритоном вместо ожидаемого карася. Он боится прикоснуться к нему, чтобы освободить животное от крючка, и делает это лишь после того, как земноводное погибает. Но в педагогике существуют методы, которые могут помочь учителю в преодолении у школьников эстетически негативных отношений к «некрасивым» животным [2, 5].

Изучение водных ресурсов планеты даёт большие возможности для *«формирования установки на безопасный, здоровый образ жизни..., бережное отношение к материальным... ресурсам»*. Это и реализация известной формулы «солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья», и формирование бережного, экономного отношения к использованию воды в своей квартире, и изучение правил безопасного поведения на водоёмах и т.д.

Всё вышесказанное имеет непосредственное отношение к **экологическо-**

му воспитанию, отмеченному в качестве самостоятельного направления воспитания в Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения [3]. Хотя, конечно, возможности экологического воспитания при изучении воды и водных экосистем гораздо шире, чем те, которые были перечислены. Ведь сюда можно включить также мероприятия с участием детей в спасении рыбной молоди в пересыхающих водоёмах и в поддержании чистоты ближайшего родника, озера и многое другое.

2. Требования к метапредметным результатам освоения программы. Другими словами, формирование универсальных, общеучебных умений (компетенций). В первую очередь, они касаются методов овладения *логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, классификации, и освоения способов решения проблем творческого характера.* Мы же остановимся лишь на одном – использовании *«знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов».* Речь идёт о методе, в настоящее время используемом во всех учебных дисциплинах, в том числе, и в «Окружающем мире» – знаково-символическом моделировании.

Оно представляет собой запись характерных свойств оригинала с помощью соответствующих символов и знаков. К примеру, в учебниках природоведения традиционно даются схемы круговорота воды в природе, рек и озёр, разрез родника или колодца.

С появлением понятий «природное сообщество», «экосистема» стали возникать модели, отражающие пищевые цепочки и схемы круговоротов веществ, в том числе и на примерах водных экосистем. Нередко в учебниках приводятся рисунки, демонстрирующие развитие водных животных (рыб, лягушек).

Можно по-разному использовать знаково-символические модели.

Вариант первый: ученики воспринимают уже составленную учителем модель-схему изучаемого объекта или явления. Напри-

мер, после рассказа учителя о движении воды с океана на сушу и возвращении в океан («капля-путешественница») на доске появляется нарисованная учителем схема круговорота воды.

Вариант второй: ученики вместе с учителем участвуют в составлении модели-схемы. К примеру, после изучения соответствующего материала (тема «Ледяная пустыня») детям предлагается дополнить недостающие звенья пищевой цепочки водной экосистемы Северного Ледовитого океана: водоросли (*фитопланктон*) → ? → ? → ? → *белый медведь*. (Вариант ответа: *водоросли* → *зоопланктон (рачки)* → *рыба мойва* → *треска* → *тюлень* → *белый медведь*).

Вариант третий: ученики самостоятельно составляют модель-схему на основе имеющейся у них и вновь полученной информации об изучаемом объекте, явлении.

Очевидно, что для реализации требований Стандарта наиболее продуктивными являются второй и особенно третий вариант. И в этом случае задачей учителя становится:

- поиск возможностей для знаково-символического моделирования объектов и явлений, связанных с рассматриваемой темой;
- формирование у детей интереса к построению таких моделей;
- развитие у них соответствующих умений.

3. Требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы. В данном случае нас интересует учебный предмет «Окружающий мир», в рамках которого изучается вода и водоёмы. Из общего перечня требований выбираем те, которые имеют непосредственное отношение к теме. Здесь мы находим требования, близкие к уже затронутым требованиям личностного характера. Это *«осознание целостности окружающего мира», «освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы..., норм здоровьесберегающего поведения...».*

Изучение воды и водных экосистем даёт неограниченные возможности для освоения школьниками основ экологической грамотности. В этом

можно убедиться хотя бы на примере изучения льда с экологических позиций [1].

Но обратим внимание на другое требование – «освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др.) в процессе изучения воды и водных экосистем».

Наблюдение. В качестве объекта школьники могут выбрать ближайшее озеро, речку, пруд, родник. Объектом может стать и любая искусственная экосистема – аквариум, разрушительная (эрозионная) деятельность воды и т.д. Сами наблюдения могут носить как самостоятельный характер, так и быть включены в программу сезонных наблюдений на природе.

Основная идея при организации наблюдений, вытекающая из требований Стандарта, заключается в том, чтобы традиционные, зачастую формальные наблюдения превратить в **учебно-исследовательскую деятельность**, предполагающую постановку проблемы, выдвижение гипотез, поиск способа их проверки, собственно наблюдения и соответствующие выводы.

Покажем, как это можно сделать, на примере изучения механизма образования обычных сосулек, возникающих зимой на крышах домов. Сначала формулируем проблемный вопрос: «Отчего и как возникают сосульки?». Дети обыкновенно выдвигают следующее предположение (гипотеза): днём тепло, снег на крыше тает, и вода стекает вниз, а вечером становится холоднее и вода замерзает. Однако здесь можно предложить дополнительные вопросы, типа, «А будет ли капля воды, повисшая днём на краю крыши, дожидаться вечера?». Как правило, школьникам не удаётся найти правильный ответ. Тогда учитель предлагает найти способ, как изучить эти явления.

Таким образом, в ходе совместной работы основной проблемный вопрос разбивается на отдельные частные вопросы. Поиск ответов на них и приводит к решению проблемы:

– Почему снег на крыше тает?
(Для поиска ответа предлага-

ется измерить температуру стены, обращённой к солнцу, и убедиться, что температура стены, а следовательно, и крыши выше нуля.);

– Почему зависшая на карнизе капля воды замерзает? Давайте измерим температуру воздуха, который окружает каплю. (Измеряется температура воздуха, и дети убеждаются, что его температура ниже нуля.)

Далее нетрудно сделать вывод: снег на крыше тает, потому что крыша тёплая, а зависшая капля попадает в окружение морозного воздуха и потому замерзает.

По этой же схеме можно исследовать пруд, постепенно зарастающий илом. Тогда в качестве проблемного может выступать вопрос: «Почему вырытый недавно (2–3 года назад) пруд вдруг стал мелким, илистым, и в нём стало неприятно купаться?». В этом случае программа исследований будет включать наблюдения за характером поступающей в пруд воды во время дождя и весеннего снеготаяния (вода эта мутная, грязная). Далее последует поиск ответов на более частные вопросы: «Что несут талые и дождевые воды?», «Откуда берутся механические примеси в воде?» и т.д. Наблюдения за водоёмом дополняются экскурсионными наблюдениями за его пределами, в местах размыва почвы ручьями, образующимися во время ливня и весеннего снеготаяния.

Опыты. В учебниках «Окружающего мира» можно встретить описание опытов, связанных с изучением свойств воды, льда, снега. Причём традиционные опыты по определению свойств воды (прозрачность, текучесть, способность растворять многие вещества, расширение воды при замерзании) в настоящее время дополняются опытами, выявляющими её новые свойства. Так, в учебнике «Мир и человек» (Система «Школа 2100») за четвёртый класс предлагаются опыты, подтверждающие известный закон Архимеда, закон сообщающихся сосудов, опыты по опреснению воды и т.д.

Основная идея, вытекающая из требования Стандарта, заключается в том, что школьники получают воз-

возможность освоить этот способ познания окружающего мира лишь при условии, если сами опыты или по крайней мере часть из них они будут проводить самостоятельно, а не смотреть, как это делает учитель или просто изучать по книге.

Хорошо, если опыты будут включены в программу того или иного исследования. Так, в упомянутом исследовании заиливающегося пруда (озера) целесообразно провести опыт по обнаружению в воде загрязнителей (*проба, взятая из потока воды после дождя, выпаривается, потом полученный остаток взвешивается и изучается при помощи лупы*).

Из описания приведённых примеров учебного исследования видно, что школьники в ходе их проведения овладели указанными в Стандарте умениями: **измерением** (в частности, температуры воздуха и поверхности стены, глубины водоёма и содержащихся в воде наносов) и **записью** (полученные результаты наблюдений должны быть где-то зафиксированы: на фотографии или рисунке, в таблице или тексте).

Классификация. Изучение воды и водоёмов, конечно же, открывает большие возможности для того, чтобы школьники овладели приёмом классификации. Водоёмы можно группировать по разным признакам:

- по величине (океан, море, озеро);
- по солёности (пресное, солёное);
- по температурному режиму (заморающийся, незамерзающий);
- по степени загрязнения (незагрязнённый, слабозагрязнённый, сильнозагрязнённый);
- по характеру его обитателей (водоём с рыбой, водоём без рыбы) и т.п.

В этой связи хотелось бы обратить внимание на ещё встречающуюся ошибку в определении места водоёмов в системе других объектов природы. Некоторые учителя, авторы проверочных заданий и даже научно-методических статей [3] при разграничении природы на неживую и живую, в первую группу включают и водоёмы. Ситуация аналогична той, что была раньше с почвой, которую тоже нередко относили к неживой природе. С почвой как будто бы разобрались – стали ставить её

посередине между живой и неживой природой, поскольку почва включает как неорганическую (костную), так и органическую (био) составляющую и таким образом представляет собой «биокостную материю» (В.И. Вернадский) или самостоятельную, правда, специфическую экосистему.

Точно так же и водоёмы нельзя относить ни к неживой, ни к живой природе, поскольку они представляют собой природные комплексы или экосистемы. Любой водоём, казалось бы даже самый необитаемый, включает в себя живые организмы. К неживой же природе можно относить лишь воду.

В данной статье мы остановились лишь на некоторых способах реализации требований нового Стандарта. Надо думать, что и другие темы Окружающего мира представляют для этого немало возможностей.

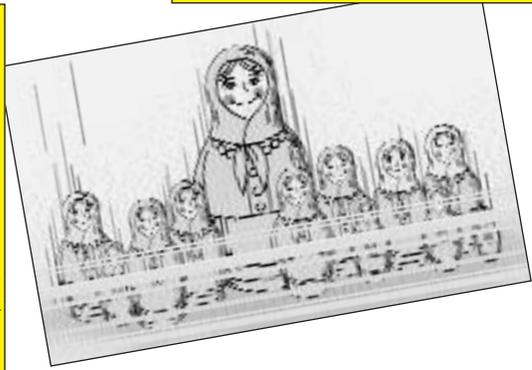
Литература

1. *Богданец, Т.П.* Изучение свойств льда в экологическом аспекте / Т.П. Богданец // Начальная школа. – 2009. – № 1.
2. *Миронов, А.В.* Методика изучения окружающего мира в начальных классах : учеб. пос. для студентов фак. педагогики и методики нач. образования педвузов / А.В. Миронов. – М. : Педагогическое общество России, 2002.
3. *Новолодская, Е.Г.* Система природоведческих понятий в начальной школе / Е.Г. Новолодская // Начальная школа. – 2006. – № 1.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа. – М. : Просвещение, 2010.
5. *Усачёва, Н.И.* Рассказы о жизни земноводных : сценарий внеклассного мероприятия по экологии / Н.И. Усачёва // Начальная школа. – 2009. – № 11.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г.

Анатолий Владимирович Миронов – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой начального образования Набережночелнинского государственного педагогического института, г. Набережные Челны.

Развитие учебного сотрудничества первоклассников в Образовательной системе «Школа 2100»

*Н.П. Мурзина,
Т.И. Чеховская*



Особенность содержания современного начального образования заключается не столько в том, что ученик должен знать, сколько в том, какими навыками, умениями он должен обладать для решения учебных и жизненных задач.

В стандартах второго поколения авторский коллектив под руководством А.Г. Асмолова представил Программу проектирования универсальных учебных действий – личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных, оценочных, – которые помогут ученику развить способности к организации самостоятельной учебной деятельности.

Авторы исходят из того, что в начальной школе реализуются педагогические учебные ситуации, предполагающие осуществление учеником сознательного самостоятельного выбора содержания образования и форм учебного сотрудничества. При этом сам процесс учения понимается как процесс обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности личности. Вопрос в том, как учителю организовать такой процесс?

С нашей точки зрения, начальная ступень школьного обучения должна обеспечивать познавательную мотивацию и отвечать интересам учащихся, их готовности и способности к сотрудничеству, совместной учебной деятельности с учителем и одноклассниками, формировать у них основы нравственного поведения, определяющего отношения личности и общества.

На сегодняшний день в педагогической литературе представлены различные технологии обуче-

ния. Они строятся на проблемной, деятельностной, ситуативной и диалоговой основах и призваны обеспечить решение указанных выше задач.

Мы хотим рассказать об опыте развития учебного сотрудничества младших школьников на уроках математики в Образовательной системе «Школа 2100». Выбор методов и приёмов был обусловлен результатами диагностики уровня развития реальной коммуникативной компетентности первоклассников. Для этого использовались методики «Рукавичка» Г.А. Цукерман и «Приём графического выражения детьми субъективных трудностей в общении» Т.Ю. Андрущенко.

Результаты диагностики, показавшие уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) учеников первого класса и характер взаимодействия ребёнка с окружающими его сверстниками и учителем, даны в таблицах 1 и 2.

Методика «Рукавичка» позволила нам получить ориентировочную информацию об уровне сформированности действий по согласованию усилий в процессе осуществления сотрудничества учеников в группе. Анализ результатов показал, насколько полное и правильное представление имеет ребёнок о способах эффективного общения и поведения. Из полученных данных следует, что коммуникативные умения обучающихся сформированы недостаточно и необходимо обратить внимание на информированность ребёнка о том, как следует правильно себя вести при общении с другими детьми и взрослыми.

Таблица 1

Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе осуществления сотрудничества

Уровни сформированности действий по согласованию усилий в процессе осуществления сотрудничества	1 класс (1 четверть) (28 учеников)
Высокий	7%
Средний	50%
Низкий	43%

Таблица 2

Выявление субъективных трудностей в общении

Ученики первого класса	Трудности в общении со взрослыми	Трудности в общении со сверстниками
В школе	31%	27%
Вне школы	10%	24%

Второе задание (методика Т.Ю. Андрущенко) даёт возможность, во-первых, вывести и материализовать проблемы ребёнка по результатам графической деятельности; во-вторых, соединить недифференцированные, до конца не осознанные переживания с причинами, их вызвавшими, и, в-третьих, провести анализ-обсуждение возникших затруднений, опосредованное наглядным материалом и помогающее снять личностные защиты, а также организовать самостоятельный и совместный поиск средств разрешения внутренних конфликтов. Приведённые данные показывают недостаточную степень коммуникативной готовности детей к школьному обучению, что вполне объясняется возрастными особенностями.

Что предлагает дидактика для разрешения подобных затруднений школьников в учебной деятельности?

Отечественные исследователи разработали и адаптировали зарубежный опыт (американские педагоги – Р. Славин, Р. Джонсон и

Д. Джонсон, Дж. Аронсон) организации общения и взаимодействия детей в учебном процессе.

Так, Е.С. Полат определяет главную идею обучения в сотрудничестве следующим образом: *учиться вместе, а не просто что-то вместе делать*. Евгения Семёновна полагает, что сами обучающиеся в состоянии оказать помощь каждому ученику, если будут работать в небольших группах, отвечать за успехи каждого и учиться помогать друг другу. Она предлагает семь постепенных шагов в обучении этому умению:

1) помогите ученикам осознать, зачем ему необходимо то или иное умение;

2) помогите учащимся понять, из чего это умение или навык состоит;

3) организуйте практику;

4) убедитесь, что каждый ученик получает информацию о том, правильно или нет выполняет он задания по овладению навыком/умением;

5) стимулируйте учащихся в том, чтобы они помогали друг другу во время практики;

6) создайте ситуации, в которых ученики обязательно добьются положительного результата;

7) стимулируйте подобную практику до тех пор, пока учащиеся не почувствуют потребность в её постоянном применении.

Кроме того, Е.С. Полат разработала свой алгоритм проектирования организации работы обучения сотрудничеству. Он включает в себя:

1) проектирование цели урока как учебной задачи;

2) определение объёма материала, который учащиеся смогут выполнить в малых группах за одно занятие, точнее, за время, отведённое для этого на одном уроке;

3) соотнесение цели урока и задания учащихся в группе, уточнение формулировки задания и времени на его выполнение;

4) планирование всего урока;

5) определение группы умений, которые будут оцениваться и поощряться. Они должны быть чётко прописаны на доске. Например, так: *«Я буду наблюдать за тем, как:*

- *вы слушаете друга;*
- *помогаете друг другу;*

• *вместе решаете возникшую проблему».*

Для поощрения Е.С. Полат рекомендует выделять такие психологические умения, как:

- умение проверить понимание изучаемого материала;
- умение поделиться с товарищами своими идеями и информацией;
- умение подбодрить товарища, стимулировать его к активной работе;
- умение добиваться согласия при решении спорных вопросов [3].

Со своей стороны, Г.А. Цукерман в качестве главного источника эмоционального неблагополучия детей называет сферу общения. Она полагает, что *мы не научим детей учиться, пока не обучим их общению и сотрудничеству*. Основу учебного сотрудничества составляет **учебная дискуссия**. При этом выделяют две формы организации учебной дискуссии.

Первая – это **микродискуссия**, происходящая в группах совместно работающих детей, которым для решения общей задачи необходимо договориться об общем способе действия и согласовать свои точки зрения, впервые ими обнаруженные.

Вторая форма – это общеклассная дискуссия, которую организует учитель, предлагая учебную задачу всему классу. При этом в условии задачи имеется некое противоречие, благодаря которому дети понимают, что имеющихся у них способов действий явно недостаточно и им необходим поиск новых.

Г.А. Цукерман рассматривает учебное сотрудничество как «взаимодействие, в котором учитель создаёт ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребёнка способов действия; организует учебный материал так, чтобы ребёнок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать её взрослому; вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает всё возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения, в виде гипотез о недостающем знании». Получается, что учебное сотрудничество выступает как особая форма учебного взаимодействия

сверстников в группе, ученика и учителя в совместном поиске знаний.

Динамику форм учебного сотрудничества авторы рассматривают как последовательное движение ученика от сотрудничества со сверстниками к сотрудничеству с учителем и далее к сотрудничеству с самим собой, сегодня думающим иначе, чем вчера [5].

Авторов объединяет то, что они уделяют особое внимание социальным аспектам обучения: способам общения членов группы между собой. Этому важному элементу обучают специально, он обсуждается сначала на уровне класса, а затем в группе.

Навыки и умения работать в сотрудничестве приобретаются постепенно. Поэтому на уроке в группах сотрудничества необходимо обсуждать не только достигнутые успехи в обучении, но и обнаруженные затруднения учеников в сотрудничестве, в общении между собой.

Правда, изучение предложенных технологий до конца не раскрывает учителю, как организовать диалог между учениками по согласованию действий в ходе выполнения заданий, поиска решения учебной проблемы. Существует ряд методик и приёмов, предложенных Е.Л. Мельниковой в технологии проблемно-диалогического обучения, но они касаются учителя. А как ученикам научиться общаться друг с другом? Этому, к сожалению, они не учат.

В педагогической литературе есть описанные О.С. Анисимовым и А.А. Деркачом техники организованной коммуникации, когда в согласовании способов взаимодействия могут возникать тупики. Схематично согласовательный процесс и условия его организации авторы представляют следующим образом [1]:

1. Необходимой предпосылкой к согласованию является столкновение интересов (конфликт).

2. Участники осознают необходимость выхода в согласовательное пространство.

3. Происходит выход в согласовательное пространство (вариант «разбегания», манипулирования и насилия здесь не рассматривается, так как он является лишь предпосылкой к согласованию позиций).

4. Следует согласование способов взаимодействия вербальными (языковыми) средствами общения (это и есть коммуникация).

5. В случае затруднения в предыдущем (четвёртом) шаге происходит идентификация одной стороны с другой, то есть вхождение каждой из сторон в заимствованную позицию.

6. Выход из заимствованной позиции каждой из согласующихся сторон с удержанием существенности в требованиях своего противника.

7. Согласование посредством вербальной коммуникации взаимоприемлемых норм с сохранением собственной значимости и учётом существенности другого.

8. Самоопределение каждой из сторон к выработанным способам сосуществования.

9. Вхождение в пространство реализации согласованных норм взаимодействия, то есть выход из процесса согласования в процесс согласованного взаимодействия.

Содержание коммуникации – это предмет, тема обсуждения. Форма коммуникации выражается в её позиционности. Простая коммуникация может состояться в том случае, если есть «автор», желающий сделать сообщение, и «понимающий», который заинтересован в получении информации от автора.

Другое дело – сложная коммуникация. Если «понимающий» получил авторское представление, но имеет по этому вопросу свою точку зрения, он может перейти в другую коммуникативную позицию – позицию «критика». Важно при этом выделить два полярных типа критики – конструктивная и разрушительная.

Если возникает затяжной спор между «автором» и «критиком» без перспективы согласования их представлений и прихода к одному общему, возникает необходимость в появлении дополнительной функционально-коммуникативной позиции – «арбитра». Кроме того, для организации взаимодействия коммуникантов в указанных позициях необходима и пятая позиция – «организатор коммуникации». В его функцию входит контроль и коррекция соответствия участников коммуника-

тивным позициям. К примеру, организатор может скорректировать коммуниканта, который вышел в позицию «критика», не до конца поняв мысль «автора». Распределение описанных позиций запечатлено в схеме сложноорганизованной коммуникации, но пять позиций не означает, что участвовать в обсуждении могут только пять человек.

Изученные подходы к организации общения и взаимодействия учеников и взрослых помогают определить направления развития учебного сотрудничества у первоклассников и адаптировать приёмы коммуникации к педагогическим ситуациям.

В соответствии с ключевыми положениями Л.С. Выготского о значении коммуникации для психического и личностного развития ребёнка авторы выделили три базовых аспекта развития коммуникативной деятельности (по А.Г. Асмолову).

1. **Коммуникация как взаимодействие (интеракция).** Коммуникативные действия направлены на учёт позиции собеседника или партнёра по деятельности.

2. **Коммуникация как кооперация.** Коммуникативные действия направлены на кооперацию, согласование усилий по достижению общей цели, организацию и осуществление совместной деятельности.

3. **Коммуникация как условие интериоризации.** Речевые действия служат средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания.

В условиях специально организованного учебного сотрудничества формирование коммуникативных действий происходит интенсивнее, с более высокими показателями и в более широком спектре. В число основных составляющих организации совместного действия входят (по В.В. Рубцову):

1) распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы;

2) обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы;

Коммуникативные умения

Степени обучения, классы	Донести свою позицию до других, владея приёмами монологической и диалогической речи	Понять другие позиции	Договориться с людьми, согласуя с ними свои интересы и взгляды с целью сделать что-то сообща
1–2 классы	Оформлять свою мысль в устной и письменной речи.	Слушать и понимать речь других.	Совместно договариваться о правилах общения и поведения в школе и следовать им.
3–4 классы	Оформлять свою мысль в устной и письменной речи с учётом учебных и жизненных речевых ситуаций.	Слушать других, пытаться принять другую точку зрения, быть готовым изменить свою точку зрения.	Выполняя различные роли в группе, сотрудничать в совместном решении проблем. Стараться уважительно относиться к позиции другого, пытаться договориться.

3) взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путём взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включённого в деятельность);

4) коммуникация, обеспечивающая реализацию процессов распределения, взаимопонимания информации и обмена информацией;

5) планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками условий протекания деятельности и построения соответствующих схем, адекватных задаче (планов работы);

6) рефлексия, помогающая преодолеть ограниченность собственных действий относительно общей схемы деятельности.

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» определил группу коммуникативных умений как результат обучения на выходе из начальной школы (см. таблицу 3).

При этом надо понимать, что для развития коммуникативных умений важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, обсуждение участниками способов своих действий. Именно работа в группе помогает ребёнку осмыслить учебные действия. Кроме того, рабо-

тая сообща, ученики учатся распределять роли, определять функции каждого члена группы и планировать свою деятельность.

Литература

1. Анисимов, О.С. Основы общей и управленческой акмеологии / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. – М. : Экономика, 1995.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии : курс дистанционного обучения для учителей / Е.С. Полат. – Обучение в сотрудничестве. Метод проектов. © Российская Академия образования. Институт общего среднего образования. Уральский региональный центр FREEnet.
4. Примерные программы начального общего образования : Стандарты второго поколения; ч. 1. – М. : Просвещение, 2009.
5. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993.
6. Программа развития ОУУ в «Школе 2100» : сб. программ «Начальная школа». – М. : Баласс.

(Продолжение – следует.)

Наталья Павловна Мурзина – канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Татьяна Ивановна Чеховская – учитель начальных классов МОУ СОШ № 54, г. Омск.

Мы выбираем школу...

М.В. Хлопова

Успех в педагогике
Бывает только общим.
Народная мудрость

В начале статьи мне хотелось бы сказать спасибо авторскому коллективу за Образовательную систему «Школа 2100». Не только я довольна своей работой, но и родители говорят спасибо авторам за заботу о будущем своих детей. Я вспоминаю слова Е.В. Бунеевой на одном из наших семинаров: «Как только вы вольётесь в наш дружный коллектив, ваша жизнь изменится». Я убедилась, что это действительно так.

Пятнадцать лет работы в школе показали, что только совместно с семьёй школа может создать тот важнейший комплекс факторов и условий, который делает образовательную работу максимально эффективной. Если мне удаётся сделать родителей своими союзниками, я становлюсь сильнее как педагог во всех отношениях.

Но очень важно сделать так, чтобы взаимодействие с родителями носило характер встречного движения, совпадающего как по своей направленности и целевым установкам, так и по формам и методам реализации, чтобы родители с пониманием и воодушевлением воспринимали происходящее в стенах образовательного учреждения.

Я давно заметила, что легче работать с теми родителями, которые хорошо понимают, что конкретно они хотят увидеть в своём ребёнке. Такие легче идут на сотрудничество. Но как быть с остальной массой родителей? Работа в этом направлении помогла мне найти верный путь, чтобы вовлечь родителей в школьную жизнь.

Совместную работу с родителями я как учитель начальных классов начинаю задолго до прихода ребёнка в школу. Первая наша встре-

ча с детьми происходит в детских садах микрорайона в сентябре, ещё за год до начала учебного года в школе. Мы с коллегами предлагаем родителям познакомиться со школьной жизнью задолго до поступления их чада в первый класс. Это ответственное время не только для родителей, но и для учителя: нужно понять, что хотят родители от школы для своего ребёнка. А родителям важно принять взвешенное решение о выборе школы и учителя.

С таких первых шагов и начинается наше сотрудничество с родителями, *выстраивается понимание* между взрослыми (учитель + родители) во благо ребёнка. О важности и необходимости этого этапа свидетельствуют не только практики, но и теоретики:

«Отсутствует преемственность и непрерывность между дошкольным образованием и начальной школой. Сегодня в первом классе тратится до 60 % учебного времени на то, что могли бы сделать дошкольные учреждения, и на коррекцию того, что ими было сделано некомпетентно» [1].

Вот мы на практике и стараемся изменить, подправить эту педагогическую ситуацию.

Итак, первая встреча с родителями. И первая встреча с детьми. Кстати, здесь можно обнаружить много общего. Большая группа ребят собралась посмотреть на учителей, которые скоро придут и заберут их из «тёплого гнёздышка» в страну Знаний. Кто-то из детей улыбается, кто-то прячется, более смелые сразу вступают в контакт и задают массу вопросов: «А как вас зовут?», «А вы любите детей?», «А вы умеете рисовать?», «А нам будет интересно в школе?»...

Спрашивая, ребёнок словно изучает нас, пытается заглянуть вперёд, в будущее. Такая беседа плавно переходит в дружеский диалог. Чуть позже – встреча с родителями. И та же заинтересованность. Вопросы родителей близки к вопросам детей: «Как вас зовут?», «По какой программе вы работаете?», «Что даёт ваша программа?», «Есть ли кружки, секции в школе?», «Как организовано питание?», «Какие мероприятия проводятся в школе?».

Из опыта этих встреч складывается традиционный круг вопросов, волнующих родителей:

- представление учителя, программы, по которой он работает;

- знакомство с традициями и достижениями школы;

- план встреч родителей и будущих первоклассников (см. Приложение 1).

Следующая встреча с детьми и родителями происходит в декабре. Мы приглашаем наших гостей на праздник «Здравствуй, Дедушка Мороз!». Даём возможность родителям не только посмотреть представление, но и увидеть, как их дети вливаются в школьный коллектив: водят хороводы, поют песни, танцуют, читают стихи. Ведь одновременно к этому празднику готовятся и ребята из четвёртых классов начальной школы. Они пишут приглашения на ёлку, мастерят подарки для малышей и принимают участие в сказочном представлении.

На этом празднике родители, как и их дети, впервые становятся участниками школьной жизни. Они видят, какими могут стать их малыши через несколько лет. Вот мнение некоторых родителей (2007 г.):

«Мой сын очень хотел пойти на праздник. Мы весь вечер готовили костюм, повторили стихотворение. Он так волновался, потому что первый раз пришёл в школу»;

«Моему сыну тоже понравилось, он уже познакомился с ребятами из дружного детского сада»;

«У меня ещё есть время выбрать школу для ребёнка, подумать, сравнить. Но меня заинтересовала эта школа тем, что они не только готовят будущих первоклассников к школе, но и нам дают возможность выбора программы, учителя».

А мы, учителя, наблюдаем, как родители беседуют друг с другом и понимаем, что нам удалось сблизить не только детей, но и взрослых. А это очень важно в работе классного руководителя.

Согласно графику, следующую встречу планируем – но только с родителями – на конец января. Мама и папа приходят в школу как «настоящие родители учеников». На этой встрече мы даём им рекомендации, как подготовить ребёнка

к школе, изучаем информацию о ребёнке, о семье в целом. Это позволяет нам не только составить социальный паспорт, но и продумать индивидуальную работу как с детьми, так и с родителями (см. Приложения 2, 3).

Родителям предлагаем посетить уроки педагогов, производящих новый набор. Мама и папа могут поближе узнать учителя, программу по которой он работает, увидеть результат его труда, побывав на уроках у его выпускников начальной школы. А мы, учителя, замечаем, как растёт интерес родителей к школе: они ждут встреч, консультаций, бесед, больше задают вопросов.

В марте выпускники начальной школы организуют для будущих первоклашек и их родителей праздник. А у нас появляется возможность познакомить родителей и их детей с ещё одной школьной традицией – ей уже более десяти лет! – «Неделей театра».

Нарядно одетые малыши с приглашительными билетами в руках вместе с родителями торжественно входят в зал. Стихает музыка, и все с волнением смотрят на сцену, где главные герои – дети, а красивые костюмы и забавные декорации – это всё придумано и сделано руками родителей учащихся четвёртых классов. Затаив дыхание, малыши смотрят на игру актёров и, как мне кажется, уже мечтают: скоро, совсем скоро и я буду Золушкой или принцем на этой сцене.

Эта встреча, по моим наблюдениям, оказывает сильное эмоциональное воздействие как на детей, так и на их родителей. Она даёт новый импульс к пониманию, снимает боязнь, неизвестность перед школой, способствует росту интереса, желания и доверия.

А в апреле мы предлагаем родителям посмотреть на своих детей как на учеников: устраиваем игровые мини-уроки «Путешествие по станциям в Страну знаний», где каждый ребёнок – ученик, где он вместо отметок зарабатывает сувенир, изготовленный выпускниками начальной школы.

Весь материал на этих уроках строится с учётом индивидуальных особенностей детей. Будущие ученики

так входят в роль, что можно подумать, они давно учатся в этой школе. Мы видим заинтересованные лица родителей, чувствуем, как они переживают и восхищаются своим ребёнком. За этот год тесного сотрудничества их дети по сути уже стали будущими учениками нашей школы, а их родители – активными участниками школьного процесса.

На завершающем этапе в мае по итогам всей работы формируются классы, согласно заявлению родителей, по их выбору. И логично, что в июне, а не в сентябре, дети становятся одноклассниками.

Ровно две недели ведутся подготовительные занятия к школе. Родители не просто общаются с учителями, они заинтересованы в конкретных педагогических советах и консультациях. В ходе этих двух недель «ученичества» мы вместе с родителями:

- определяем уровень готовности ребёнка к школе и его умение работать в коллективе;

- обсуждаем индивидуальные рекомендации, которые необходимо будет учесть для подготовки ребёнка к школе;

- совместно решаем организационные вопросы (форма, учебные принадлежности и т.д.).

А восклицательным знаком в этой кропотливой работе становится подготовка к 1 сентября – празднику «Здравствуй, школа!», который мы придумываем и создаём совместными усилиями: с детьми-первоклассниками и их родителями. К этому празднику, который запомнится им на всю жизнь, мы никогда не относимся формально.

В моей работе есть традиция, которую заложили родители нынешних выпускников школы. Они предложили дарить детям на 1 сентября звоночки-колокольчики. Мы называем их талисманами и прикрепляем колокольчик на осенний кленовый листок, изготовленный из цветной бумаги.

Этот подарок становится талисманом ребёнка на всю его школьную жизнь. И так приятно видеть и слышать эти колокольчики-звоночки через одиннадцать лет – 25 мая, на празднике Последнего звонка.

Эта связь не обрывается, и звон колокольчика напоминает вечно бьющееся сердце учителя и ученика. Давным-давно, когда я сама ещё была ученицей, я услышала красивую легенду, которая стала основой моей педагогической деятельности:

«В давние времена жила семья, и в ней царили мир, любовь и согласие. Молва об этом долетела до правителя тех мест, и он спросил у главы семьи: «Как удаётся вам жить, никогда не ссорясь, не обижая друг друга?». Старец взял бумагу и что-то стал на ней писать. Правитель посмотрел и удивился: на листе было написано сто раз одно и то же слово – «**понимание**».

Именно понимание имеет самое большое значение в работе с детьми и ещё важнее – с родителями. И именно союз и понимание с родителями дарят неограниченные возможности педагогу.

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Образовательная система нового поколения / Р.Н. Бунеев. – М. : Баласс, 2009.
2. Бунеева, Е.В. Предшкольное образование / Е.В. Бунеева, Л.М. Денякина, А.А. Вахрушев, С.А. Козлова, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2008.
3. Дереклеева, Н.И. Новые родительские собрания / Н.И. Дереклеева. – М. : ВАКО, 2006.
4. Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования : сб материалов, вып. 9. – М. : Баласс, 2009.
5. Пинт, А.О. Это вам родители / А.О. Пинт. – М. : Знание, 1979.
6. Готовимся к встрече с первоклассниками // Начальная школа плюс До и После. – № 6. – 2009.

Марина Викторовна Хлопова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 1, г. Красный Кут, Саратовская область.

План встреч родителей и будущих первоклассников

№ п/п	Мероприятие	Дата проведения
1	«Первая встреча» (знакомство с первым учителем в детском саду)	сентябрь
2	«Мой ребёнок – будущий первоклассник» (присутствие первого учителя на родительском собрании в детском саду)	октябрь
3	«Здравствуй, Дедушка Мороз!» (первое посещение школы воспитанниками детского сада на новогоднее представление)	декабрь
4	«Первое собрание» (родительское собрание с будущими родителями) Выступление «Режим дня будущего школьника» Заполнение анкеты	январь
5	«Первые уроки» (посещение уроков родителями)	февраль
6	«Я иду в школьный театр» (просмотр спектаклей, подготовленных выпускниками начальной школы)	март
7	«Путешествие в Страну знаний» (мини-уроки в игровой форме для будущих первоклассников)	апрель
8	«Ответственный выбор» (родительское собрание с обзором УМК, заявление)	май
9	«Первые уроки» (подготовительные занятия с будущими первоклассниками, 2 недели)	июнь

Приложение 2

Уважаемые родители!

Приглашаем вас принять участие в опросе по проблемам школьной воспитательной системы и взаимодействия учителя и родителей. Ваше мнение поможет нам лучше понять существующее положение и выработать рекомендации по улучшению обучения и воспитательной работы в школе. Надеемся на искренние ответы. Результаты работы будут использованы только в обобщённом виде.

Заранее благодарим и желаем успеха!

Анкета

1. Фамилия, имя, отчество ребёнка
2. Число, месяц, год рождения ребёнка
3. Ф.И.О. матери
4. Место работы, должность, рабочий телефон
5. Ф.И.О. отца
6. Место работы, должность, рабочий телефон
7. Статус семьи (подчеркнуть): полная, неполная, мать-одиночка, многодетная, есть опекаемый ребёнок
8. Количество детей в семье (.....), возраст (.....), где обучаются, в каком классе учатся
9. Домашний адрес (где проживаете в настоящий момент).....
10. Домашний телефон (если нет – указать телефон бабушки или соседей, сотовый телефон)
11. Нуждается ли ваш ребёнок в группе продлённого дня?
12. Психологические особенности ребёнка
13. Какую помощь вы можете оказать классу?
14. В котором часу ребёнок ложится спать?
15. Нужно ли проводить в классе семейные праздники?
16. Ваши предложения и пожелания на новый учебный год

Уважаемые родители!

Приглашаем вас принять участие в опросе по теме «Интересы вашего ребёнка». Ваши ответы помогут нам лучше понять, что интересует вашего ребёнка, спланировать воспитательную работу с учётом индивидуальных особенностей вашего ребёнка. Заранее благодарим и желаем успеха!

Анкета

1. Фамилия, имя, отчество ребёнка
2. Любимый цвет
3. Любимое время года
4. Самые любимые занятия в детском саду
5. Что больше всего любит рисовать
6. Какие книги нравятся
7. Самый любимый мультфильм
8. Любимые телепередачи
9. Как часто и где вы отдыхаете с ребёнком
10. Чем ребёнок занимается в свободное время
11. Что коллекционирует
12. Кем хочет стать и почему
13. Любит ли разгадывать кроссворды, ребусы

**Звуко-буквенный анализ слова
в первом классе**
В.В. Смирнова

Я хочу рассказать коллегам о своём опыте обучения первоклассников звуко-буквенному анализу слов. Для наглядности в статье я использовала ряд символов:  (смягчает звук);  (звонкий звук);  (глухой звук);  (переход для смягчения звука); **Т** (оглушение звука).

Буквы внутри кружков обозначают цвета:

- ③ – зелёный цвет;
- Ⓚ – красный цвет;
- Ⓢ – синий цвет.

Звуко-буквенный анализ слов мы начинаем выполнять с первых уроков II раздела «Букваря» «Учим буквы – учимся читать» (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина).

На первом уроке мы изучаем буквы **г, п, т, р, и**. Буква **и** – непростая буква. «Видите, – говорю я детям, – на ней сидит жёлтая бабочка.

Она ждёт, когда перед буквой **и** встанет буква, обозначающая согласный звук, тогда она сразу перелетает на неё и смягчает звук». «Бабочка, – поясняю я школьникам, – летает только влево, вправо она не летает».

Вместе с детьми мы составили алгоритм выполнения звуко-буквенного анализа слов.

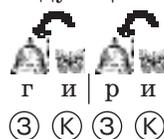
Звуко-буквенный анализ слова «гири»

1. Делим слово на слоги: **г и | р и**.
2. В первом слогое находим гласную букву, на букве **и** сидит бабочка. Она перелетает на букву **г** и смягчает звук:



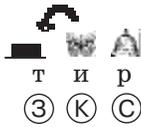
3. Со вторым слогом происходит такая же работа.

4. Затем мы разбираем звуки по звонкости и глухости: надеваем на них соответствующие шапочки. Это выглядит следующим образом:



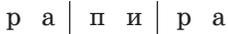
5. И далее – вывод: в этом слове 4 буквы, 4 звука.

Для сравнения возьмём слово «тир». На букве **и** сидит бабочка, она смягчает звук [т], но вправо не летает. Поэтому звук [р] остаётся твёрдым.



Звуко-буквенный анализ слова «рапира»

1. Делим слово на слоги:



2. Находим ударение: ра п*и́*ра.

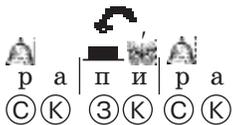
3. Первый слог – **ра**, гласная буква – **а**, смягчения нет, значит, звук [р] – твёрдый. Обозначаем его синим цветом.



4. Второй слог – **пи**. Гласный звук [и], буква **и** служат для обозначения мягкости звука [п’]: на ней сидит бабочка. Увидела бабочка букву **п**, обозначающую согласный звук, и перелетела на неё. Звук [п’] – мягкий, поэтому обозначаем его зелёным цветом.

Третий слог – как первый.

5. Теперь характеризуем согласные звуки по звонкости и глухости. Это выглядит так:



6. Вывод: в слове «рапира» 6 букв, 6 звуков.

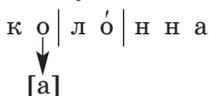
Звуко-буквенный анализ слова «колонна»

1. Делим слово на слоги:

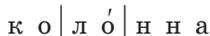


2. Находим в слове ударение: ко л*о́*нна

3. В первом слоге безударный гласный обозначен буквой **о**:

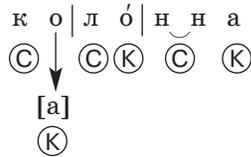


4. Удвоенная буква **н** обозначает один звук:



5. В этом слове нет гласных букв для обозначения мягкости согласных, поэтому нигде не рисуем бабочку.

6. Характеризуем согласные звуки по твёрдости и мягкости соответствующими кружками.



7. Далее обозначаем звонкие и глухие согласные звуки по звонкости и глухости. Надеваем на них головные уборы.

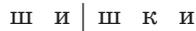


Для удвоенных букв **н** одна шапочка-звоночек, так как они обозначают один звонкий согласный звук.

8. Получается, что в слове «колонна» 7 букв, 6 звуков.

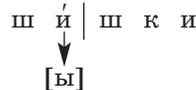
Звуко-буквенный анализ слова «шишки»

1. Делим слово на слоги:

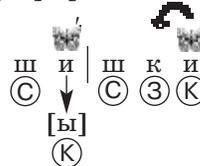


2. Находим в слове ударение: ш *и́*шки

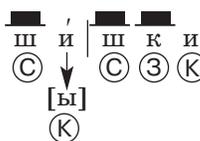
3. В первом слоге после буквы твёрдого согласного **ш** стоит буква **и**. На ней рисуем бабочку, а стрелки не рисуем, так как в сочетании **жи-ши** произносится звук [ы]. Буква **ш** обозначает только твёрдый согласный звук.



В слоге – **шки** буква **и** – с бабочкой, значит, звук [к’] мягкий:



4. Обозначаем звуки по звонкости и глухости: надеваем головные уборы.



5. Итак, в слове «шишки» 5 букв, 5 звуков.

Звуко-буквенный анализ слова

«плод»

1. В слове один слог, он ударный.
2. Гласный звук о.
3. Согласные звуки все твёрдые.
4. На конце слова происходит оглушение звонкого согласного:

п л о д
↓
[т]

5. Надеваем головные уборы:

п л о д
Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ
↓
[т]
Ⓢ

Хотя на конце слова стоит буква д, надеваем шапочку-цилиндр, так как на конце слова произносится звук [т]. Ходит невидимка с молотком, ударяет по звуку [д] и оглушает его.

Звуко-буквенный анализ слова

«кружка»

1. Делим слово на слоги.

К р у | ж к а

2. Ударение на первом слоге.

К р у́ | ж к а

3. Обозначаем согласные звуки по твёрдости и мягкости.

К р у́ | ж к а
Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ
↓
[ш]
Ⓢ

Буква к обозначает глухой согласный звук. Он ходит с молотком, ударяет по букве ж и оглушает звук. Звук [к] с молотком оглушает все парные звонкие согласные, если они встанут перед ним.

4. Обозначаем звуки по звонкости-глухости.

К р у́ | ж к а
Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ Ⓢ
↓
[ш]
Ⓢ

5. Вывод: в слове «кружка» 6 букв, 6 звуков.

Звуко-буквенный анализ слова

«яма»

1. В этом слове два слога: я | м а
2. Ударение на первом слоге:

я́ | м а

3. Над буквой я бабочку не рисуем, так как ей некуда садиться, впереди нет буквы, обозначающей согласный звук. Буква я – это слог, который состоит из двух звуков:

я́ | м а
↓
[й'] [а]

4. Обозначаем согласные звуки по твёрдости и мягкости:

я́ | м а
↓ Ⓢ Ⓢ
[й'] [а]
Ⓢ Ⓢ

5. Обозначаем согласные звуки по звонкости-глухости:

я́ | м а
↓ Ⓢ Ⓢ
[й'] [а]
Ⓢ Ⓢ

6. В этом слове 3 буквы, 4 звука.

На уроках русского языка я использую такие виды заданий.

1. В данном тексте надо найти места, где буквы гласных обозначают мягкость согласных звуков. Дети жёлтым цветом рисуют бабочек и стрелки. Такая работа проводится в прописях «Мои волшебные пальчики» (автор – О.В. Пронина). Работа выглядит следующим образом:

Громко жужжит жук. У него
го домик на ветке.

У жука длинные усы. Ползёт жук по ветке и шевелит рыжими усам.

В словах «жужжит», «шевелит», «рыжими» на буквах и и е бабочка сидит, но никуда не летает, так как звуки [ж] и [ш] всегда твёрдые. Они бабочек не принимают.

Проблемный диалог на уроках обучения грамоте*

М.Р. Измайлова

2. В данном тексте находим слова, где есть оглушение: на конце слова и перед глухим [к] (ищем невидимку с молотком и букву к с молотком). Над словами рисуем молотки и стрелки. Ведём с детьми беседу, что звук [к] не убивает, а только оглушает парные звонкие согласные. Невидимка с молотком и звук [к] с молотком играют с парными звонкими согласными.

Олег гостит в деревне
Дубки у бабушки. Падают
снег. Под снегом сад и ого-
род. Дети играют в снежки.
Олег и Глеб лепят снего-
вика. Снеговик готов. Нос
у него – морковка.

В словах «Олег», «снег», «сад», «огород», «Глеб», «готов» оглушает парные звонкие согласные невидимка с молотком, а в словах «Дубки», «снежки», «морковка» – звук [к] с молотком.

Такая работа в виде сказки очень нравится детям. Они с удовольствием ищут слова, где встречается оглушение.

На уроке дети пишут слова печатными буквами, а соответствующие знаки рисуют цветными ручками. Детям такая работа также нравится. Они с удовольствием надевают на буквы головные уборы и таким способом хорошо запоминают звонкие и глухие согласные. Ошибок в работе почти не допускают. На уроках русского языка часто использую презентации по выполнению звуко-буквенного анализа слов.

Я очень благодарна авторам Образовательной системы «Школа 2100» за весёлые буквы-человечки, которые позволяют интересно и доступно проводить уроки. Полюбили учебник «Букварь» и родители моих учащихся.

Валентина Владимировна Смирнова –
учитель начальных классов МОУ «Морга-
ушская СОШ», с. Моргауши, Чувашская
Республика.

Проблемно-диалогическая технология на уроках обучения грамоте при открытии новых звуков и букв позволяет организовать продуктивную деятельность первоклассников, близкую к творческой, даже исследовательской. Ведь, по сути, она направлена на поиск решения проблемы, возникшей на уроке.

При обучении грамоте я использую в своей работе различные методы постановки учебной проблемы в зависимости от того, какой звук ученики будут изучать на данном уроке. Так, при открытии звуков [ш], [ж], [ч'], [ц], [щ'], [й'] уместен диалог, идущий от проблемной ситуации. Намеренно создавая её, я сталкиваю первоклассников с противоречием, которое вызывает у них эмоциональную реакцию удивления или затруднения.

Урок открытия звука [ш]

На доске неоформленная схема-человечек:



– Посмотрите, ребята, с чем мы сегодня будем работать. Как вы думаете, какой у нас сегодня будет урок: повторения изученного или открытия новых знаний? Почему?

– Подумайте, что мы сегодня будем открывать.

– Что необычного вы заметили у схемы-человечка?

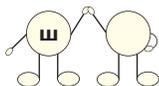
– Ребята, этим знаком схема-человечек хочет вас предупредить, что она представляет особенный, необычный звук, который отличается от других уже изученных вами звуков. Какой у вас возникает вопрос? (Чем новый звук отличается от других звуков?)

– Правильно! Вот это нам и предстоит сегодня открыть.

* Учитель работает по УМК «Школа 2100».

Урок открытия звука [ж]

На доске следующая схема:



– Что сегодня вы будете открывать? (*Новый звук и новую букву.*)

– Посмотрите, какого знакомого вам жителя города Букв держит за руку новая схема-человечек?

– Вас это не удивляет? А какой вопрос у вас возник? (*Что же объединяет эти буквы? Что у них общего?*)

– Какие у вас есть предположения?

– Как вы можете проверить свои предположения?

На уроках открытия букв **е, ё, ю, я**, на мой взгляд, в качестве метода постановки учебной проблемы лучше всего использовать сообщение темы с мотивирующим приёмом. В этом случае интригующую роль играет приём «яркого пятна», когда школьники встречаются с **йотированной гласной я**.

Сначала внимание первоклассников на уроке захватывает сказочная история про гласный звук [а]: «Жил-был гласный звук [а]. Стало ему скучно жить одному и решил он найти себе близкого друга:



Искал звук [а], искал и наконец нашёл себе друга. Это был согласный мягкий звук. И так полюбил звук [а] своего друга, и так стал ему доверять, что снял один свой красный башмачок и отдал его другу, а на свою ножку надёл зелёный башмачок своего друга. И тут произошло чудо...



Куда-то пропала буква а, а на её месте возникла новая буква!»

– О чём бы вы хотели узнать? (*Какой мягкий согласный звук совершил такие чудеса? В какую букву превратилась буква а?*)

Выполняя звуко-буквенный разбор слов «яма», «ягода», «ялик», первоклассники открывают новую букву **я**, которая обозначает два звука

[й] и [а].

Урок открытия букв **ь** и **ъ** тоже можно построить на приёме «яркого пятна».

Поначалу учитель интригует первоклассников появлением нового жителя в городе Букв: «В нашем городе появился новый житель, да не простой, а настоящий фокусник. Он так замаскировался, что и не слышится, и не произносится. Но там, где он появляется, случаются загадочные вещи. Например, слово «угол» превращается в «уголь».

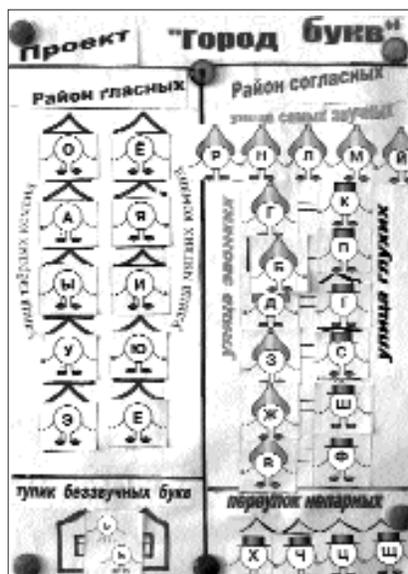
– Сформулируйте главный вопрос нашего урока. (*Какой новый житель города Букв является таким фокусником?*)

– Что вы про него узнали из этой истории? (*Он не слышится и не произносится, но он изменяет значение слов.*)

– Но на этом его фокусы не заканчиваются. Хотите всё про него узнать?

Первоклассники выполняют звуко-буквенные разборы слов «угол» и «уголь». И узнают, что этот фокусник обозначает мягкость впереди стоящего согласного звука. Так ребята знакомятся с новой буквой – мягкий знак. А на следующем уроке открывают другую работу этой буквы – разделительный мягкий знак.

Таким способом учитель научает ребят ставить главный проблемный вопрос при изучении новых звуков и букв, а также искать пути решения



учебной проблемы. Кстати, результаты своей ежедневной творческой деятельности первоклассники фиксировали в своём долгосрочном проекте «Город Букв» (см. рис. на с. 32).

Такая работа на уроках обучения грамоте по букварю успешно формирует у детей логическое мышление и речь, активизирует их творческие способности и организационные умения. Так первоклассники учатся самостоятельно добывать информацию. При этом урок становится для них поистине праздником открытия новых знаний и умений.

Марьям Рахимжановна Измайлова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 2, г. Пугачёв, Саратовская область.

Учимся читать слоги-слияния

Н.Н. Самарова

Формирование у детей навыка плавного чтения осуществляется постепенно. Авторы современных методик обучения грамоте за простейшую единицу чтения принимают не любой слог, а так называемый слог-слияние (двухбуквенный прямой открытый слог-слияние согласного с гласным). Этот слог является неотъемлемой составной частью всех слогов нашей речи, за исключением слога-гласного и двухбуквенного обратного закрытого слога. Овладев умением читать слияние согласного с гласным (СГ), учащиеся получают инструмент для прочтения любого слога.

Проблема слияния – одна из наиболее сложных среди возникающих в ходе обучения чтению. В то время как для прочтения слога-гласного или согласных, которые находятся за пределами слияния, достаточно уметь соотносить графический

облик буквы с её звуковым эквивалентом (*принцип чтения: видит букву – называет звук*), для прочтения слияния необходимы дополнительные усилия (*принцип чтения: приготовься произнести два звука – вслух это должно быть произнесено одним целым звуком*) [1, 2].

Как показывает многолетний опыт работы, у детей возникают затруднения при чтении слогов-слияний, потому что они не знают, как правильно читать слоги с разными гласными. И зачастую их просто механически запоминают, что нередко приводит к ошибкам, основанным на неверных догадках. Так, вместо слога «ма» ребёнок может прочитать «мэ», «а», «мо», «му» и т.п.

В данной статье мне хочется рассказать о том, как можно облегчить детям изучение механизма слияния СГ, чтобы добиться сознательного соединения СГ.

Прежде всего следует помнить, что при затруднении чтения слияний первым сложный слог может прочитать учитель, а ещё лучше – ученик, уже освоивший механизм слияния.

Устная речь, как известно, развивается у детей в процессе подражания. Таким способом взрослый лучше всего может повлиять на развитие речи ребёнка, поэтому обучение чтению слияний через подражание – наиболее естественный приём. Ребёнок овладевает им практически: он видит, как читает взрослый, и подражает ему, улавливая механизм чтения.

Поэтому обучение чтению слогов-слияний сводится к показу элементов, из которых должна состоять процедура чтения, и всевозможным дополнительным подсказкам, облегчающим открытие механизма слияния СГ.

Таковыми подсказками являются:

- графические схемы;
- обозначения (*дуга* – СГ, *точка* – согласный без последующего гласного, *чёрточка* – гласного без предшествующего согласного) [3]. Следует обратить внимание детей на то, что дуга как бы соединяет две буквы, поэтому читать их нужно плавно, они «дружат» и звучат без паузы;
- согласованные движения руки и голосового аппарата.

Все движения голосового аппарата согласуются с движением руки по дугам, точкам, чёрточкам.

Например:

/				
кр	с	с	кр	кр
а	с	т	ра	ра

произносит	aaa	sss	ttt	rraa
расчёркивает	а	с	т	ра

Я также использую дидактические игры, основанные на приёмах обучения чтению прямого открытого слога.

1. Чтение по следам звукового анализа.

Игра «Поможем подружиться буквам».

Оборудование: карточки с изученными гласными и карточка с согласным звуком.

Описание игры. Учитель сообщает игровую ситуацию: «К нам в гости пришла новая буква. Ей страшновато: здесь она никого не знает. Давайте познакомим её с гласными и поможем ей подружиться с ними. Сейчас Н поздоровается с А». Учитель по очереди подносит карточку с новым согласным к карточкам с изученными гласными и произносит созданный прямой открытый слог – «буквы здороваются».

Дети хором повторяют слог.

2. Чтение путём протяжного произнесения согласного и мгновенного присоединения гласного.

Игра «Капитаны».

Оборудование: лист бумаги с изображением моря, на берегу которого на определённом расстоянии друг от друга напечатаны гласные; кораблик с карманчиками; фуражка капитана.

Описание игры. Ученик-«капитан», держа в руках кораблик с новым согласным в карманчике, «ведёт» его от «порта» к «порту» (от одной карточки с гласным к другой), устанавливая его таким образом, чтобы согласный оказался слева от гласного: тот как бы «заходит в порт». Пока кораблик «плывет», «капитан» тянет согласный звук, соответствующий букве в карманчике. Как только кораблик «останавлива-

ется» («прибывает в порт»), «капитан» должен без запинки перейти к произнесению гласного звука, который соответствует букве, символизирующей название порта. Кораблик словно бы издаёт приветственный «гудок» «порту», который представляет собой не что иное, как прямой открытый слог (**на, но, ну, ны, ни**).

Вариант 1. «Капитан» только ведёт кораблик, «гудок» издают все дети хором.

Вариант 2. Чтение слогов можно сочетать с фонетической работой – подбором слов (названий корабля), которые начинаются со звуков, соответствующих букве, установленной в карманчике, или слов (названий портов), которые начинаются с уже изученных гласных звуков.

Когда дети освоят механизм слияния согласного с гласным, можно переходить к чтению слоговых таблиц.

Эти приёмы, на мой взгляд, являются наиболее простыми и эффективными. Они избавляют ребёнка от «мук слияния». Благодаря им с чтением справляются все ученики без исключения. А сколько радости бывает у ребёнка, когда прочитаны первые слова!

Благодаря этой методике и играм дети привыкают читать правильным способом. А как они привыкнут читать, так будут и писать.

Литература

1. Бугрименко, Е.А. Учимся читать и писать / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М. : Знание, 1994.
2. Цукерман, Г.А. Школьные трудности благополучных детей / Г.А. Цукерман. – М. : Знание, 1994.
3. Шклярова, Т.В. Как научить вашего ребёнка писать без ошибок / Т.В. Шклярова. – М. : Грамотей, 2000.
4. Максимук, Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению / Н.Н. Максимук. – М. : Вако, 2006.

Н.Н. Самарова – учитель начальных классов МОУ НОШ № 63, г. Кемерово.

Использование деятельностного подхода на уроках обучения грамоте*

А.Н. Дибленкова

Приоритетными задачами для современной школы являются создание необходимых полноценных условий для личностного развития учащихся и формирование субъективной и активной позиции ученика в учебном процессе. Особенно это актуально для начального звена школьного обучения.

Известные отечественные психологи Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев заложили основы деятельностного подхода как ведущего в процессе обучения. Деятельность учащихся рассматривается как специфически учебная, осознанно направленная на овладение конкретными знаниями и способами действий, понятными детям. Одним из дидактических условий воспитания мотивации учебной деятельности младших школьников является систематическая и целенаправленная ориентировка учащихся на активное мотивированное овладение системой знаний и способов действий.

Г.И. Щукина характеризует учебную деятельность как кульминацию развития интереса, являющегося важнейшим побуждением к активному поиску, догадкам, готовности к решению поставленной проблемы, творчеству. В своей практике я использую загадки, сравнения, обострение коллизий, выражение своей мысли в речи и в действиях, умение делать выводы, разгадывание ребусов, разнообразный игровой материал, где отрабатываются навыки продуктивного мышления, импровизации.

При создании качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной

школы опора делается на развитии личностных качеств и способностей младших школьников, приобретении ими опыта разнообразной деятельности. Сегодня в нашей школе особое место отводится деятельностному, практическому содержанию образования, конкретным способам действий, применению приобретённых знаний и умений в реальных жизненных ситуациях.

Приведу пример урока обучения грамоте в 1-м классе (по УМК «Школа 2100»).

Тема урока: Наблюдение за чтением и написанием сочетания «ши».

Цель урока: актуализация знаний учащихся о сочетании «ши».

Задачи урока:

- сформировать у учащихся умения читать и писать сочетание «ши» на основе имеющегося у них опыта;

- способствовать развитию у учащихся первоначальных навыков исследовательской работы; стимулировать познавательный интерес с помощью проблемных заданий;

- способствовать развитию у учащихся умения сотрудничать с учителем и друг с другом (работа в паре);

- воспитывать наблюдательность, самостоятельность, желание стать грамотным человеком.

Оборудование: экологический календарь, картинки-зайцы, на обороте которых сочетание «ши», чудо-доска, слайды, интерактивная доска, магнитофон, веер букв, карточки с заданием.

Ход урока.

I. Организационный момент.

Учитель: Один, два, три, работу на уроке начни!

Работать будем дружно, весело!

И без поддержки соседа тут не обойтись.

Дети:

Привет, сосед!

Улыбнись мне в ответ.

Я хочу, чтобы ты не грустил

И о чём-то новом поговорил!

II. Актуализация опорных знаний.

– Рассмотрите в «Букваре» буквы-человечки, назовите их друг другу и

* Учитель работает по УМК «Школа 2100».

скажите, почему они взялись за руки.
(*Это буквы согласных звонких звуков: твёрдых-мягких.*)

– А как показано их сходство?
(*Шляпы-звоночки, башмаки – синий – зелёный.*)

– Ребята, видите в сторонке стоит ещё один наш знакомый? Назовите звук [ш]. Букву **ша**. Это гласный звук? А какой же он?

– Тогда почему он отказывается идти к другим согласным? (*Он глухой, твёрдый.*)

III. Постановка проблемы.

– Да, мы всё выяснили, но что-то непривычное у этого человечка. Что же?
(*У него оба башмачка синие.*)

– Ребята, а я, кажется, знаю, как сделать, чтобы один башмак был синий, а другой – зелёный. Давайте-ка подойдём к нашему экологическому календарю. Возьмите зайчат, переверните! Что видите? (*ШИ – звук [ш] подружился со звуком [и].*)

– А что мы знаем про звук [и]? (*Смягчает согласные.*)

– Давайте произнесём слог!

– Что слышим? (*Произносится звук [ш] – твёрдо.*)

– А почему? Может зайчата чего-то испугались и взяли с собой неверное сочетание?

IV. Совместное открытие нового знания.

– Придётся разбираться. Кто готов провести исследование? Отлично! А можно и мне с вами?

Отгадайте:

Пьёт бензин, как молоко,

Может бегать далеко.

Возит грузы и людей

Ты знаком, конечно, с ней?

(*Машина*)

Учитель достаёт игрушечную машинку.

Слайд № 1.

<i>школа</i>	<i>шина</i>	<i>кошка</i>
<i>шпы</i>	<i>машина</i>	<i>шишка</i>

– Найдите слово-отгадку. Давайте сделаем звуко-буквенный анализ. Какая опасность встретилась? (*ШИ, после согласного звука [ш] слышим гласный звук [и], а пишем букву и.*)

– А есть ли ещё слова с таким сочетанием?

– Прочтите их.

– Посмотрите на стенд слогов,

давайте прочтём слоги со звуком [ы], [и].

– А звук [ш] с каким звуком употребляется?

– Послушайте историю и скажите, почему [ш] дружит с [и], а с [ы] – нет.
Звучит аудиозапись.

«Звук [ш] был сильным и крепким рыцарем. Он мечтал встретить прекрасную нежную принцессу, поэтому [ы] – железная и строгая – ему не понравилась, а понравилась ласковая [и]. Они были очень счастливы вместе, потому что сильный всегда должен быть рядом со слабым и защищать его».

– Давайте же объясним дружбу звуков [ш] и [и]. (*Сильный звук [ш] защищает слабый [и].*)

– И было бы хорошо, если бы наши мальчики так же всегда были рядом с девочками и защищали их.

– Так что мы должны запомнить о сочетании ШИ?

Слайд № 2. ШИ пиши буквой И.

Читаем хором.

– Ребята, как считаете, может ли у буквы-человечка [ш] быть башмак зелёного цвета? (*Нет.*)

– Почему? (*Всегда твёрдый.*)

– И поэтому сочетание ШИ грамотно пиши с гласной И.

Физминутка «Зайки».

Зайки скачут: скок-скок-скок!

Да на жёлтенький лужок.

Приседают, слушают,

Не идёт ли волк?

Раз – согнуться, разогнуться.

Два – нагнуться, потянуться

Три – в ладоши три хлопка

Головою три кивка.

V. Первичное закрепление

1. Узнай сочетание ШИ.

Если услышите в слове сочетание ШИ, покажите на веере букв, как будете писать: *шёпот, камыши, шило, шалун, шина, кошка, тишина, шесть.*

2. Подскажи словечко, объясни его правописание.

– Кот живёт у нас на крыше,

А в чулане жили ...(*мышь*)

ШИ пиши с И.

Не поедет без бензина

Ни автобус, ни ...(*машина*)

ШИ пиши с И.

VI. Самостоятельная работа (работа в паре).

– Найдите задание для самостоятельной работы на обратной стороне стула.

– Прочтите слова и скажите, какие сочетания спорят. (*ШИ* – [*ШЫ*].)

– Что вам надо вспомнить, чтобы выбрать верное сочетание. (*ШИ пиши с И*.)

Задание: простым карандашом зачеркнуть неверную гласную.

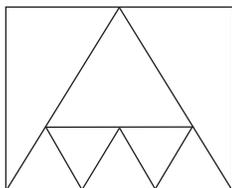
Карточка

и	ы	и	ы
Шыла	ПИШ и	ГАЛОШ ы	СМЕШ и

Проверяем. Игра «Молчанка» (на чудо-доске надо написать правильное сочетание).

Физпауза: Расслабились, сели удобнее, следите глазами за моей указкой.

Учитель ведёт указкой по плакату.



VII. Повторение пройденного материала.

1) Игра «Угадай, кто они?».

Слайд № 3.

<input type="text" value="Ушастик"/>	<input type="text" value="Пушок"/>	<input type="text" value="Тишка"/>
<input type="text" value="Ириша"/>	<input type="text" value="Шушара"/>	<input type="text" value="Тортила"/>

Прочитайте слова на карточках.

– Какое сходство в написании обнаружили? (Слова пишутся с заглавной буквы.)

– Почему? (*Это – клички, имена.*)

– А кого так могут называть? (*Ушастик – мышонок, Пушок – кот, щенок, Тишка – щенок, Ирина – девочка, кукла, Шушара – мышь, Тортила – черепаха.*)

– А если у Шушары есть подружки, то как их назвать? (*Мыши.*)

– Что может вас насторожить при написании? (*ШИ пиши с И.*)

2) – Прочитайте текст на странице 84 «Букваря» и подчеркните слова, написанные с заглавной буквы.

– Называйте подчеркнутые слова и объясняйте, почему они пишутся с заглавной буквы. (*Тиша – кличка мышонка, Глаша – кличка мышки, Мурка – кличка кошки.*)

– А какие ещё слова нужно писать с заглавной буквы? (*Начало предложения, названия улиц, городов, рек, озёр, фамилии, отчества.*)

VIII. Рефлексия.

– Покажите с помощью мимики, понравился ли вам урок.

– Что понравилось?

– Что удивило?

– Что было самое интересное?

– А что новое узнали?

– А пригодится ли вам это новое знание не на уроке, а в жизни? Где?

– А вашим друзьям? А взрослым?

– Ребята, сегодня вы поработали дружно, активно, с интересом. Всем спасибо!

Литература

1. Петерсон, Л.Г. Механизмы реализации новых государственных образовательных стандартов / Л.Г. Петерсон // Начальная школа. – 2008. – № 11.

2. Давыдов, В.В. Концепция учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6.

3. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М., 1988.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.

5. Царёва, С.Е. Учебная деятельность и умение учиться / С.Е. Царёва // Начальная школа. – 2007. – № 9.

Анна Николаевна Дибленкова – учитель начальных классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11», г. Михайловка, Волгоградская область.

Урок-игра по обучению грамоте*

Ю.Г. Плавинская

Большое значение в период обучения грамоте имеют игровые ситуации на уроках. Как показывает практика, совершенно необходимо как можно чаще ставить учащихся начальных классов в позицию автора, давать им возможность выразиться, раскрыть себя, своё отношение к происходящему, свои чувства, эмоции, чтобы получить ответы на волнующие детей вопросы.

Именно поэтому в начальных классах необходимо проводить дидактические ролевые игры. Они активизируют умственные способности детей, развивают их воображение.

Игру имеет смысл использовать и как метод обучения, и как средство организации учащихся на всех этапах урока. Любимые животные, игрушки, герои сказок приходят в класс с разнообразными заданиями (в кармане, в конверте, в сумке). Обучая любимых литературных героев, зверюшек, игрушки, дети учатся сами.

На уроках можно организовать игры с целью научить детей говорить чисто и правильно, слушать звучащую речь. Играя со словами, ученики развивают свой артикуляционный аппарат, речевое дыхание, совершенствуют фонематический слух, т.е. вырабатывают хорошую дикцию, чёткое произношение слова целиком и каждого звука в отдельности.

Дети младшего школьного возраста любят разыгрывать в лицах сказки, рассказы, басни, стихи, и это необходимо использовать в работе. Имеет смысл чаще проводить чтение в лицах – это даёт возможность ребёнку выбрать ту или иную роль, перевоплотиться и прочитать текст, исходя из замысла автора.

В игре дети учатся общаться, быть добрыми по отношению друг к другу,

терпимыми к неудачам товарищей, помогать друг к другу.

Предлагаемый вниманию коллег урок показывает, как можно использовать игровую ситуацию на уроке обучения грамоте по теме «Звуки [ж], [ш]. «Опасные буквосочетания» жи – ши» (УМК «Гармония»).

Тема:

1. Согласные звуки [ж], [ш].
2. «Опасные буквосочетания»

жи – ши.

3. Чтение слов с буквами ж, ш.

Задачи:

1. Закрепление знаний о смысло-разделительной роли звуков [ж], [ш], приобретение умения различать их на слух.

2. Чтение слов и предложений с буквами ж, ш.

3. Привлечение внимания к сочетаниям жи – ши.

4. Развитие речи учащихся.

5. Воспитание у детей любви к животным, бережного отношения к природе.

I. Организационный момент.

II. Звуковая гимнастика.

[в], [г], [д], [з], [о], [ж], [б].

– прочитайте звуки;
– найдите лишний звук (*гласный*);
– какие это звуки? (*согласные*),
какую работу они выполняют?;

– назовите пару по глухости-звонкости ([ф], [к], [т], [с], [ш], [ц]);

– у всех ли звуков есть пары по твердости – мягкости? ([ж], [ш] – *всегда твёрдые*);

– какими буквами обозначаются эти звуки? (**ж, ш**)

– сколько работ выполняет каждая буква? (**ш** – 1 работа – [ш]

ж – 2 работы – [ш], [ж])

III. Слова написаны на доске:

МАШИНА, ПРУЖИНА, КАМЫШИ.

– Ребята, что интересного вы видите в этих словах? (**Жи – ши пиши с и, а слышится [ы].**)

– Подумайте и скажите, над какой темой мы будем с вами работать.

ЖИ – ШИ
пиши с буквой И

* Учитель работает по УМК «Гармония».

Запись слогов под диктовку (*портативные доски + тетрадь*):

ШУ, ША, ЖИ, ЖА, ЖУ, ШИ.

- Что интересного вы заметили?
- Устно дополните слоги, чтобы получились слова:

ШУМ, ШАР, ЖИР, ЖАР, ЖУК, ШИП.

IV. Проверка домашнего задания.

– Дети, дома вы читали рассказ о Наташе по ролям (роли: мама и Наташа), с. 89.

- Давайте читаем по ролям.
- Как вы думаете, с кем из этого рассказа могла подружиться Наташа? (*С мышкой.*)

Появляется игрушечная мышка.

– Ребята, расскажите о мышке, какая она. (*Описание мышки.*)

– Наташа и мышка подружились. Мышка стала приходить к Наташе в гости. Однажды мышка обратилась к девочке с просьбой – помочь прочитать письмо и разгадать подпись (письмо пришло из леса от одного из друзей мышки).

Письмо:

«Здравствуй, Мышка!

Давай встретимся. Будем наряжать ёлку».

Дети определяют количество предложений на слух, называют признаки предложений.

Схема слова-отгадки записана на доске.

– Что вы можете сказать об этой схеме? (*В этом слове два слога, ударение падает на второй слог, во втором слоге буква безударного гласного звука.*)

– В лесу живут разные звери, поэтому будьте внимательны, так как волк и лиса могут съесть мышку. Так кто же всё-таки пригласил к себе в гости мышку? (*Ёжик.*)

– Ребята, вспомните тему урока, подумайте и скажите, почему именно ёжик пригласил мышку в гости. (*В слове «ёжик» есть звук [ж], а в слове «мышка» – звук [ш].*)

– Мышка поблагодарила Наташу за помощь и отправилась в гости к ёжику. Бежит мышка по лесной дорожке, заглядывает под кус-

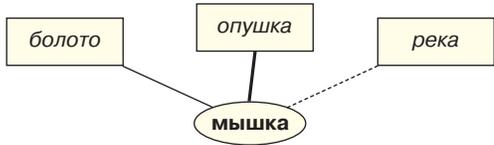
тики. Я думаю, вам, ребята, тоже хочется подвигаться. Будем слушать стихотворение и делать зарядку, а затем вы назовёте слова из стихотворения, которые относятся к нашей теме.

Физкультминутка:

Журавлёнок жёлудь взял
(*наклон*),
Бросил жёлудь и поймал
(*имитация движений*).

Он, наверно, очень скоро
Будет цирковым жонглёром.

– Когда мышка вошла в лес, она увидела три указателя. Давайте поможем мышке найти правильную тропинку. (На доске рисунок или схема: три тропинки, которые ведут к болоту, к реке, к опушке.)



– По какой тропинке должна пойти мышка, чтобы попасть в гости к ёжику? (*По широкой тропинке.*)

– Итак, мышка пошла по широкой дорожке и благополучно добралась до домика ёжика. Он приветливо встретил свою подружку, напоил её чаем, а затем рассказал ей историю, которая с ним недавно случилась.

V. С. 90:

1. Надо прочитать рассказ о ёжике.
2. Найти в тексте слова с буквами **ж, ш.**

– Как вы думаете, дети хорошо поступили, что не взяли ежа? Почему? (*Лесные жители должны жить в лесу.*)

VI. Затем ёжик и мышка стали играть в «Угадай слова».

С. 90:

1. Чтение слов по цепочке.
2. Найдите трёхсложное слово. (*Уточка.*)
3. Подберите слово, подходящее к теме нашего урока. (*Шкаф.*)
4. Найдите двухсложные слова с ударением на втором слоге.

– Молодцы, ребята. А вы помните, зачем ёжик пригласил к себе мышку? (*Наряжать ёлку.*)

– Давайте поможем друзьям наряжать ёлку. Вы будете называть пред-

меты, которые мышка и ёжик могут повесить на ёлку. Внимание: какие звуки должны быть в этих словах? ([ж], [ш])

– Кто будет вешать игрушки со звуком [ж]? (*Ёжик.*)

– А со звуком [ш]? (*Мышка.*)

На учительском столе стоит искусственная ёлка. Ребята выходят по одному и, называя слова, вешают игрушки на ёлку.

Хлопушка, шишка, дождик, снежинки, мишура, шарик.

VII. Подведение итогов урока.

– Ребята, с какими звуками мы сегодня работали? (*Со звуками [ж], [ш].*)

– Какими буквами обозначаются эти звуки? (*ж, ш*).

– Какие «опасные буквосочетания» вы узнали? (*Жи–ши пиши с буквой и.*)

– Молодцы, ребята! Вы сегодня очень хорошо поработали, поэтому ёжик и мышка дарят вам по снежинке, чтобы вы украсили свою ёлку, а также рассказ на с. 91 «Женя ошибся» (чтение учителя) – дома прочитайте этот рассказ и постарайтесь исправить ошибки, которые допустил Женя.

VIII. Домашнее задание.

Чтение рассказа на с. 91 учебника – «Женя ошибся».

Задачи, поставленные на уроке, выполнены. Учащиеся усвоили материал. Мы одновременно развивали речь, воображение, формировали фонематический слух.

Таким образом, использование в учебном процессе игр и различных заданий приводит к тому, что дети незаметно для себя и без особого напряжения приобретают определённые знания, умения и навыки.

Литература

1. *Шукейло, В.А.* Русский язык в начальных классах / В.А. Шукейло. – 1998.

Юлия Геннадьевна Плавинская – учитель начальных классов МОУ СОШ № 9 с углублённым изучением английского языка, г. Таганрог.

Урок письма – урок сотрудничества*

Ж.Н. Некрасова

Внимание своих коллег я хочу предложить описание урока письма, который я провела в 1-м классе. По моему мнению, подобный урок очень важен для детей, так как без знания данных букв дети не смогут писать слова, имена, предложения. Весьма полезен он и с точки зрения общего развития детей.

На уроке я вовлекала учащихся в основные мыслительные операции: анализ, обобщение, сравнение. Кроме того, на нём происходила опора на жизненный опыт детей (зоопарк, песня о Буратино, сказка), а содержание урока способствовало воспитанию культуры труда. Думаю, мне удалось создать атмосферу сотрудничества. Возможно, кто-то воспользуется моей разработкой урока, так как он построен с использованием технологии совместной деятельности учителя и учащихся и технологии проблемного обучения.

Урок письма в 1-м классе

Тема: Письмо заглавной и строчной букв **О** и **о**.

Задачи:

- добиться усвоения учащимися ясного и чёткого образа заглавной и строчной буквы **О** и **о**; сформировать навык каллиграфически правильного письма данной буквы;
- развить у детей умение сравнивать, наблюдать, делать выводы; развивать навыки сотрудничества;
- воспитывать у них положительное отношение к учебному труду; бережное отношение к природе.

Оборудование:

- строчная и заглавная, прописная и печатная буквы **о** и **О**;
- карта мира;
- гость урока – Буратино;
- портрет А. Толстого и его книга «Золотой ключик, или Приключения Буратино»;

* Учитель работает по системе Л.В. Занкова.

- красочные изображения животных: коалы, моржа, панды, белого журавля (стерха), страуса эму, волка, пумы, аиста, оленя;

- музыкальный центр с записью песенки «Буратино»;

- квадратички-звуки для выполнения схем слов: Обь, фауна, зоопарк, коала.

У детей на партах:

- тетрадь по письму (1 класс, II часть Т.М. Андрианова, А.В. Остроумова, И.Л. Андрианова);

- квадратички-звуки для выполнения схем слов;

- цветные карандаши, простой карандаш;

- шариковая ручка, линейка.

Ход урока.

I. Организационный момент (настрой детей на урок; диалог-стихотворение учителя (У) и детей (Д)).

У: Вы пришли сюда...

Д: Учиться.

У: Не лениться, а ...

Д: Трудиться.

У: Работать как?..

Д: Старательно.

У: А слушать как?..

Д: Внимательно.

У: Если хочешь отвечать...

Д: Руку не забудь поднять!

У: Если спросят?..

Д: Надо встать, громко, чётко отвечать.

У: Ребята, оказывается, сегодня вы пришли на урок не одни. А чтобы узнать, кто пришёл на урок вместе с вами, вы должны отгадать загадку:

У отца был мальчик странный,

Необычный – деревянный.

На земле и под водой

Искал он ключик золотой.

Всюду нос совал он длинный.

Кто же это?

Д: Буратино!

Учитель усаживает Буратино на стол.

– Молодцы, ребята! Но ведь Буратино, наверно, не случайно пришёл к нам на урок; как вы думаете, зачем? (*Выслушиваются ответы детей.*)

У: Да, действительно, Буратино привык везде совать свой нос, и он хочет посмотреть, как вы работаете на уроке, каких успехов достигли, и хочет, чтобы вы, ребята, по-

могли ему ответить на некоторые вопросы, потому что без вашей помощи ему не справиться. Вы согласны ему помочь? (*Все дети готовы помочь Буратино.*)

II. Тема урока.

а) У: Помогите Буратино отгадать загадки:

Я, друзья, подземный житель,

Землекоп я и строитель.

Землю рою, рою, рою,

Коридоры всюду строю.

Д: Это крот!

У: Ребята, а Буратино говорит, что это экскаватор, ведь он землю роет. (*Дети объясняют свою точку зрения*). А вот ещё загадка:

Очень много силы в нём,

Ростом он почти что с дом.

У него огромный нос,

Будто нос лет тыщу рос.

Д: Слон.

У: Как вы догадались? (*Дети приводят объяснения.*)

– Откройте прописи на с. 8. Увидели предметы? Отгадки сверху.

– Раскрасьте ту рыбу, которая вам больше всего нравится (ловушка).

Д: Здесь нет рыбы.

У: Хорошо, что вы заметили, что здесь нет рыбы, будьте и дальше так же внимательны.

– Давайте поможем Буратино составить схемы слов-отгадок. Дети, сидящие за партой слева, поднимите руки, ваше слово – «крот», а дети, сидящие справа, улыбнитесь, ваше слово – «слон».

Два ученика работают у доски.

У: Посмотрите на доску, там схемы составлены верно, и к себе в тетрадь. Проверьте, у кого так же, а у кого – по-другому. Проверьте у своего соседа по парте. (*Заслушиваются ответы детей.*)

– Ребята, как же так: предметы разные, названия предметов разные, а схемы – одинаковые? (*Дети объясняют.*)

– Вот как интересен русский язык! А кто выйдет к доске и поставит знак ударения в словах-схемах (ловушка)?

Д: Не ставим, там один гласный звук.

У: Назовите гласный, докажите. (*Ответы детей.*)

Физминутка 1

(Дети хором по схеме, знакомой им из «Букваря», поют гласный звук [о].)

б) Цель урока.

У: Как вы думаете, почему Буратино так интересуется этим звуком? *(Ответы учащихся.)*

– Какой буквой обозначается звук?

Д: Буквой о.

У: Разве мы не знаем эту букву?

Д: Знаем печатную *(учитель ещё раз показывает)*, а письменную нет.

У: Зачем нужна письменная буква? *(Ответы детей.)*

– Сегодня научимся писать письменную строчную и заглавную буквы **О** и **о**. *(Буквы вывешиваются на доску.)*

– Как же её писать? Кто поможет? В какой письменной букве встречался такой элемент? Кто может объяснить написание? *(Дети отвечают, доказывают: овал, строчная буква а.)*

Физминутка 2

(Здороваются пальчики.)

У: Сейчас ваши пальчики готовы к написанию новой буквы *(показывает на доске и объясняет написание строчной буквы о)*.

Дети пишут в тетради.

У: Ребята, Буратино не понимает, зачем нам нужно уметь писать заглавную букву **О**, ведь в словах «крот» и «слон» она не нужна. *(Ответы детей.)*

– Правильно, чтобы писать имена, фамилии, отчества людей, клички животных, первую букву в предложении нужна заглавная буква.

Беседа, связанная с краеведением.

У: Оказывается, есть в нашей Тюменской области крупная река, вы её переезжали по большому мосту, по реке плавают пароходы, много рыбы, а называется эта река – Обь.

– А вы знаете, как правильно надо вести себя у водоёмов, озёр, рек? *(Нельзя загрязнять реки, иначе погибнет рыба и всё живое; реки обмелеют, суда ходить не будут; не смогут отдыхать люди.)*

– Так с какой буквы нужно писать названия рек? Назовите первый звук в названии нашей реки.

Какой буквой он обозначается?

С какой буквы будем писать на-

звание? *(Дети пишут в прописях заглавную букву О после показа учителем.)*

У: Посмотрите в тетрадь и найдите самую красивую букву. Кто нашёл? Под самой красивой буквой поставьте карандашиком точку. А чтобы у вас все буквы были красивыми, нужно... *(Дети дополняют, учитель обобщает: очень стараться, правильно сидеть за партой, не забывать про руку-помощницу, правильно держать спинку.)*

– Так вот, Буратино, дети поняли, что для письма необходимы две письменные буквы **О**, **о** – заглавная (прописная) и строчная. Ребята, я думаю, что Буратино понял и согласился с нами.

– А теперь, давайте на следующей строчке напишем эти буквы, чередуя их, до конца строки. *(Учитель показывает на доске, дети пишут в тетради.)*

– Получаются буквы? А у вашего соседа по парте? *(Учитель ходит, смотрит, помогает тем, у кого не получаются.)* Я вижу, что у многих красивые буквы, и думаю, что с каждым разом вы будете писать их ещё лучше.

– Буратино не поймёт, что написано на следующей строчке. Кто поможет?

Д: Сочетания с заглавной буквой **О**.

У: Какие соединения?

Д: *Оу* – «верхнее», *Ос* – «среднее», *Ог* – «верхнее».)

У: Для чего нужно знать, как соединяются буквы? *(Встречаются в словах.)* Приведите примеры. *(Ответы детей, письмо сочетаний.)*

Физминутка 3

(«Раз, два, три, четыре, пять – вышли пальчики гулять...»)

в) У: Кто прочитает следующее сочетание?

Д: *Ау*. *(Объясняют соединение и говорят, что это может быть и слово, затем записывают.)*

У: Прочитайте следующее слово *(вывешивается на доску карточка со словом «фауна»)*. Как понимаете его значение? *(Животный мир.)*

Дети обводят соединение **ау** в слове, ставят ударение, объясняют, сколько в нём слогов. Аналогично ведётся работа со следующим сочетанием

нием **оа**, обводится сочетание в слове «коала».

У: Буратино не знает, кто это коала. А вы знаете? (*Ответы детей.*)

– Коала – сумчатый медведь, сумка – складка кожи на животе матери (*вывешивается картинка*), живёт в Австралии (*показ на карте мира*). Раскрасьте сумчатого медведя у себя в тетради. (*Дети раскрашивают.*) Длинные, сильные когти помогают ему обхватить ветви деревьев; коала в переводе означает «не пьющий воды», воду получают из съеденных листьев; нос чёрный, вес 16 кг, до 80 см в длину. Вспомните из окружающего мира страуса эму (*вывешивается картинка*). Каких ещё животных можно встретить в Австралии? (*Ответы детей.*)

Беседа об охране животного мира.

У: Ребята, Буратино предложил к слову «фауна» прикрепить картинку с изображением коалы. Вы согласны? Почему? (*Ответы детей.*)

Далее ведётся аналогичная работа с написанием сочетаний **уо** и **оо**, дети объясняют соединения, пишут в тетради, читают слово «зоопарк» (*слово вывешивается на доску*), убеждаются, что там две буквы **о** идут друг за другом, обводят сочетание и букву.

У: Поставьте ударение в этом слове, Буратино вам подсказывает, что ударение падает на звук [р] (ловушка). (*Дети исправляют и объясняют.*)

– Кто был в зоопарке? Что такое зоопарк, как вы понимаете? (*Ответы детей.*)

– Зоопарк – музей живой природы, в котором можно познакомиться с представителями животного мира (фауны) нашей планеты. Каждый зоопарк интересен своей коллекцией животных, в зоопарке помогают сохранить редких и исчезающих животных. Кстати, коалы в зоопарке пьют и воду, и молоко, лакая по-собачьи (но находится в неволе). Они спокойны, ласковы, медлительны. Помните, что все животные планеты нуждаются в нашей любви и бережном отношении.

– Ребята, Буратино предложил прикрепить над словом «фауна» слово «зоопарк» и оставить слово «коала». Согласны?

– Чтобы наш коала не чувство-

вал себя одиноко, Буратино предложил ему посмотреть, как вы делаете его любимую физминутку.

Физминутка 4

(*«Буратино потянулся, раз нагнулся, два нагнулся...».*)

У: Сейчас Буратино предлагает вам очень интересное задание и говорит, если вы с ним справитесь, то коала в зоопарке будет весело, уютно и он не будет там один. Готовы?

г) Картинный диктант. Учитель показывает картинки, уточняя: кто это? что вы о нём знаете? (показывает на карте, где встречается). Дети называют нужный звук и записывают букву, которой он обозначается, на следующей строчке; все животные, изображённые на картинках, вывешиваются под словами: «фауна», «зоопарк».

- **МОРЖ.** (Бивни – отросшие до невозможных размеров зубы, клыки никогда не перестают расти, если случайно не обламываются, то достигают 1 м в длину, ими моржи пробивают лёд, отражают нападение врагов (**Арктика**).

У: Назовите 2-й звук в слове. Запишите букву, которой обозначается этот звук, на следующей строчке в тетради.

- **БЕЛЫЙ ЖУРАВЛЬ (СТЕРХ).** (**Связь с нашим краем:** птица нашего края, ЯНАО, занесена в Красную книгу, так как находится на грани исчезновения.)

У: Назовите 2-й и 4-й звуки в слове. Запишите буквы, которыми обозначаются эти звуки, продолжая писать на той же строчке.

- **ЭМУ.** (Нелетающая птица, вес 40–50 кг; рост 150–170 см; длинные ноги, шея, короткий хвост) (**Австралия**).

У: Назовите последний звук в слове. Запишите соответствующую букву на той же строчке.

- **ПАНДА.** (Дальняя родственница енотов, бамбуковый медведь, (есть бурый, белый, сумчатый – как разнообразна фауна!); питается растением – бамбуком; в спячку не впадает, но может укрываться в дуплах деревьев) (**Китай**).

У: Назовите 2-й звук в слове и запишите нужную букву.

- **ВОЛК.** (Встречается во многих местах нашей планеты, санитар леса).

У: Запишите гласную букву, которая есть в слове.

- **ПУМА.** (Крупная кошка, большие лапы, цепкие когти, острое зрение;

хищница, осторожно крадётся и хватается добычу) (**Северная и Южная Америка**).

У: Назовите гласные звуки и запишите их соответствующими буквами. Ребята, сосчитайте, сколько букв вы написали? (о у а у а о у а – восемь). Какие это буквы? (Буквы гласных звуков.) Назовите заглавные буквы.

Д: Их нет (объясняют почему).

У: Подчеркните по линейке строчную букву, которую научились писать сегодня на уроке. Сколько букв подчеркнули? (Две.)

– Посмотрите на доску. Буратино был прав? В нашем зоопарке стало интереснее и веселее. Я думаю, многие захотят побывать в нём и больше узнать о каждом животном.

д) У: Ребята, у Буратино опять проблемы, он не может понять, что здесь написано. Открывается запись на доске:

Аист свил гнездо на крыше?

Кроликов кормила Оля.

У северных оленей красивые рога.

– Что записано на доске?

Д: Предложения (доказывают почему.)

У: Сколько предложений? Прочитайте предложение, в котором 4 слова? (ловушка). 3 слова? (Дети объясняют, доказывают.) Предложение, которое подходит к схеме (на доске схема предложения, состоящего из 5



слов, в конце – точка). (Дети объясняют, доказывают, почему подходит только третье предложение, а не первое.)

– А что знаете об аистах (показ картинки)? (Птицы, зимующие в Африке, вьют большие гнёзда на крышах, в их гнёздах можно увидеть и других птиц.)

– Что знаете о северных оленях (показ картинки)? (связь с нашим краем)

– Кто видел оленьи рога? Где живут? Чем питаются? Что получают от оленей люди? (Ответы детей.) Куда можно поселить аистов и оленей?

Д: В наш зоопарк.

У: Ребята, посмотрите, с какой буквы написано каждое предложение? Прочитайте 1-е слово в первом предложении, назовите первую букву в этом слове (дети отвечают, объясняют) и запишите её на следующей строчке в тетради три раза. (А А А).

– Прочитайте 3-е слово во втором предложении. Почему оно написано с большой буквы? (Дети объясняют.) С какой буквы оно написано? Напишите эту букву три раза на той же строчке. (О О О)

– Вот видишь, Буратино, опять надобилась заглавная буква О.

– Ребята, напишите три раза букву, с которой начинается третье предложение на той же строчке. Какую букву написали? (У У У)

– Чем похожи записанные буквы? (Буквы гласных, прописные (заглавные) письменные, высота букв должна быть одинаковой.) Кто ошибся?

– Под самой красивой буквой поставьте карандашом точку.

– Ребята, нужны нам письменные заглавные и строчные буквы? (Ответы детей.)

Физминутка 5

(Звучит музыка из фильма «Буратино», дети выполняют движения произвольно.)

е) У: Кто из вас знает, как называется песенка, которая только что прозвучала?

– Буратино очень рад, что вы так много знаете, не забываете о нём и помогаете ему. Да, Буратино очень известен, о нём есть не только загадки и песни, про него написана сказка (учи-

тель показывает книгу). Кто знает название сказки и автора (*показывает портрет*)? Это авторская сказка? Каких ещё героев сказки знаете? (*Ответы детей.*)

– Мы с Буратино думаем, что когда вы выучите все буквы, то обязательно прочитаете и эту книгу, и много других. Не забывайте: обращаться с книгами надо очень бережно, чтобы книги мог прочитать не один человек.

– А теперь Буратино хочет проверить, такие ли вы «умненькие и благоразумненькие», сможете ли выполнить следующее задание в тетради.

– Кто сможет прочитать задание в прописи? (С. 8. Прочитай предложение. Впиши пропущенные слова.) (*Дети доказывают, что это предложение, объясняют схему, сколько слов, с какой буквы нужно писать первое слово в предложении (У), четвёртое слово (о), какие буквы необходимо знать.*)

Затем хором читают предложение «У мальчика сказка о Буратино». (*Возник спор: ещё можно дать имя мальчику, возражение: но там же нет большой буквы в схеме; соглашаются; затем вписывают нужные буквы в предложение.*)

– Молодцы, ребята, Буратино очень рад, что вы всё можете.

ж) Резерв.

У: Ребята, Буратино не может прочитать слово (ловушка), записанное в тетради письменными буквами. Кто ему поможет?

Д: Это не слово, а предложение (*записано и на доске; читают, доказывают*).

У: Оказывается, это не просто предложение, а ещё и пословица. Что такое пословица?

– Пословица – короткое народное изречение с поучительным смыслом.

– Каков же смысл данной пословицы? (*Выслушиваются ответы детей: надо не просто писать, но и думать.*)

– Сколько слов в этом предложении? (*Пять.*)

– Найдите 4-е слово в предложении, прочитайте его (*а*).

– Буратино заметил, что в предложениях всегда перед этим маленьким словом – союзом – ставится запятая, запомните это и вы.

– Найдите 3-е слово (*пером*), подчеркните 4-ю букву. Какая это буква? (**О**.) В каких словах ещё есть эта буква? (*Умом.*)

– Какое ещё можете предложить задание к этому предложению?

Д: Поставить ударение в словах; подчеркнуть знакомые буквы.

У: Ребята, Буратино заметил, что и в этом предложении – пословице снова встретилась буква **о**.

– А вы заметили? (*Да, целых два раза.*)

III. Итог урока.

У: Ребята, так вы можете объяснить Буратино: нужны ли две письменные буквы **о** и **О** (строчная и заглавная)? Зачем? (*Ответы детей.*)

– Мне кажется, он очень доволен сегодня вашей работой на уроке и понял, что буквы **о** и **О** необходимы.

– Что ещё вам понравилось на уроке?

Д: Зоопарк с фауной, все животные, они такие красивые, о них мы много узнали, в каких странах они живут.

У: Буратино тоже очень понравился зоопарк с коалой, пандой, пумой и всеми животными. Он очень много узнал о животном мире нашей планеты, о буквах **О** и **о** и, конечно, ему понравилось, что вы знаете о нём загадки, песню и сказку.

– Буратино говорит вам «Молодцы!», «Отлично!» (*слова вывешиваются на доску с выделенными буквами о и О*).

Дети читают.

У: Зачем Буратино выделил эти буквы?

Д: Теперь знает их, научился вместе с нами писать; теперь и он будет писать слова с буквами **о** и **О**, имена, предложения, названия рек.

У: Молодцы, ребята! Спасибо за урок!

Жанна Николаевна Некрасова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 6, г. Ноябрьск, Тюменская область.

Обучение решению текстовых задач, связанных с пропорциональными величинами

Н.А. Матвеева



Процесс формирования у младших школьников умения решать задачи на пропорциональную зависимость предполагает несколько этапов.

I этап ориентирован на обучение учащихся выделять **тройку величин из текста**. Предварительно необходимо провести подготовительную работу. Для начала предложим ученикам несколько групп величин (см. табл. 1).

Данную таблицу целесообразно проанализировать. Для этого надо предложить детям следующее задание:

– Что общего в первом столбце? Во втором столбце? В третьем столбце?

– Что разъясняет мерка? Количество мерок? Целое?

– Каков порядок записи величин в таблице?

Затем надо предложить ученикам сопоставить эту таблицу со следующей (см. табл. 2).

Дети должны определить:

– Что изменилось в первом столбце второй таблице?

– Что можно утверждать о числе объектов в каждой группе предметов?

Затем предложим учащимся учебное задание: «Дополните неизвестную величину» (см. табл. 3). Проверим, в какой мере они поняли построение троек величин.

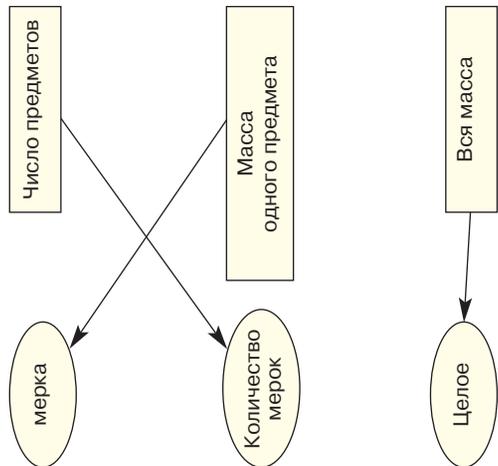
Только когда учащиеся разберутся в принципе построения группы величин, можно предлагать им выделять эти величины из текста задачи (см. табл. 4, 5).

II этап направлен на приобретение учащимися умения **раскрывать связи между величинами**. Важным инструментом для решения этой задачи является построение вспомогательной модели задачи. Её

можно представить в виде таблицы или схемы:

целое		
мерка	...	мерка
количество мерок		
мерка	количество мерок	целое

В схематическом моделировании важно уметь соотносить величины естественного языка и языка схемы. Для обучения этому учащимся можно предложить следующее задание: «Оцените, правильно ли установлено соответствие между следующими величинами»:



Если ребёнок знает правила нахождения величины на языке схемы, он сможет их переформулировать на естественный язык, а именно:

III этап предполагает умение **решать простые текстовые задачи**. Умение включает в себя:

– выделение тройки величин из текста;

– табличное или схематическое моделирование задачи (в зависимости от

Таблица 1

Мерка	Количество мерок	Целое
Расход материи на одну вещь	Число вещей	Весь расход материи
Масса одного предмета	Число предметов	Вся масса
Сахара на один стакан варенья	Число стаканов	Всего сахара
Блинов на одной порции	Число порций	Всего блинов
Стёкол на одно окно	Число окон	Всего стёкол
Листов бумаги в одном наборе	Число наборов	Всего листов
Человек сидит за одним столом	Число столов	Всего человек

Таблица 2

Мерка	Количество мерок	Целое
Масок изготовленных каждым классом	Число классов	Всего масок
Книг в каждой посылке	Число посылок	Всего книг
Учебников в каждой пачке	Число пачек	Всего учебников
Человек в каждой команде	Число команд	Всего человек

Таблица 3

Мерка	Количество мерок	Целое
Предметов в одной коробке		Всего предметов
Снимков на одной плёнке	Число плёнок	
	Число пачек	Всего учебников
Деревьев в каждом ряду		Всего деревьев
	Число тетрадей	Всего листов

Таблица 4

<i>В кафе 8 двухместных столиков. Сколько всего мест в кафе?</i>		
Мерка	Количество мерок	Целое

(мест за каждым столом, число столов, всего мест)

Таблица 5

<i>Сколько кроликов сидит в клетке, если всего у них 36 ног?</i>		
Мерка	Количество мерок	Целое

(ног у каждого кролика, число кроликов, всего ног)

Чтобы найти мерку, нужно целое разделить на количество мерок.
Чтобы найти массу одного предмета, нужно всю массу разделить на число предметов.
Чтобы найти количество мерок, нужно целое разделить на мерку.
Чтобы найти число предметов, нужно всю массу разделить на массу одного предмета.
Чтобы найти целое, нужно мерку умножить на количество мерок.
Чтобы найти всю массу, нужно массу одного предмета умножить на число предметов.

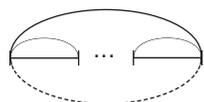
учебной программы либо умений детей);

– осуществление поиска способа решения задачи на основе нахождения неизвестной величины по двум известным.

Для обучения можно использовать следующие виды заданий:

Учебное задание № 1

Сформулируй тройку величин на естественном языке. Дополни вспомогательные модели количественными характеристиками к задаче: «В машину могут сесть 5 человек. Сколько надо машин, чтобы разместить 35 человек?». Реши задачу, обосновывая выбор арифметического действия.



Учебное задание № 2

Составь задачу и две обратные ей. Разъясни взаимосвязь тройки величин

Кусочков сахара в стакане	Число стаканов	Всего сахара
2	5	?
2	?	10
?	5	10

Учебное задание № 3

Определи, что видно общего? В чём разница? Какой вывод можно из этого сделать?

Цена	Количество	Стоимость
12 рублей	2	?
12 рублей	3	?
12 рублей	4	?

Учебное задание № 4

Определи, что видно общего? В чём разница? Какой вывод можно сделать?

Цена	Количество	Стоимость
?	2	24 рубля
?	3	24 рубля
?	4	24 рубля

Покажем на примере простой текстовой задачи методику построения схематического чертёжа и осуществим выбор арифметического действия на языке схемы.

«Цена одной вазы 90 рублей. Сколько нужно заплатить за 5 таких vaz?»

1. О каких объектах говорится в задаче? (О вазах.)

2. Что о них известно? (Цена одной вазы равна 90 рублям; нужно заплатить за 5 таких vaz.)

3. Что значит «таких» vaz? (Цена этих vaz одинаковая.)

4. Какие величины известны? (Цена, количество.)

5. Назовите данные величины на языке схемы. (Мерка; количество мерок.)

6. Что требуется найти? (Стоимость.)

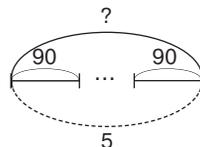
7. Как называется стоимость на языке схемы? (Целое.)

8. Чему равна мерка? Количество мерок?

9. Начертите схему, расставьте количественные характеристики на схеме.

10. Как найти целое? (Нужно мерку умножить на количество мерок.)

11. Найдите целое. ($90 \times 5 = 450$)



В процессе систематической работы по схематическому моделированию постепенно накапливается опыт перевода величины естественного языка на язык схемы и обратно. Для проверки понимания выполненного схематического чертежа полезно ставить контрольные вопросы. Например:

– Что обозначает мерка? (Цену vazы.)

– Что обозначает количество мерок? (Количество vaz.)

– Мы нашли целое, оно равно четырёмстам пятидесяти, сформулируйте ответ на требование задачи, опираясь на текст задачи. (450 рублей нужно заплатить за 5 vaz.)

Построение схематического чертежа важно выполнять одновременно с анализом задачи, так как только в этом случае он будет действенным средством, оказывающим реальную помощь в деле обучения решению задач.

Когда схема готова, ученики повторяют по ней задачу, поясняя, что обозначает каждое число и в чём заключается требование задачи. При выполнении подобных заданий дети начинают лучше и быстрее разбираться в математической структуре задачи, учатся читать зависимости, скрытые в схемах.

Познакомив детей на примере простых задач с основными элементами схематического чертежа, которые помогают раскрыть связь между данными и искомым, можно готовить учащихся применять эти знания при решении составных задач.

Для того чтобы выработать умение решать составные задачи на зависимость величин через использование схематического чертежа, необходимо:

- уметь выделять величины, о которых говорится в задаче;
- переводить данные величины на язык схемы;
- моделировать словесную модель в виде схематического рисунка;
- осуществлять поиск способа решения в соответствии с опорой на вспомогательную модель.

IV этап. Обучение решению задач, связанных с пропорциональными величинами: задачи на нахождение четвёртого пропорционального, на пропорциональное деление и на нахождение неизвестного по двум разностям.

Рассмотрим рассуждения учащихся в процессе решения задач данных видов. Используем для этого схематический чертёж, поскольку он является наиболее удачным при моделировании задач на нахождение неизвестного по двум разностям.

1. Задача на нахождение четвёртого пропорционального

«Столяр и его ученик отремонтировали стулья. Ученик работал 6 дней, ремонтируя по 10 стульев в день, а столяр сделал такую же работу за 4 дня. Сколько стульев в день ремонтировал столяр?»

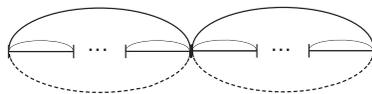
Рассуждение ученика с построением схемы:

1. Выделю тройку величин (выработка в каждый день, число дней, вся выработка).

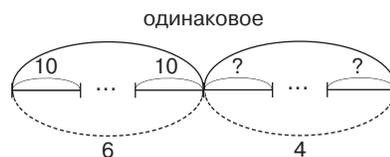
2. Соотнесу величины естественно-го языка языку схемы:

мерка – выработка в каждый день;
количество мерок – время работы;
целое – общая выработка;

- первая часть* – отражает деятельность ученика;
вторая часть – отражает деятельность столяра.



3. Дополню схему количественными характеристиками.



1. Составлю план решения задачи.
 - Найду целое (мерку умножу на количество мерок).
 - Найду мерку (так как целые равны, целое разделю на количество мерок).
2. Прикину результат, он должен быть больше, так как при равных целых мерка будет больше, если их количество меньше.
3. Решу задачу.

$$(10 \cdot 6) : 4 = 15$$

4. Запишу ответ (мерка на естественном языке – выработка в день; вторая часть – деятельность столяра).

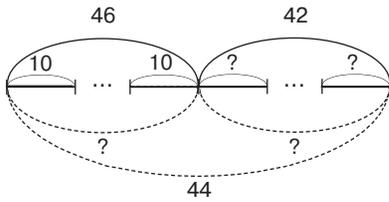
Ответ: 15 стульев ремонтирует столяр за день.

2. Задача на пропорциональное деление

«Рабочий расфасовал в пакеты 46 кг пшена и 42 кг риса. Всего получилось 44 пакета одинаковой массы. Сколько получилось пакетов пшена и риса в отдельности?»

Задача на зависимость величин: масса одного предмета, число предметов, общая масса. Составлю схематический чертёж, где *мерка* – это масса одного предмета, *количество мерок* – число предметов, *целое* – общая масса. Схема состоит из двух частей: 1-я часть разъясняет *данные о пшене*; 2-я часть – *о рисе*. Начерчу схематический чертёж, расставлю количественные характеристис-

тики на схеме, обозначу неизвестное знаком «?».



Составлю план решения:

1. Найду целое по известным двум частям, для этого сложу части ($46 + 42 = \blacksquare$)

2. Известно целое и количество мерок. Найду мерку, целое разделю на количество мерок ($\blacksquare : 44 = \blacktriangle$)

3. Найденные мерки равны. Рассмотрю 1-ю часть: в ней известно целое и мерка. Найду количество мерок. Для этого целое разделю на мерку ($46 : \blacktriangle = ?$)

4. Во 2-й части по известным целому и мерке найду количество мерок ($42 : \blacktriangle = ?$)

Решу задачу:

$$\begin{array}{ll} 1) 46 + 42 = 88 & 3) 46 : 2 = 23 \\ 2) 88 : 44 = 2 & 4) 42 : 2 = 21 \end{array}$$

Проверю. Сделаю вывод: $23 + 21 = 44$, следовательно, задача решена верно: $44 = 44$

Запишу ответ: 23 пакета пшена, 21 пакет риса.

Решение задачи оформляется по действиям без пояснения. А пояснение каждого арифметического действия с опорой на текст задачи может выступать, как один из видов проверки в решении задачи.

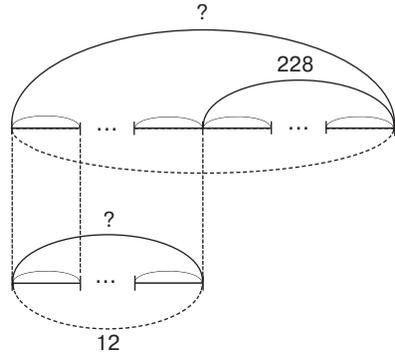
3. Задача на нахождение неизвестного по двум разностям

«В один магазин привезли 18 одинаковых бидонов молока, в другой – 12 таких же бидонов. В первый магазин привезли на 228 л молока больше, чем во второй. Сколько литров молока привезли в каждый магазин?»

мерка – ёмкость одного бидона;
количество мерок – число бидонов;
целое – общая ёмкость;

1-я часть – молоко, которое привезли в первый магазин;

2-я часть – молоко, которое привезли во второй магазин.



План решения

1. Узнаю, на сколько мерок больше в первой части, чем во второй.
2. Найду мерку.
3. Найду целое 1-й части.
4. Найду целое 2-й части.

В любой задаче существуют связи и зависимости между величинами, и решение задач по существу является средством изучения и познания этих связей и зависимостей. Строя схематический чертёж, мы освобождаем учеников от восприятия несущественных особенностей условий, а существенные представляем в наглядной и доступной для осмысления форме и тем самым помогаем детям установить и понять все возможные связи и зависимости между величинами. А это, в свою очередь, облегчает детям осуществление поиска способа решения.

Наталья Алексеевна Матвеева – преподаватель Горно-Алтайского педагогического колледжа, г. Горно-Алтайск, Республика Алтай.

Сказки и стихи по русскому языку

И.В. Зайкова

Вы любите сказки? Конечно! – ответите вы. И дети, и взрослые любят сказки – ведь это редчайший жанр, который нравится всем. Вот почему я сочиняю для своих учеников орфографические и пунктуационные сказки. Орфографическая сказка помогает детям полюбить русский язык и проявить больший интерес к этому предмету. Она не только доносит до ребёнка программный материал в легкоусвояемой форме, но и даёт возможность поработать над нравственным содержанием, которое есть в сказке. «Сказка ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок» – так можно сказать не только о народных и литературных сказках, но и о «предметных» орфографических и пунктуационных.

В настоящее время существует даже такой метод лечения, как сказкотерапия. Расскажите орфографическую сказку на уроке русского языка, и вы увидите, как поднимется настроение у детей, как будет разрушен барьер между педагогом и детьми с заниженной самооценкой.

А если хотите отдохнуть и провести физминутку, инсценируйте орфографическую сказку или разыграйте пантомиму. Сказка для детей – это чудесное перевоплощение в другой образ, снятие зажимов и комплексов. А пройдёт немного времени, и дети сами с удовольствием начнут сочинять орфографические сказки.

Кто-то скажет: на дворе высокотехнологичный XXI век, инновационные технологии, мировой кризис, а мы о каких-то сказках! Но сказки – драгоценное наследие человечества. Их нельзя забывать и недооценивать.

Хотите повысить интерес детей к учебному процессу, подать материал более доступным способом, улучшить качество восприятия информации, повысить настро-

ние и одновременно отдохнуть – попробуйте использовать на практике орфографическую сказку.

Одну из них хочу предложить вашему вниманию. Возможно, кто-нибудь тоже захочет, подобно мне, использовать на уроке сказкотерапию.

Орфографическая сказка по теме «Безударные гласные в корне слова»

Однажды буквы **е** и **и** отправились в лес собирать грибы и ягоды. Шли они, шли и вдруг увидели реку. В слове «река» обе буквы задумали занять одно и то же место: р_ека. Не хотели буквы **е** и **и** уступать друг другу и из-за этого поссорились.

Но тут им на помощь пришёл добрый волшебник Ударение. Стоило ему ударить по слову волшебной палочкой, как гласный звук стал слышаться ясно и отчётливо, и уже не могло быть никакого сомнения в написании буквы.

В слове «реки» в ударном слого пишется **е**, значит, и в слове «река» в безударном слого нужно писать букву **е**.

После этого буквы **е** и **и** подружились с ударением. Давайте и мы с вами будем дружить с добрым волшебником Ударение.

Кроме сказок я сочиняю небольшие стишки, дети легко их запоминают.

Шутка-загадка по теме «Винительный падеж имён существительных»

Вижу что? Кого я вижу?

Эти все предлоги слышу:

Через, в, во, на, про, за –

На лужок бежит коза.

Через, на, про, за, в, во –

Не забудь вопрос «кого?».

Окончания **-у, -ю** –

Эту тайну я храню.

Чтобы дети запомнили, что перед союзами «а» и «но» ставится запятая, я рассказываю такую сказку.

Пунктуационная сказка

Жили-были два союза: «а» и «но». (Выставляю на доску карточки с союзами «А» и «НО».) Жили они дружно, никогда не ссорились. Но однажды они познакомились с запятой и стали с ней

дружить. (Карточка с запятой выставляется на доску.)

Союзы подружились с запятой так сильно, что не захотели с ней расставаться. Запятая была мудрой, и, чтобы союзы из-за неё не поссорились, она сказала им: «Я буду с вами всегда, и нам не придётся расставаться». Союзы были джентльменами, и они пропустили запятую впереди себя. С тех пор запятая и союзы никогда не расстаются. Запятая всегда пишется и перед союзом «а», и перед союзом «но».



На доске:



Это стихотворение поможет запомнить тот вывод, который дети сделали с помощью пунктуационной сказки:

Будь же грамотным всегда!
Перед «но» и перед «а»
Запятую не забудь,
И отличным будет путь.
Перед «но» и перед «а»
Запятую ставь всегда!

Ирина Викторовна Зайкова – учитель начальных классов, психолог школы № 692, г. Химки, Московская обл.

Используя межпредметные связи

Е.В. Карпова

Характерная черта работы учителей начальных классов – многопредметность. Это вызывает определённые трудности в организации и проведении учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем такая особенность открывает широкие возможности для осуществления межпредметных связей, в том числе между предметом «Физическая культура» и другими учебными дисциплинами общеобразовательного цикла.

К примеру, на уроках физической культуры в начальных классах можно устраивать подвижные игры и эстафеты с элементами изучаемого материала по математике, родному языку, природоведению и т.д. В свою очередь, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня создают условия для расширения межпредметных связей в педагогическом процессе. Своим коллегам хочу предложить ряд подвижных игр и эстафет, которые, наряду с развитием физических качеств и двигательных навыков, развивают умения, полученные младшими школьниками на уроках математики.

1. Развитие умения считать от 1 до 10

«Эстафета с флажками» – на развитие быстроты (1-й класс). Играющие делятся на несколько команд по 10 человек в каждой, затем строятся в колонны по одному. В руках у каждого флажок. Перед ними на расстоянии 15–20 м ярким шнуром окаймляется «дом».

По сигналу учителя первые номера команд добегают до своего «дома», кладут в него флажок, громко называют число флажков в «доме» и соответственно этому числу делают одно приседание с одновременным хлопком в ладоши над головой.

Затем первые номера бегом возвращаются к своим командам, передают эстафету вторым номерам, коснувшись их рукой, и встают в конец колонны. Вторые номера повторяют те же действия, считая громко «один», «два», делая при этом два приседания и два хлопка, после чего возвращаются в свою колонну.

Когда все 10 флажков окажутся в «доме», первые номера, повторно пробежав до него, пересчитывают вслух все флажки и выполняют 10 приседаний, после чего берут один флажок и возвращаются с ним назад. Эстафета продолжается в обратном порядке до тех пор, пока в «доме» не останется ни одного флажка.

«**Мяч по кругу**» – на совершенствование умений в передаче большого мяча (1-й класс).

Класс делится на равные команды по 8–10 человек в каждой. Игроки рассчитываются по порядку и запоминают свои номера, после чего встают в круг. В центре круга каждой команды лежит мяч. По звуковому сигналу учителя, например три хлопка в ладоши, ученики под номером 3 каждой из команд должны взять из центра круга мяч, встать на своё место и начать передачу мяча по кругу в правую или в левую сторону. Игроки команды, завершившей передачу мяча, поднимают руки вверх. После этого мяч возвращается в центр круга и игра возобновляется.

«**Кто начнёт первым**» – на совершенствование навыков равновесия, прыжков через скакалку (1–2 классы).

Класс делится на команды по 8–10 человек. Каждая команда рассчитывается по порядку (ученики запоминают свои номера) и выстраивается у стартовой линии, за которой на определённом расстоянии находятся гимнастические скамейки, гимнастический мат и скакалка в обруче. Учитель подаёт негромкие, но достаточно звучные короткие свистки и в заключение один громкий и длинный. Ученики внимательно ведут подсчёт свистков, определяя, какой порядковый номер будет вызван на старт. Игроки, на чей номер пришёлся продолжительный громкий свисток, начинают эстафету. Они идут по

гимнастическим скамейкам, прыгают с них на маты и, взяв из обручей скакалки, начинают прыгать через них, считая вслух до числа, обозначающего их порядковый номер.

Затем игроки кладут скакалки в центр обруча, возвращаются бегом к своим командам и касанием руки передают эстафету первому игроку. Он выполняет то же задание, но прыгает через скакалку один раз. Второй игрок прыгает через скакалку два раза, третий – три раза и т.д.

«**Посадка картофеля**» – на развитие быстроты и ловкости (1-й класс).

На площадке (на полу в зале) чертят несколько кругов или кладут обручи – лунки, которые нумеруют. Количество лунок вдвое меньше числа игроков. Играющие делятся на 2–4 команды, каждой в целлофановом пакете даётся «картофель» – малые мячи (кубики, счётные палочки).

По сигналу первые номера команд несут «картофель» к первой лунке, кладут в неё по одному мячу и, возвратившись назад, передают мешочек второму номеру своей команды. Второй номер кладёт во вторую лунку два мяча, третий – в третью лунку три мяча и т.д.

Когда весь «картофель» посажен, начинается его уборка. Теперь уже выращенный «урожай» игроки команд несут поочередно каждый из своей лунки в руках (нелегко пронести в руках сразу 4–5 мячей) и складывают в мешочек на линии старта (команда подсчитывает «урожай» вместе).

2. Соотнесение числа с группой предметов

«**Теремок**» – на развитие быстроты (1-й класс).

На площадке размечают несколько «теремков» с 2–3 «комнатами». У каждого «теремка» табличка, указывающая, сколько жильцов может в нём разместиться. Играющие выбирают водящего – «волка». Остальные учащиеся – «зайцы», «лисы», «белки».

Они встают по внешней линии круга, а «волк» – в его середину. По сигналу «волк» в начале игры старается

поймать «зверьков», которые прячутся от него в «теремках». Однако в каждом «теремке» не может находиться «зверьков» больше, чем это указано в табличке. Если в «теремке» окажется лишний жилец, «волк» может его осалить, и тот выбывает из игры.

«Зверькам» разрешено ходить в гости, перебегая из одного «теремка» в другой. «Волк» в это время старается их поймать. Пойманные выбывают из игры. «Волков» может быть 2–3. Игру продолжают до тех пор, пока останутся непойманными 2–3 «зверька». При повторе игры их обычно назначают водящими.

3. Игровые задания на внимание с элементами математических действий.

Понятие «чётное – нечётное»

«Чётное – нечётное» (1–4 классы).

Игроки строятся в шеренгу. Учитель объясняет им задание: любое объявленное упражнение учащиеся выполняют лишь в том случае, если эта команда сопровождается названным чётным числом. Если учитель назовет нечётное число, упражнение не выполняется.

Например, учитель объявляет упражнение «приседание» и тут же громко говорит число 8 (чётное). Ученики начинают выполнять приседания. Если кто-либо делает приседания и при названном числе «7» (нечётном), он должен сделать шаг вперед. Игру проводят в течение 2–3 мин. Упражнения и называемые числа варьируются. В конце игры отмечают самых внимательных – тех, кто остался стоять на месте, не сделав ни одного шага вперед.

В дальнейшем задание можно усложнить. Учитель называет не отдельные числа, а математические примеры: $1 + 4 = ?$; $2 + 5 = ?$; $8 - 2 = ?$; $22 - 20 = ?$; $84 - 75 = ?$ и т.д. Учащиеся выполняют объявленное упражнение, если сумма или разность в названных примерах получается чётной.

«Быстро по местам» (1–4 классы).

В центре площадки (зала) по кругу кладут карточки с примерами на сложение или вычитание. Число

карточек соответствует количеству игроков. По обе стороны площадки на расстоянии 10–15 м от центра проводят две линии, а на них размечают «домики» – чётные и нечётные. Ученики выполняют заданные педагогом упражнения.

По условному сигналу они берут лежащие перед ними карточки и решают предложенные примеры. Если в результате получилось чётное число, ученик бежит в чётный «дом», нечётное – в нечётный «дом». После этого ученики вместе с учителем проверяют правильность решения примеров и определяют тех, кто ошибся. Одновременно отмечают игроков, которые правильно решили пример и первыми заняли чётный или нечётный «дом».

«Найди число» (3–4 классы).

Для двух команд заготовлены две таблицы 50 x 100 см, разделённые линиями на 20 (30) клеток, на которых вразброс записаны цифры от 1 до 20 (1–30). Таблицы крепятся на стенах зала или стойках, находящихся в 10–15 м от стартовых линий.

По сигналу учителя первые номера команд ведут баскетбольный мяч к своей таблице, кладут мяч возле неё, называют три нечётных числа, показывая их рукой на таблице, берут скакалку и, сделав определённое количество прыжков, составляющее сумму названных чисел, возвращаются назад.

Вторые номера команд называют три чётных числа, прыгают через скакалку определённое число раз, берут мяч и с ведением его возвращаются к своим командам.

4. Сравнение чисел.

Получение нового числа прибавлением ещё одного к предыдущему

«Найди меньшее число» – на совершенствование навыков ведения и передачи баскетбольного мяча (3–4 классы).

Класс делится на две команды, каждая строится в колонну по одному на линии старта. У первых номеров в руках мячи. Перед командами на расстоянии 10–12 м в обручах лежат картонные карточки с числами от 1

до 10. Количество карточек должно превышать число играющих на 5–6. Числа на карточках могут повторяться. С правой стороны от обруча обозначается линия финиша.

По сигналу первые номера команд бегут с мячом к обручу, находят карточку с наименьшим числом и кладут её на линию финиша. Затем, взяв мяч, производят им удары о пол, количество которых соответствует числу, указанному в карточке. Возвратившись к своей команде, первые номера передают мяч следующим игрокам и встают в конец колонны. После этого задание выполняют вторые номера и т.д.

«Найди большее число» – на совершенствование умения передачи мяча в колонне (1–3 классы).

Исходное положение команд такое же, как и в предыдущей эстафете. По сигналу первые номера начинают передачу мяча назад над головой. Последний игрок, получивший мяч, бежит с ним к обручу, отыскивает карточку с большим числом и, положив её на линию финиша, возвращается к своей команде. Заняв место направляющего, он в свою очередь начинает передачу мяча над головой и т.д.

«Мишень» – на совершенствование навыка передачи и ловли мяча (1-й класс).

На площадке размечают несколько концентрических кругов радиусом 2, 3, 4 м. Играющие встают на линию самого большого круга. Водящий с мячом занимает место в центре.

По сигналу водящий начинает поочередно бросать мяч стоящим на линии круга игрокам, называя при этом любое число от 1 до 10. Поймавший мяч должен к названному числу прибавить единицу, полученную сумму произнести вслух и послать мяч назад водящему. Тот, поймав мяч, бросает его следующему играющему с новым заданием и т.д.

Игрок, поймавший мяч, правильно выполнивший сложение и возвративший мяч водящему, делает шаг к центру, переходя на второй круг. Находясь на этом круге, он теперь должен прибавлять к числу, названному водящим, число 2, а на следующем, ещё ближе к центру, круге – число 3.

Игра продолжается до тех пор, пока кто-нибудь из играющих не дойдёт до центра, после чего он становится водящим. Игрок, не поймавший мяч или неверно выполнивший сложение, остаётся на своём круге. Для учащихся 2–3 классов можно использовать задания с умножением на 2 и 3.

5. Закрепление навыков быстрого выполнения математических действий

«Вызов номеров» – на развитие быстроты (1–3 классы).

Две равные по числу игроков команды располагаются в шеренгах лицом друг к другу на расстоянии 15–20 м. Игроки каждой команды рассчитываются по порядку. На площадке на равном расстоянии от команд лежит мяч.

Учитель предлагает играющим решить какой-либо пример на сложение или вычитание: $2 + 4 = ?$ Ученики решают пример, находят ответ – 6. Это значит, что игроки обеих команд под этими номерами должны быстро устремиться к центру площадки, овладеть мячом и доставить его своей команде.

Игрок, выполнивший это задание, приносит команде 1 очко. После этого мяч возвращают в центр площадки, игра возобновляется, учитель предлагает для решения другой пример. Подбирают такие примеры, чтобы в результате арифметических действий число в ответе не превышало количество участников каждой команды.

Играя с учащимися 3–4 классов, можно использовать примеры с двузначными числами, а также задания на умножение и деление.

«Шишки, жёлуди, орехи» – на развитие быстроты (2–3 классы).

Игроки распределяются на тройки и образуют один общий круг. Первым игрокам в тройках присваивается число 6 («шишки»), вторым – 8 («жёлуди»), третьим – 10 («орехи»). Один игрок – водящий. Он становится в центр круга.

Учитель предлагает решить пример: $5 + 3 = ?$ Ученики решают его, находят ответ – 8. Это значит, что вторые игроки в тройках должны поменяться местами (перебежать в дру-

гую тройку). Водящий в это время старается занять чье-нибудь место. Оставшийся без места становится водящим.

Учитель предлагает новый пример: $14 - 8 = ?$ Теперь смену мест выполняют игроки, которым присвоено число 6 и т.д.

Если в результате решения примера в ответе окажется какое-либо другое число, кроме чисел 6, 8 и 10, все игроки остаются на своих местах. Ученик, неправильно выполнивший математическое действие, становится водящим. Через определённое время игрокам присваивают новые числа.

«**Перекрестная эстафета**» – на развитие внимания и ловкости (2–4 классы).

Класс делится на две команды, которые в колоннах занимают места у линии старта. В 10–15 м от неё на стульях помещены две доски 100 x 50 см, на которых можно писать мелом. По сигналу первые номера команд, прыгая через скакалку, подбегают к доске соперника, мелом записывают на ней арифметический пример с использованием однозначных чисел на сложение или вычитание (с 3 класса примеры могут быть на умножение и деление) и возвращаются в свои команды.

После этого вторые номера команд, прыгая через скакалку, устремляются к своей доске, громко прочитав пример, решают его на доске и быстро возвращаются назад. Третьи номера бегут к доске соперника и записывают новое задание и т.д. По завершении эстафеты учитель вместе с ребятами ещё раз проверяет решение всех примеров.

6. Закрепление умения делить циферблат часов на часы и минуты, а круг – на градусы и сектора

«**Часы**» – на развитие координации движений и ориентированность в пространстве (1–4 классы).

На площадке рисуют циферблат часов диаметром 1–1,5 м. Играющие по очереди входят в центр циферблата и встают лицом в сторону цифры 12. Учитель называет определённый час, например 6 часов. Игрок должен совершить прыжок вокруг

своей оси по ходу часовой стрелки с таким расчётом, чтобы повернуться лицом в сторону 6-часовой отметки. Определяют точность приземления.

Играющим дают по 3–4 попытки, каждый раз называют разное время. Отмечают игроков, которые совершили больше точных поворотов. Игру можно проводить и между командами на меньшую сумму ошибок всех участников.

«**Поворот в круге**» – на развитие координации движений и ориентировки в пространстве (1–4 классы).

На площадке чертят круг диаметром 1–1,5 м и разбивают его на сектора по 30 градусов. Каждый играющий входит в центр круга и в прыжке старается сделать наибольший поворот вокруг своей оси. Побеждает игрок, сделавший поворот на большее количество градусов.

Игру можно организовать и как командную, в двух вариантах. В первом варианте игроки 2–3 команд совершают прыжки с вращением вправо, второй – влево. Игрок второй команды выполняет прыжок из того сектора, в котором приземлился его соперник, но в другую сторону.

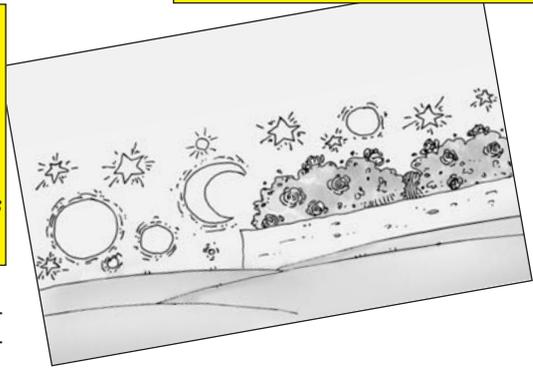
Когда все игроки обеих команд сделают по одному прыжку, определяют команду-победительницу. Ею считается команда, склонившая стрелку циферблата в свою сторону. Можно проводить игру в два этапа. На втором этапе в этом случае команды совершают прыжки с вращением в другую сторону.

Предлагаемые игры и эстафеты используют не только на уроках физической культуры, но и при проведении «часа здоровья», во время физкультурных занятий в группах продлённого дня, при организации спортивных праздников и других внеклассных мероприятий.

Елена Владимировна Карпова – учитель физкультуры школы № 49, г. Абаза, Республика Хакасия.

Аркадий Гайдар: миф о всаднике, скачущем впереди

В.А. Карпов



Советская история, в том числе история советского искусства, во многом является довольно стройной мифологической системой, попыткой иллюзорно объяснить происхождение и функционирование окружающего мира. В создании советского мифа активно поучаствовал и писатель Аркадий Гайдар. Стоит ли удивляться тому, что и сама его биография стала одним из главных советских мифов. Кто же он такой, писатель Гайдар, и о чём его книги?

Аркадий Голиков родился в январе 1904 года в городе Льгове Курской губернии. Его отец, Пётр Исидорович, из крепостных крестьян, страстно желал стать учителем и в итоге осуществил свою мечту. Мама, Наталья Аркадьевна, из обедневших дворян, была по профессии фельдшер.

Сочувствующие революционерам Голиковы вынуждены были перебраться в Арзамас, где и прошло детство будущего писателя. Сами Голиковы-старшие стали активными большевиками: Пётр Исидорович во время гражданской войны занимал высокую должность – был военным комиссаром Рабоче-крестьянской инспекции, Наталья Аркадьевна работала в здравоохранении, была секретарём ревкома. Неудивительно, что их сын с детства обрёл единственную веру – коммунизм.

Весной 1917 года Аркадий окончательно связал свою судьбу с партией большевиков, вначале как мальчик для поручений, а с августа 1918 года, с 14-ти лет, как полноправный член партии. В 17-м несчастливом году в стране произошёл переворот в полном значении этого слова: стремительно и жестоко переменялась российская действительность во всех её проявлениях.

Но судьба Аркадия Голикова удивительна даже для того необы-

чайного времени. В 15 лет он становится красным командиром, т.е. офицером, командует ротой. Не по годам физически крепкий, интеллектуально развитый, харизматичный, он делает в Красной Армии быструю карьеру. Закончив военные курсы, в 17 лет Аркадий Голиков назначается командиром полка.

Советская мифология превозносила их, «молодых строителей нового мира, беззаветно преданных партии и трудовому народу». В реальности Аркадий Голиков был командиром войск ЧОН (части особого назначения), которые использовались для подавления антибольшевистских восстаний, т.е., по сути, он служил карателем. Особенно Голиков проявил себя в ходе жестокого подавления крестьянского восстания в Тамбовской губернии в 1921–1922 годах.

Отличившийся молодой командир намеревался поступать в военную академию, но ему выпало новое назначение – командиром полка ЧОН в Восточную Сибирь, в Хакасию, где полыхало антисоветское восстание. Накопленный опыт будущий писатель использовал так рьяно, что даже угодил под партийный суд за самовольные расстрелы. Годы кровавой службы оставили неизлечимые психические травмы: внезапные обмороки, депрессивные состояния со склонностью к суициду. Всю оставшуюся жизнь Аркадий Голиков страдал от тяжёлой болезни, периодически попадая в психиатрические стационары.

Будучи списанным из армии, он начал напряжённо искать своё место в жизни. К чести Голикова, он проявил незаурядную целеустремлённость, когда совсем один в незнакомом Ленинграде засел за письменный

стол над автобиографической книгой «В дни поражений и побед». Голодал, продавал одежду, но повесть закончил.

Рукопись приняли к печати, так родился писатель. С 1924 года он принимает псевдоним Гайдар. Сам писатель не оставил никаких комментариев по поводу этой необычной фамилии. Долгое время в СССР распространялось мифологическое толкование: мол, слово тюркского происхождения и означает «всадник, скачущий впереди». Но это неверно. По одной версии, фамилия производна от хакасского слова «хайдар» (куда). По другой, более убедительной, – это анаграмма: Голиков Аркадий из Арзамаса плюс кокетливое французское Д' (ср. Д'Артаньян) – и звучный, запоминающийся псевдоним готов.

Гайдар сразу становится писателем детским. Настоящий успех приходит к нему с повестью «Школа» (1929). Естественно, что в качестве литературного материала он использует свою бурную биографию. Герой повести, подросток Борис Гориков – обычный школьник из русской провинции. Гибель отца-коммуниста, расстрелянного за дезертирство, а затем начавшаяся революция заставляют его сделать выбор – он становится активным сторонником большевиков. В начале Гражданской

войны он сбегает из дома, стремясь попасть в Красную Армию. У него одно острое желание – воевать за мировую революцию, а в кармане последний подарок отца – настоящий револьвер.

На наш взгляд, одним из ключевых эпизодов в повести становится скитание героя в прифронтовой полосе, когда он встречает другого подростка, чуть старше себя. Борис, приняв случайного попутчика за единомышленника, откровенно сообщает тому о своих планах. Однако на ночном привале Юрий нападает на Бориса с недвусмысленной целью убить. Борис, защищаясь, наповал сражает противника из отцовского пистолета. Убитый парень – сын белого офицера и воспитанник кадетского училища, убежденный антикоммунист, мечтавший сражаться против большевиков.

Долгие годы вся повесть и этот конкретный эпизод служили эталоном «историко-революционной» литературы. Официальная советская идеология была склонна представлять Гражданскую войну как время суровое, но романтическое. Однако, если разобраться, нет никакой романтики в том, что дети убивают детей, какими бы причинами это ни обставлялось. О какой романтике может идти речь, если взрослые довели страну до того, что дети становятся убийцами и этот факт мало кого удивляет? Последствия такой жизненной «школы» сам автор повести ощутил на себе. А сколько было в целом по стране необратимо искалеченных братоубийственной войной, никто, конечно, не считал.

Попав в отряд красных партизан, Борис мужает в боях, испытывает на себе благотворное влияние старших товарищей-коммунистов. С самого начала своего творческого пути Гайдар избирает идею, которую он проводит как детский писатель, – острейший конфликт между приверженцами различных идейных систем. По одну сторону баррикады группируются взрослые и дети коммунистических убеждений, по другую – антикоммунистических, и там тоже могут быть дети, такие как убитый Борисом Юрий.



В 1930-е годы Аркадий Гайдар, несомненно, первый детский прозаик в СССР. Авторитет его необычайно высок, его новых произведений ждут читатели. И он не обманывает их ожиданий.

Постепенно от темы Гражданской войны Гайдар переходит к изображению мирной жизни, но и здесь писатель, как правило, использует приключенческие сюжеты. Так, действие повести «Военная тайна» (1934) происходит в пионерском лагере на берегу Чёрного моря. Студентка Натка Шегалова командирована в этот лагерь пионервожатой. Гайдар с видимым удовольствием патриота описывает поколение, родившееся уже при советской власти. Дети самых разных национальностей живут в дружбе и согласии: интернационализм для писателя – понятие драгоценное. К тому же автор даёт понять, что дети рабочих и крестьян только при этой власти получили возможность не только с комфортом отдыхать на южном курорте, но и, главное, почувствовать себя настоящими хозяевами этой большой и доброй страны.

Образ мира, нарисованный Гайдаром, не выглядит ни политически плакатным, ни излишне сентиментальным. Его герои – обычные активные дети с их шумными играми, порой ссорами, мечтами и увлечениями. Своими произведениями Гайдар сформировал советский менталитет, для которого характерно сочетание уверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне с тревогой перед угрозой со стороны многочисленных врагов – как внешних, так и внутренних.

Так, в повести появляются отец и сын Ганины. Жена инженера Сергея Ганина – молдавская коммунистка, эмигрировавшая в СССР, а затем вернувшаяся на родину и погибшая в застенках. Сергей, очень занятой инженер, с трудом выбрался к морю со своим маленьким сыном, но и здесь его не отпускает работа. Его просят возглавить строительство водопровода к лагерю, и он соглашается (поступок настоящего мужчины!). А его маленького сына Альку принимают в отряд Натки. Строитель-

ство идёт очень тяжело, пока не выясняется, что его сознательно тормозят вредители, которых помогают разоблачить бдительные пионеры.

Вот ещё одна популярная идеологическая схема той эпохи, неременный элемент советского менталитета – бдительность. Кульминация повести – трагическая гибель Альки: он случайно попал под град булыжников, которыми вредитель осыпал его отца. Гибель ребёнка – художественное средство, применяемое в исключительных случаях. У автора повести была конкретная цель: Алька – это жертва, которую приносят на алтарь революции. Таким образом Гайдар хотел доказать: враги народа – «бешеные собаки», которые покушаются на самое дорогое и не остановятся ни перед чем.

Другой вопрос: стоит ли эта революция таких жертв? Но этот вопрос должен задавать себе современный читатель: в середине 1930-х такая проблема не появлялась даже в мыслях. А военная тайна непобедимости красных, заявленная в заглавии повести и недоступная пониманию буржуинов, – это особая сплочённость советского народа.

Этапной для Гайдара, да и для всей советской детской литературы, стала повесть «Судьба барабанщика» (1938), написанная в годы «большого террора». Сергей Щербачов – человек, жизнь которого рухнула в одночасье: арестован и отправлен в лагерь отец. По первоначальному замыслу, этот человек должен был быть осуждён, как и большинство в то время, по ложному доносу. Однако писатель отказался от такого поворота событий. Давление цензуры? Возможно, но, думается, главная причина – в его советском патриотизме, который всегда предполагал сокрытие недостатков (тем более преступлений!) режима от внешнего мира, а также особую психологическую самодисциплину, запрещавшую сомневаться в правоте и величии собственной страны.

Систему ценностей Сергея сформировал отец – бывший красный командир, активный участник Гражданской войны. Главные святыни здесь – революция и Красная Армия. Отец

много рассказывал сыну о той войне, и это был, конечно, взгляд со стороны победивших большевиков, которые, согласно официальной идеологии, всегда и во всём были правы. Отец в тюрьме, мальчик после отъезда мачехи на курорт остаётся один в московской квартире с довольно большой суммой денег, которыми, конечно, не умеет распоряжаться. Эти деньги он бездумно транжирит, попав под влияние компании подростков-хулиганов.

Неожиданно в квартире появляется незнакомец, отрекомендовавший себя дядей Сергея. Этот персонаж – один из самых удачных в повести. Темпераментный, весёлый, владеющий даром яркой художественной речи, он подавляет подростка своей энергией. В финале произведения выясняется, что этот человек – иностранный шпион, использующий Сергея в своей многоходовой разведывательно-диверсионной комбинации.

В «Судьбе барабанщика» Гайдар ставит своего героя в обстоятельства, необычные для своей творческой манеры, да и для советской литературы в целом: он как бы изымает его из советской действительности. Путешествуя по стране с «дядей» и его сообщником бандитом Яковом, Сергей попадает в своеобразный параллельный мир, в котором нужно лгать и маскироваться. В нём всё громче говорит совесть и желание вернуться в привычный мир, что он и делает, совершив настоящий подвиг. Не задумываясь о риске для жизни, он становится на пути врагов народа, пытающихся сбежать, он стреляет из отцовского пистолета (!), убивает Якова, но сам получает тяжёлое ранение. Но выпущен из лагеря отец. Оказывается, что его за ударный труд отпустили досрочно, и теперь всё будет хорошо.

Некоторые из современных литературоведов склонны интерпретировать этот финал следующим образом: Гайдар предвидел, что в будущем невинно осуждённых будут выпускать из заключения и реабилитировать. Такое понимание представляется насильем над смыслом произведения.

Скорее писатель-коммунист высказывал таким способом убеж-

дение, что советская власть сурова, но справедлива, и можно честным трудом заслужить прощение. Но не более того! Так формировался ещё один миф о советской власти.

Последним значительным произведением Аркадия Гайдара стала киноповесть «Тимур и его команда» (1940), имевшая колоссальный успех, подогретый замечательной организацией того же года. Трудно себе вообразить более мирное место действия литературного произведения, чем дачный посёлок, но именно на этом фоне происходят весьма интригующие события.

Восемнадцатилетняя Ольга и её младшая сестра Женя приезжают сюда на летний отдых. Осматривая свои владения, Женя находит в старом сарае следы чужого присутствия, а вскоре знакомится и с таинственными обитателями сарая. Оказывается, здесь расположился штаб некой вполне тайной организации – команда мальчишек, руководимая тринадцатилетним Тимуром. Деятельность тимуровцев отличается бескорыстием и благородством: они помогают престарелым, защищают обиженных, окружая особой заботой семьи красноармейцев. Наконец, они выполняют в посёлке своеобразные правоохранительные функции, защищая сады мирных жителей от хулиганских налётов.

Упругий сюжет повести движим острыми конфликтами. Во-первых, это конфликт команды Тимура и шайки хулиганов, предводительствуемых антагонистом главного героя – Мишкой Квакиным. Это конфликт идейный, мировоззренческий: тимуровцы честны, милосердны, трудолюбивы, патриотичны; квакинцы – коварны, жестоки, ленивы и бесконечно эгоистичны.

И второй конфликт, добавляющий напряжения в сюжет, рождается из недопонимания. Жители посёлка, в том числе родственники тимуровцев, возмущены действиями хулиганов, отчасти достаётся и самим тимуровцам. Это объяснимо: ведь их деятельность скрыта от глаз, поэтому мирные граждане не отличают их от хулиганов-квакинцев. Рассержены в том числе сестра Жени Ольга и дядя Тимура Георгий Гараев.

Кульминация сюжета – эпизод, связанный с кратким визитом в Москву отца Ольги и Жени. Он военный, отбывает на фронт и хотел бы повидать дочерей. Женя задержалась на даче и никак не успевает в Москву, и тогда ей на помощь приходит Тимур: он сбивает замок с гаража и угоняет мотоцикл дяди, на котором и доставляет Женю на свидание с отцом. Решительный поступок парня и последовавшее за тем объяснение со взрослыми снимает наметившийся был конфликт поколений. Финальная сцена – проводы в армию красного командира Георгия Гараева – апофеоз патриотического единения армии и народа, единения поколений советских людей.

Возможно, другому советскому писателю, пользующемуся чуть меньшим доверием властей, чем Аркадий Гайдар, не позволили бы написать такую книгу. Дело в том, что это наименее советское произведение писателя. Начнём с того, что организация Тимура – неофициальная и тайная. Она создана самими подростками, без указки сверху, не контролируется комсомольскими или партийными органами, более того – её деятельность не только не подотчётна, но и секретна. Такое немыслимо в 1940 году, на пике могущества сталинской диктатуры, когда безжалостно репрессировали за гораздо меньшие прегрешения.

История той эпохи знает случаи создания нелегальных марксистско-ленинских молодёжных организаций, члены которых были казнены или отправлены в лагеря. Да, тимуровцы носят красные галстуки и красные звёзды, но официальные пионерская и комсомольская организации в повести просто не упоминаются. Если разобраться, то тимуровская организация гораздо больше походит не на пионеров, а на бойскаутов. Эта детско-юношеская организация, возникшая в начале XX века в Великобритании, быстро распространилась по миру, в том числе движение скаутов образовалось и в России. После прихода к власти большевиков скауты существовали ещё несколько лет, теснимые коммунистическими организациями, пока к середине

1920-х годов не были окончательно запрещены. Руководители движения при этом, естественно, отправились в лагеря.

В основе деятельности этой организации никогда не лежали политико-идеологические принципы. Главными законами скаутов были всегда следующие: долг перед Богом, перед обществом, перед собой, уважение к частной собственности, честность, прямота, скромность. К тому же основными видами деятельности скаутов всегда были тайная благотворительность и физическое самосовершенствование в гармонии с природой. Конечно, Господь Бог и советские дети – понятия несовместимые, а в остальном всё очень похоже. И сам Тимур напоминает скорее романтического героя, чем типичного советского школьника.

Интересно, что после выхода в свет книги и фильма в СССР возникло целое тимуровское движение, но уже в рамках официальной пионерской организации, под жёстким чиновничьим контролем сверху, которого движение не выдержало, выродившись в формальность, тогда как



движение скаутов активно развивается во всём мире.

У Аркадия Гайдара был редкий талант писать о духовной общности людей. Чувство дружбы в его произведениях многогранно и заразительно: дружба детей между собой, дружба взрослых с детьми, дружба военных с гражданским населением, дружба между мальчиком и девочкой, наконец. В его изображении вся страна пронизана и защищена от зла дружбой. А ещё – бдительностью (читай – подозрительностью).

Аркадий Гайдар считал военных настоящей элитой нации. Красные командиры фигурируют почти во всех его произведениях. В любой его книге о мирном времени возникают тревожные разговоры героев о возможной войне и сценариях её развития. Писатель-коммунист Гайдар создаёт ощущение фронта, что вполне соответствовало сталинской концепции неизбежности войны и внушалось советскому гражданину.

Стоит ли упрекать Аркадия Гайдара в том, что он в своих книгах остался в стороне от трагедий голодомора и раскулачивания, массовых репрессий своего времени и описал свою страну светлыми красками, а жизнь советского ребёнка представил не так, как это делал в то же время, скажем, А. Платонов в «Котловане»? Но ведь и такая, светлая, сторона советской жизни была в 1930-х годах, и нельзя требовать от писателя, чтобы он по чьему-то пожеланию изменял близкие ему принципы отбора жизненного материала для своих произведений. Другой аспект той же проблемы – жесточайшая советская цензура, которая тщательно фильтровала всё написанное и не допускала к читателю никаких критических и мрачных высказываний по поводу положения дел в стране.

И вот война материализовалась летом 1941 года. Аркадий Гайдар, конечно, подал заявление с просьбой отправить его на фронт, но ему было отказано. Он становится военным корреспондентом, но, в отличие от большинства журналистов, стремится в пекло боёв. Его очерки июля–сентября 1941-го года «Мост», «У переправы», «У пе-

реднего края» и другие становятся известны всем. Конечно, в этих очерках, написанных в первые, провальные, месяцы войны, мы не должны искать достоверной информации. Чувство одно – это ещё не конец, уверенность одна – мы победим! Да и кто и в какой стране на месте Гайдара поступил бы иначе?

У писателя Аркадия Гайдара этого времени не оказалось. В сентябре он попал в окружение и остался на оккупированной территории в небольшом партизанском отряде. Гайдар считал невозможным для себя уклониться от защиты родины, ведь к этой защите он много лет готовил советских подростков. Будучи военным высокой квалификации, Гайдар тактически не претендовал на командные должности и довольствовался ролью пулемётчика. Боец он был отличный, а в свободные часы что-то писал в большие общие тетради. Писатель и журналист, исследователь биографии А. Гайдара Борис Камов потратил долгие годы на то, чтобы реконструировать последние недели жизни писателя, но выяснить судьбу таинственно исчезнувших рукописей, к сожалению, не удалось.

26 октября 1941 года Аркадий Гайдар пал смертью храбрых, успев предупредить товарищей о засаде гитлеровцев. Кто знает, не обрёл ли наконец красный командир Аркадий Голиков в последние месяцы своей жизни чувства искупления за то, что он совершил в годы Гражданской войны?

Владимир Анатольевич Карпов – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

ИНФОРМАЦИЯ **для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале**

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы).

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указывается ФИО автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Педагогическое сопровождение становления позиции субъекта учебной деятельности младших школьников

Г.В. Самусева



Ведущими новообразованиями в личности младшего школьника являются осознанность и возможность произвольной регуляции психических процессов и, как следствие, формирование познавательной активности и способности построения внутреннего плана действий (Л.С. Выготский). Это определяется природой учебной деятельности как новой ведущей жизнедеятельности ребёнка, обуславливающей необходимость проявления волевых усилий, выявления личностного смысла знания, развития умений самостоятельно ставить цели, составлять программу деятельности и реализовывать её, применять знания в учебной деятельности, то есть быть её подлинным субъектом.

Учебная деятельность с самого начала обучения в школе должна приобрести для младшего школьника личностный смысл, стать сферой его личностной самореализации. Последнее предполагает поддержку становления субъектности ребёнка в результате накопления и осмысления соответствующего личностного опыта – самоорганизации в учении. Потому наиболее интегрированным проявлением личностного опыта в младшем школьном возрасте является становление позиции субъекта учебной деятельности, а развитие опыта проявления данной позиции становится в этот период целью и особого рода содержанием образования [2, 3, 4].

Позиция субъекта учебной деятельности младшего школьника рассматривается нами как конструкт личностного опыта, проявляющийся в способности ребёнка к инициации учебной активности, адекватной рефлексии процесса и ре-

зультата её выполнения, своих учебных достижений.

Позиция субъекта у ученика обусловлена социальной ситуацией развития личности на данном возрастном этапе, она проявляется в индивидуальном способе познания окружающей действительности и переживаниях личности, ведущих к становлению её личностных смыслов. В качестве **показателей сформированности позиции субъекта учебной деятельности** младшего школьника выделяют: ответственное отношение к учебной деятельности, осознание её личностной значимости (смысла), владение способами её ведения, опыт волевых усилий при достижении учебных целей, проявление самостоятельности, инициативы и критического отношения к своим достижениям.

Становление позиции субъекта учебной деятельности младшего школьника – процесс длительный и сложный. Младший школьник далеко не сразу обучается управлять своим поведением и отслеживать протекание своих внутренних психических процессов.

Как показало наше исследование, среди учеников 3-го (контрольного) класса начальной школы лишь 17% умеют точно выполнять поставленную перед ними учебную задачу, связанную с усвоением теоретического материала; 61% – переосмысливают задачу в соответствии со своим интересом к субъективно новым фактам, а у 22% учеников умение принять и удержать учебную задачу оказывается полностью несформированным. Выполнение заданий такими учениками распалось на ряд действий, каждое из которых выступало для

них как самоцель. Отсюда можно сделать вывод о том, что при отсутствии педагогического влияния у детей не формируется умение себя контролировать: у большинства третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует.

Это подтверждается исследованиями В.В. Гагай, Э.Д. Телегиной [5], из которых вытекает, что на протяжении всей начальной школы наблюдается неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность её выполнения.

Авторы приходят к выводу, что такая ситуация обусловлена недостатком заданий, требующих выполнения контролирующих действий. Однако мы считаем, что дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причём на достаточно высоком уровне.

Эта же мысль подтверждается работами П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой [1], которые отмечают, что полученные данные обусловлены типичной для младших школьников недостаточной интериоризованностью действий контроля и для их развития требуется специально организованная работа. С этим согласны В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман [2, 3, 4, 6], которые полагают, что формирование позиции ученика в учебной деятельности у младшего школьника происходит только в процессе целенаправленного рефлексивного развития.

Педагогическое сопровождение становления у учащихся младших классов позиции субъекта учебной деятельности предполагает реализацию модели из четырёх компонентов: целевого, содержательного, процессуального (ситуационного) и критериально диагностического (см. с. 66).

Целевой компонент модели педагогического сопровождения отражает цель формирования позиции субъекта учебной деятельности у младшего школьника и описание проявлений данной позиции, а также критерии её достижения.

Содержательный компонент включает в себя описание спосо-

бов педагогического сопровождения становления у младших школьников позиции субъекта учебной деятельности. При этом необходимо выделить две линии сопровождения: 1) **групповое педагогическое сопровождение**, предполагающее формирование в учебной деятельности развивающей среды через условия, в которых происходит успешное становление у младших школьников позиции субъекта учебной деятельности и 2) **индивидуальное педагогическое сопровождение**, направленное на преодоление личностных препятствий в процессе развития данной позиции.

Процессуальный (ситуационный) компонент модели в процессе группового и индивидуального педагогического сопровождения в учебной деятельности предполагает актуализацию личностно развивающих ситуаций в логике, отражающей последовательность этапов становления опыта проявления субъектного отношения к собственному учению.

И, наконец, *критериально диагностический компонент* модели педагогического сопровождения предполагает диагностику готовности младших школьников к реализации позиции субъекта учебной деятельности, а также изучение личности учащегося, включающее в себя:

- создание психолого-педагогического портрета личности;
- постоянную стимуляцию личностной и познавательной активности ребенка;
- поиск (совместно с учащимся и его родителями) видов и типов деятельности, наиболее успешно получающихся у школьника;
- поощрение к её совершенствованию, основывающееся на формировании у ребёнка «Я-концепции»;
- помощь в познании и развитии своих сильных и слабых сторон и т.д.

Для этого могут быть использованы следующие ориентировочные формы и методы работы:

- индивидуальные и групповые беседы;
- опросы (анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов учебной деятельности школьников, графологический анализ рисунков как

Педагогическое сопровождение становления позиции субъекта учебной деятельности младшего школьника



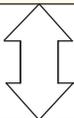
Целевой компонент

Сформировать у младших школьников позицию субъекта учебной деятельности: ответственное отношение к учебной деятельности, осознание её личностной значимости (смысла); владение способами ведения учебной деятельности; опыт волевых усилий при достижении учебных целей; проявление самостоятельности, инициативы и критического отношения к своим достижениям



Содержательный компонент

Групповое педагогическое сопровождение , направленное на становление у младших школьников позиции субъекта учебной деятельности	Индивидуальное педагогическое сопровождение , направленное на преодоление личностных препятствий в становлении у младших школьников позиции субъекта учебной деятельности
--	--



Критериально диагностический компонент

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
----------------	-----------------	-----------------

Модель педагогического сопровождения становления у учащихся младших классов позиции субъекта учебной деятельности

выявление типологии характера, акцентуации личности и т.д.);

- анализ продуктов познавательно-трудовой деятельности как результата достижений в различных видах деятельности, фиксируемый в дневнике наблюдений учителя и карте самонаблюдений учащегося.

Для изучения готовности младших школьников к реализации позиции субъекта учебной деятельности, как показало исследование, рекомендует-ся использовать ряд адекватных взаимодополняющих методик: модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева), методику «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга), «Методику поправок» (А.К. Маркова, Т.А. Матис), методику «Игршечный язык» (Л.В. Берцфан, Г.А. Цукерман, В.Г. Романко), методику исследования самооценки Т. Дембо-Рубинштейна «Лесенка», модифицированную методику М. Ньютона «Неоконченные предложения», а также такие методы диагностики, как наблюдение и беседа.

На основе полученных результатов исследования готовности младших школьников к реализации позиции субъекта учебной деятельности определились **уровневые группы учащихся**.

К группе с *низким уровнем* готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности отнесены ученики, не проявляющие ответственного отношения к учёбе и нуждающиеся в постоянном организационном воздействии со стороны учителя. Для них смысл и значимость учения, признаваемые на словах, не являются регулирующими факторами в учебе. В их работе преобладают репродуктивные способы учения, инициатива в плане «встречных усилий» в учёбе у них отсутствует, при этом самооценка учебных достижений, как правило, завышенная.

В группу со *средним уровнем* готовности включены учащиеся, осознающие значимость учёбы на уровне «знаемого» мотива, но не умеющие проявить должную ответственность без соответствующих стимулов со стороны учителя. Способы уче-

ния неосознанны, хотя уже есть попытки самостоятельно организовать свою учебную деятельность. Познавательная инициатива, попытки самостоятельных дополнительных занятий у них встречаются, но редко доводятся до результата. В оценке своей успешности они больше ориентируются на мнение учителя. Самооценка, как правило, заниженная.

К группе с *высоким уровнем* готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности отнесены учащиеся, проявляющие ответственность во всех видах учебной работы и других сферах школьной жизни. Они осознают смысл учения для своей сегодняшней и будущей жизни. Дети из этой группы пытаются осознанно и произвольно применять рациональные способы учения. Выполняя задаваемое учителем, эти ученики находят время для дополнительных занятий по собственной инициативе.

По результатам диагностики осуществляется разделение обучаемых в соответствии с уровнем готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности и индивидуальным особенностям; выделение уровневых групп и стратегий работы с ними.

На данном этапе также осуществляется дифференциация целей для отдельных воспитанников. *При низком уровне* готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности выявляются причины и намечается индивидуальная работа с учащимися, для них создаётся личностно развивающая ситуация волевых усилий. *При среднем уровне* (преобладающая группа воспитанников) работа проводится по разработанной модели педагогического сопровождения в группе младших школьников. *Высокий уровень*, а таких меньшинство, стимулируется для дальнейшего развития с помощью творческих заданий и заданий повышенной сложности, для них также определяется индивидуальный маршрут деятельности.

В представленной нами модели отражена логика формирования позиции субъекта учебной деятельности младшего школьника, включающая три этапа и предполагающая последовательное восхождение от 1) осозна-

ния смысла учебной деятельности и проявления волевых усилий в достижении учебного результата к 2) опыту удержания цели, планирования и организации своей работы, а затем к 3) становлению опыта устойчивой самоорганизации, инициативы и рефлексии в процессе учения.

На каждом этапе в процессе группового педагогического сопровождения доминирует одна или несколько личностно развивающих ситуаций, адекватных цели этапа: на первом – ситуация принятия учебной деятельности как ценности; на втором – ситуации самоорганизации, преодоления трудностей, проявления инициативы и принятия на себя ответственности, проявления активной позиции в коллективной учебной работе, планирования, осуществления и самоконтроля учебной деятельности; на третьем – ситуации рефлексии учебных достижений, выработки требований к самому себе, планирования новых результатов, самооценки. Ситуация волевых усилий актуализируется в процессе индивидуального педагогического сопровождения по мере необходимости на каждом этапе.

Для создания указанных ситуаций использовались такие приёмы, как:

- беседа;
- дискуссия с учащимися, позволяющая им увидеть новый контекст своей жизни, значимость и смысл учебной деятельности;
- ценностно-смысловой диалог как источник личностных знаний и смыслов;
- имитационно-игровое воспроизведение жизненных ролей и ситуаций;
- постановка и представление проблемы самоидентификации с нравственным идеалом;
- обсуждение нравственных аспектов отношения к учебной деятельности;
- создание ситуаций выбора позиции в учебной деятельности и др.

Реализация модели осуществлялась на базе начальных школ МОУ «Гимназия № 1», МОУ «Гимназия «УВК № 1» г. Воронежа. Эффективность предложенной технологии моделирования становления у учащихся младших классов пози-

ции субъекта учебной деятельности была подтверждена положительной динамикой развития готовности младших школьников к реализации позиции субъекта учебной деятельности.

По результатам диагностического исследования в экспериментальной группе наблюдались положительные изменения картины распределения младших школьников по уровням готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности: показатели низкого уровня уменьшились на 38%, высокий уровень увеличился на 47%, в то время как в контрольной группе произошло уменьшение низкого уровня на 34%, а увеличение высокого уровня на – 8%.

Таким образом, результаты диагностического исследования указывают на эффективность технологии педагогического сопровождения становления у младших школьников позиции субъекта учебной деятельности.

Литература

1. *Гальперин, П.Я.* Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльникова. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 223 с.
2. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 2002. – 154 с.
3. *Слободчиков, В.И.* Детство до школы : альтернативный взгляд / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – М. – 2007. – № 3. – С. 2–38.
4. *Слободчиков, В.И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пос. для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. *Телегина, Э.Д.* Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников : Возрастная и педагогическая психология / Э.Д. Телегина, В.В. Гагай // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 47–55.
6. *Цукерман, Г.А.* Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – М. : Эксперимент, 2000. – 224 с.

Галина Викторовна Самусева – ассистент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж.

Развитие экологической культуры будущих учителей начальных классов*

А.Р. Гарифуллина

В статье рассматривается роль психолого-педагогических дисциплин в формировании экологической культуры студентов, обучающихся на факультете «Педагогика и методика начального образования», приводится экологизированное содержание данных дисциплин, оценивается эффективность процесса развития экологической культуры студентов.

Ключевые слова: экологическая культура, экологизация.

Одним из вариантов решения экологических проблем наука сегодня называет «глубокие социальные изменения». При этом указывается, что важной задачей становится развитие экологической культуры людей, а значительная роль в этом процессе отводится учителю.

Анализируя стандарт специальности «Педагогика и методика начального образования», приходится констатировать, что в квалификационной характеристике выпускника отсутствует такое важное качество, как сформированность экологической культуры. В требованиях к профессиональной подготовке специалиста не указана необходимость экологической культуры будущего учителя, отсутствует также и задача формирования экологической культуры младших школьников. Получается, что сейчас очень важно создать чёткую систему эколого-педагогической подготовки студентов педагогического вуза, уделив особое внимание психолого-педагогическим дисциплинам.

В Набережночелнинском педагогическом институте был проведён эксперимент по изучению возможности использования психолого-педагогических дисциплин в развитии экологической культуры будущих учителей

начальных классов, в ходе которого в структуре экологической культуры студентов педагогического вуза мы выделили следующие компоненты:

– *когнитивный* (совокупность имеющихся знаний о природе, экологических проблемах и путях их решения, взаимосвязи человека с природой);

– *практический* (деятельность, проявляющаяся в стремлении к непрагматическому взаимодействию с природными объектами, опыт природоохранительной деятельности);

– *ценностно-смысловой* (ценности и идеалы, в основе которых лежит экоцентрическая позиция, социальные нормы и правила, регулирующие повседневную жизнь);

– *эмоциональный* (способность испытывать разнообразные положительные чувства по отношению к природным объектам и явлениям, выражать их посредством эмоций, видеть и наслаждаться красотой природы);

– *профессиональный* (готовность к экологическому образованию младших школьников, знание особенностей экологического образования в современных условиях, понимание целей, задач, форм и методов экологического образования, знание возрастных особенностей восприятия природы младшими школьниками).

Для исследования была разработана анкета, вопросы которой соответствовали теоретически выделенным компонентам экологической культуры. На констатирующем этапе эксперимента был выявлен начальный уровень развития экологической культуры студентов факультета «Педагогика и методика начального образования». На формирующем этапе была реализована смешанная модель экологического образования, включающая спецкурс и экологизацию других дисциплин.

Изучив содержание психолого-педагогических дисциплин стандарта, мы отметили, что только в содержании дисциплины «Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир» рассматривается во-

* Тема диссертации – «Развитие экологической культуры будущих учителей начальных классов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор А.В. Миронов.

прос экологического воспитания на уроке ознакомления с окружающим миром. В рамках дисциплины «Педагогика начального образования» в разделе «Теория воспитания детей младшего школьного возраста» указывается единственное направление воспитания младших школьников – эстетическое.

Получается, что стандарт не акцентирует внимание ни на развитии экологической культуры специалиста, ни на готовности будущего учителя осуществлять процесс экологического образования младших школьников.

В настоящее время проблему развития экологической культуры приходится решать на уровне рабочих программ и педагогического процесса. Это возможно благодаря тому, что в каждом курсе психолого-педагогических дисциплин имеются дидактические единицы, обладающие определёнными предпосылками для формирования теоретических знаний, необходимых будущему учителю начальных классов для осуществления экологического образования младших школьников.

Экологизация этих дисциплин способствует развитию экологической культуры студентов. Актуальными для решения проблемы экологиза-

ции являются работы С.Д. Дерябо, А.В. Ясвина, в которых отмечается, что в рамках экологической психологии необходимо формировать понятие экологического сознания личности. В них также описываются закономерности формирования системы экологических представлений людей, их субъективного отношения к миру природы, выбора стратегий и технологий взаимодействия с природными объектами [1, с. 462].

В таблице 1 представлены возможности экологизации дисциплины «Основы общей психологии».

Курс «Возрастной психологии» позволяет рассматривать вопросы субъективного отношения к природе в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрасте. Так у студентов при изучении психологии формируется новый взгляд на взаимоотношения человека и природы, приобретаются экopsихологические знания.

Раздел «Общие основы педагогики» даёт возможность для развития экологической культуры студентов педвуза. Например, при изучении темы «Педагогика как наука, её объект. Категориальный аппарат педагогики» мы затрагивали вопросы экологической педагогики как методологического направления, в рамках которого разрабатываются критерии

Таблица 1

Возможности экологизации содержания дисциплины «Основы общей психологии»

Дидактические единицы по ГОСту	Возможности экологизации
Психология как наука. Предмет, задачи, методы и структура современной психологии. Методология психологии.	Экологическая психология как наука. Предмет, задачи экологической психологии и её связь с другими науками. Методологические особенности экологической психологии. Отношение к природе как предмет психологического исследования. Взаимодействие человека с природой как проблема психологии.
Проблема человека в психологии. Человек – индивид – личность – индивидуальность – субъект.	Проблема формирования экологизированной личности. Личность и экологическое сознание.
Психика человека как предмет системного исследования.	Бессознательный экологический вандализм. Сущность экологического сознания. Виды.
Характеристика, свойства, особенности восприятия.	Проблема субъективного восприятия мира природы (механизмы формирования субъективного отношения к природе по перцептивному, когнитивному, практическому каналам).
Виды, процессы, формы, свойства мышления. Мышление и речь.	Когнитивные механизмы экологического сознания (экологическое мышление).
Эмоции, чувства, воля.	Эмоциональные аспекты экологического сознания (экологическое сознание и эмоции).

отбора содержания, а также подходы к созданию принципов, методов и форм экологического образования.

При ознакомлении студентов с вопросом «Образование как общественное явление и педагогический процесс» рассматривали сущность экологического образования. Обращение к особенностям научного исследования в области экологического образования, а именно к имеющимся методикам изучения особенностей отношения людей разных возрастных групп к природе, было уместно при изучении вопроса «Научное исследование в педагогике».

Возможности экологизации раздела «Теория обучения детей младшего школьного возраста» представлены в таблице 2.

В рамках дисциплины «Теория и методика воспитания детей младшего школьного возраста» затрагивались вопросы экологического воспитания, цели, задачи, средства экологического воспитания. При изучении темы «Методы и формы организации работы с родителями младших школьников» рассматривались особенности совместной работы семьи и школы по формированию экологической культуры младших школьников. Студен-

ты изучали возможности диагностики экологической воспитанности школьников, апробировали различные методики при работе с младшими школьниками.

Таким способом экологическая педагогика вооружает будущих учителей представлением о сущности экологической личности, принципах, методах и приёмах её формирования. Анализируется содержание и формы процесса экологического образования, рассматривается эффективность различных педагогических стратегий экологического образования в мире [1, с. 462].

В педагогический процесс факультета был введён спецкурс «Психолого-педагогические основы экологического образования младших школьников», содержание которого включало три раздела. В первом разделе «Природа как общечеловеческая ценность» раскрываются глобальные проблемы планеты, сущность экологической культуры педагога. Раздел «Психологические основы экологического образования младших школьников» даёт описание психологическому основанию для формирования экологического сознания и поведения. Третий раздел спецкурса

Таблица 2

Возможности экологизации содержания дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста»

Дидактические единицы по ГОСту	Возможность экологизации
Противоречия процесса познания и их разрешение в учебной деятельности младших школьников.	Зависимость обучения детей от закономерностей познания человеком окружающего мира.
Современные концепции и технологии педагогического процесса в начальной школе.	Современные экологические технологии в начальной школе.
Содержание начального образования. Виды образовательных программ в начальных классах.	Содержание экологического образования в сфере формирования экологических представлений личности, формирования отношения личности к миру природы, формирования стратегий и технологий взаимодействия с миром природы.
Вариативность учебного плана, учебников и технологий образовательного процесса в начальной школе.	Анализ программ экологического образования. Зарубежные и отечественные программы экологического образования.
Методы обучения. Многомерные классификации методов.	Методы экологического обучения младших школьников.
Формы организации обучения в начальных классах: общеклассные, групповые, индивидуальные.	Формы организации экологического обучения в начальных классах.
	Закономерности, принципы экологического образования.

был посвящён педагогическим основам экологического образования младших школьников.

Данные, полученные на контрольном этапе, были обработаны методами математической статистики с целью проверки значимости и достоверности. Так были получены следующие результаты:

1) Показатель когнитивного компонента после эксперимента приближен к среднему. Это явление связано с тем, что все студенты верно ответили на вопрос «Что такое экология?»; указали 3–4 глобальные экологические проблемы (до эксперимента указывали по 1 проблеме); практически все респонденты верно дали определение понятию «экологическая культура» (см. рис. 1).



Рис. 1. Уровень развития когнитивного компонента

2) Уровень ценностно-смыслового компонента возрос с 4,5 до 5,6 (см. рис. 2). Разница средних является достоверной, значимой ($1 = 6,7$; $P < 0,05$). Показатель данного компонента возрос с низкого уровня до среднего. До эксперимента у 50% респондентов доминирующей являлась установка на природу как объект пользы – «прагматическая установка». После эксперимента прагматическая установка отмечена у 30% испытуемых.



Рис. 2. Уровень развития ценностно-смыслового компонента

3) Уровень развития эмоционального компонента возрос с 7 до 7,4 (см. рис. 3). Разница средних яв-

ляется значимой, достоверной (при $1 = 2,27$, $P < 0,05$). Исследование показало, что у 56,8% учащихся описания природы в литературных произведениях, наблюдения и опыты в реальных природных условиях вызывают интерес и доставляют удовольствие.

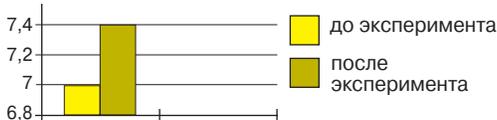


Рис. 3. Уровень развития эмоционального компонента

4) Уровень развития практического компонента возрос с 6,1 до 6,5 (см. рис. 4). Эти значения соответствуют среднему показателю. Разница средних является достоверной, значимой (при $1 = 2,38$, $P < 0,05$). Большинство учащихся осознают необходимость охраны природы, однако в мероприятиях по поддержанию чистоты и порядка окружающей среды участвовать не желают.



Рис. 4. Уровень развития практического компонента

5) Уровень развития профессионального компонента экспериментальной группы сравним с результатами студентов четвёртого и пятого курса. Это связано с тем, что до формирующего эксперимента профессиональный компонент на первом курсе не измерялся.

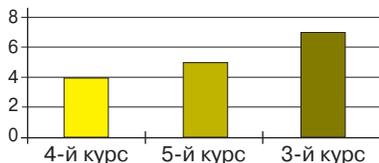


Рис. 5. Уровень развития профессионального компонента

Из рисунка 5 видно, что уровень профессионального компонента студентов 3-го курса выше, чем у студентов 4-го, 5-го курса. Практически все

студенты экспериментальной группы верно раскрыли понятие «экологическое образование», указали задачи, методы и формы экологического образования младших школьников. В то же время эти вопросы вызывали затруднение у студентов 4-го, 5-го курса.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что экологизация психолого-педагогических дисциплин и спецкурс «Психолого-педагогические основы экологического образования младших школьников» способствуют повышению уровня экологической культуры.

Литература

1. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Левин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.

Алсу Ринатовна Гарифуллина – преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования ГОУ ВПО Набережночелнинского государственного педагогического института, г. Набережные Челны.

Построение композиции на занятиях изобразительным искусством с младшими школьниками*

О.Н. Чигинцева

В статье идёт речь о построении композиции из линий и цвета на занятиях изобразительным искусством в дополнительном образовании. Обучение школьников осуществляется поэтапно: 1) в ходе восприятия произведений изобразительного искусства и ознакомления со средствами и закономерностями композиции – дети смотрят слайд-фильм и играют в композиционную игру; 2) в ходе художественно-графической деятельности ребёнка – дети рисуют

композицию, используя графический редактор CorelDRAW.

Ключевые слова: композиция, её средства и закономерности, изобразительное искусство, компьютерная графика, младшие школьники, композиционное мышление.

Основы понятия «композиция» были заложены ещё в античную эпоху в «Поэтике» Аристотеля. Дальнейшую разработку оно получило в трудах по теории изобразительного искусства эпохи Возрождения. В настоящее время теория композиции не имеет чётких общепризнанных положений и потому проходит сложный путь становления, в котором принимают участие искусствоведы, художники, психологи, педагоги.

В своей статье мы придерживаемся определения композиции, данного художником А. Матиссом: «Композиция есть искусство размещать декоративным образом различные элементы, которыми располагает художник для выражения своих чувств» [1, с. 238]. Соответственно, композиционное мышление – это вид наглядно-образного мышления, вначале связанный с поиском различных путей организации фиксированных элементов пространства – линий, цветовых пятен, объединённых общим чувством и смыслом, – а затем с выбором лучшего варианта, в котором состав и расположение частей целого приобретает характер композиционных закономерностей.

Размещение элементов в композиции существует как в природе, так и в искусстве. Одним из таких элементов и средством композиции в изобразительном искусстве является линия, запечатлевающая неуловимые мгновения жизни в виде «следа от движения руки с инструментом», по выражению художника-педагога Ю.А. Полуянова [3].

Другим важным средством композиции является пятно, возникающее в результате замыкания линии, образования контура определённой геометрической формы и внутреннего наполнения его цветом, который ещё больше расширяет возможности ком-

* Тема диссертации – «Развитие композиционного мышления у будущих педагогов в процессе изобразительной деятельности». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор А.Ф. Яфальян.

позиции для передачи общего и особенного через зрительный образ.

Линии и пятна обладают эмоциональными свойствами: могут передавать ощущение (напряжения, покоя, злости, нежности, смелости, робости) и настроение (грустное, печальное, спокойное, радостное, безоблачное, умиротворённое и т.д.).

В композиции линии и пятна подчиняются определённому строю. Изобразительное искусство за свою долгую историю накопило множество закономерностей, помогающих передавать настроение и мысли художника – это ритм, симметрия, контраст, пропорции и т.д.

Ритмическое построение свойственно всему живому, растущему, движущемуся. Ритм фигур, линий, пятен на картине, выражая восприятие художником конкретных свойств и явлений, даёт импульс для понимания зрителем общего движения в композиции, расчленяет целое на части, а затем объединяет эти части в соответствии с определённым сценарием.

Контрасты, отражая законы работы глаза и мозга, помогают выделить композиционный центр, «фигуру» на «фоне». «Борьба разнообразных контрастов сообщает композиции внутреннюю динамику», – так считает художник Е.А. Кибрик [4, с. 184].

Симметрия может толковаться в значении равновесия. А равновесие – одна из потребностей человеческого тела, так как она, по мнению психолога Р. Арнхейма, «соответствует всеобъемлющему человеческому опыту» [5, с. 53].

Пропорция как соотношение размеров отдельных частей к целому, согласно утверждению римского архитектора М. Витрувия, может пониматься как «отклик соизмеримости», идущий от частей к целому [2, с. 16].

С нашей точки зрения, чувство гармонии от цветоточнейных построений в качестве первоначальных ощущений возникает не только у тех, кто занимается композицией профессионально, но и у любого взрослого человека или ребёнка.

К примеру, на наших занятиях при выполнении композиционных игр и задач с наборами («ар-

хитектурный конструктор», «геометрические модули», «цветы», «линии») дети демонстрируют сильную тенденцию к действиям, приводящим композицию в состояние гармоничности. Они интуитивно чувствуют, каким образом исправить предлагаемое расположение элементов, чтобы создать желаемый ритм, добиться симметричности или асимметричности, противопоставить или объединить элементы, выделить центр и т.д. Одной из форм непосредственного отклика ребёнка на понимание средств и закономерностей композиции может явиться детский рисунок с применением компьютерной графики.

Благодаря применению компьютерных технологий ребёнок может заниматься компоновкой частей внутри целого, выражая свою идею с помощью интерактивных изменений, вносимых в заданный набор элементов. Занятия в студии компьютерной графики организуются на основе электронного учебного пособия «Основы композиции с CorelDRAW», содержание которого соответствует содержанию программы «Изобразительное искусство», разработанной под руководством академика РАО Б.М. Неменского.

В этой программе большое внимание уделяется развитию композиционного мышления младших школьников на протяжении всех четырёх лет обучения, но активнее всего задания по композиции предполагаются во втором классе, так как именно для этого возраста предназначено данное электронное учебное пособие.

Оно может найти применение как средство обучения на факультативных занятиях по изобразительному искусству во втором классе; в дополнительном образовании учащихся 8–11 лет; может также стать методическим пособием для учителя при подготовке к уроку. В качестве технической платформы был выбран графический редактор программы CorelDRAW, так как благодаря его концепции «виртуальная векторная плоскость» возможно оптимальное решение композиционных задач по визуализации различных видов движений: перемещений, отражений,

поворотов и др., отчасти напоминающих приёмы работы в технике аппликации.

В данной статье мы рассмотрим один из возможных вариантов использования пособия – в дополнительном образовании.

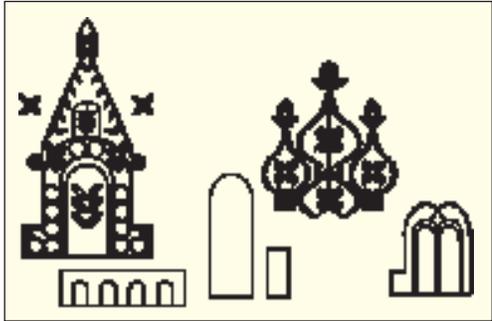
Каждое занятие изобразительным искусством предусматривает прохождение двух этапов. Первый предполагает активное восприятие произведений изобразительного искусства и фотографий при просмотре слайд-фильма, который сопровождается беседой о средствах и закономерностях композиции и настольной игрой. На втором этапе дети выполняют графические задания, используя электронное учебное пособие.

Слайд-фильмы, которые мы предлагали детям, включали: изображения произведений декоративно-художественных промыслов России – Гжели, Хохломы, Палеха, Полхов-Майдана; иллюстрации И. Билибина, Л.В. Владимирского, М.С. Майофиса к детским литературным произведениям; картины И.И. Левитана, И.И. Шишкина, В.А. Серова, В.М. Васнецова, И. Машкова, французских импрессионистов; виды памятников архитектуры; художественные фотографии пейзажей, отражающих сезонные изменения в природе.

После просмотра дети играют в коллективную игру, раскладывая на столе композиции на заданную тему из предлагаемых наборов фигур, выполненных из картона, стараясь при этом передать особенности ритма, симметрии и т.д. Далее они переходят к индивидуальному выполнению композиций на страницах пособия, осваивая новые «инструменты» или «команды» в графическом редакторе. Для лучшего понимания детям предъявляются символы и схемы «Закономерности композиции», а также указатели по работе с компьютерной программой «Инструменты и команды».

Так, к примеру, выполняя упражнения по созданию «Архитектурной композиции», дети сначала знакомятся с самим «Архитектурным конструктором» и его линейными элементами: «луковичными ку-

полами», «входной аркой с шатровым куполом» и др. (см. рис.), а затем им предлагается в соответствии с задуманной идеей видоизменить и скомпоновать на плоскости эти элементы для получения симметричной и несимметричной композиций. При этом цветовые гаммы задаются педагогом, обсуждаются в группе заранее, но каждый может внести свои изменения.



«Архитектурный конструктор»

Содержание упражнений по композиции в электронном учебном пособии отражает основные темы программы Б.М. Неменского. При этом каждая тема раскрывается по-особому – как решение композиционной задачи, направленной на ознакомление с определённым средством или закономерностью композиции. На протяжении одного учебного года дети могут создавать рисунки на разные темы: «Букет цветов: два вида ритма», «Русская архитектура: симметрия и асимметрия», «Реалистический и юмористический портреты животного: две вариации пропорций» т.д.

Обязательная похвала педагога создаёт в студии эмоционально приподнятую атмосферу. Воплощая идею композиции в своих рисунках, дети ощущают себя творцами прекрасного, подтверждая девиз студии: «Творчески обновляй, комбинируй – будь индивидуален!».

В заключение хочется ещё раз подчеркнуть, что занятия композицией с младшими школьниками на основе компьютерной графики обогащают их эстетическое отношение к действительности и способствуют развитию композиционного мышления.

Литература

1. Мастера искусства об искусстве; в 7 т. ; т. 5, кн. 1 : Искусство конца XIX в. – начала XX в. – М. : Искусство, 1965 – 1970. – 448 с.

2. Пидоу, Д. Геометрия и искусство / Д. Пидоу. – М., 1979. – 332 с.

3. Полуянов, Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд : 1 класс (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) : пос. для учителя / Ю.А. Полуянов. – М. : Вита-Пресс, 2003. – 224 с.

4. Рисунок. Живопись. Композиция : хрестоматия : учеб. пос. для студентов худож.-граф. фак. пединститутов / Сост. Н.Н. Ростовцев и др. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.

5. Смолина, Н.И. Традиции симметрии в архитектуре / Н.И. Смолина. – М. : Стройиздат, 1990. – 344 с.

Ольга Николаевна Чигинцева – старший преподаватель кафедры эстетического воспитания Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

Формирование системы менеджмента качества на ступени начального общего образования*

Н.В. Войниленко

В статье описывается работа руководителя школы по формированию системы менеджмента качества на ступени начального общего образования. Приводится состав показателей, позволяющий управляющей подсистеме менять качество образовательной системы посредством изменения входных управляющих воздействий.

Ключевые слова: система менеджмента качества.

Главным условием успеха школы в условиях рыночных отношений является высокое качество образования. Наличие системы качества требуют и

родители учеников, и органы управления образованием, рассматривающие её как гарантию получения высококачественных услуг. Да и сами работники школы заинтересованы в создании у себя системы качества, так как она позволяет им совершенствовать образовательные технологии и повышать эффективность своей деятельности.

Потому перед руководителями встаёт задача по обеспечению нужного качества образовательных услуг и управления ими, а это требует соответствующих знаний в области управления качеством и подготовленных специалистов. Это в полной мере относится и к начальному звену общеобразовательной школы, так как в жизненном цикле «производства образовательных услуг» ступень начального образования является определяющей.

Наша школа-интернат, начиная с 2003 года, в режиме опытно-поисковой работы отрабатывает представления как о качественных характеристиках начального образования, соответствующих современным социально-экономическим требованиям, так и об адекватном этим характеристикам эффективном инструментарии и оценочных процедурах. При этом мы учитываем, с одной стороны, сложный, многоаспектный характер понятия «качество образовательных услуг» и постоянно меняющиеся требования потребителей к нему, а с другой стороны, отсутствие научно-методического обеспечения управления качеством в системе образования. В данной статье представлены некоторые из полученных результатов.

Поскольку до сих пор не имеется целостного представления об оценочных процессах в управлении образовательной системой образовательного учреждения (начальной ступени школы), мы проработали основные понятия в области качества в сфере образования, факторы и условия, влияющие на качество образователь-

* Тема диссертации – «Моделирование оценивания образовательной системы школы как фактор управления качеством начального общего образования». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства ГОУ ВПО Челябинского государственного педагогического университета Л.В. Трубайчук.

ных услуг, оценки уровня качества, принципы и подходы всеобъемлющего управления качеством, основы стандартизации в области обеспечения качества, действующие правила и процедуры систем качества и др.

Проблема качества товаров и услуг имеет много различных аспектов, и исследователи выделяют среди них философский, социологический, экономический, правовой, статистический и др.

С философской точки зрения, качественная определённости предметов и явлений – это то, что делает их устойчивыми, разграничивает их и создаёт бесконечное разнообразие мира.

В качестве экономической категории качество услуги рассматривается как овестьвлённый результат производственной деятельности людей, сопряжённый с соответствующими затратами [3, с. 8]. С социально-экономической точки зрения качество услуги характеризуется способностью удовлетворять определённые потребности человека и общества в целом.

Качество образования – это соотношение цели и результата, при том что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника.

Несмотря на то что сегодня трудно говорить о всеобщей согласованной позиции по поводу понимания «качества образования», все авторы единодушны в том, что качество образования – это совокупность свойств образования, но не всех, а лишь тех, которые потенциально отвечают требованиям заказчиков на образование.

При этом в современном обществе качество обычно рассматривается в двух аспектах: как удовлетворение запросов и ожиданий (*практический аспект*) и как характер объекта или явления, то есть полный набор реализованных характеристик качества и их значения, связанный с запросами и ожиданиями (*технический аспект*) [2, с. 10].

Важно также понимать, что качество образования – это не только результат на выходе, но и качество образовательного процесса, качество и цена средств достижения целей, качество условий.

Поиск единственного интегрированного показателя оценивания качества образовательной системы оказался трудновыполнимой задачей в связи с множественностью элементов, составляющих саму систему; сложностью и множественностью факторов, влияющих на её рациональность и функционирование; специфическими особенностями каждого образовательного учреждения (численность персонала, возраст организации, реализуемые цели и соответствующие им образовательные технологии) и др.

Мы определяем качество образования совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и т.п. Мы представляем качество образования через определённый состав характеристик, сгруппированных в результативную, процессуальную и системную составляющие (компоненты). Считаем, что, управляя количественными и качественными характеристиками данных объектов, можно достигать тех или иных признаков качества образовательной системы.

Результативная составляющая в оценивании качества образовательной системы в компетентностном подходе включает характеристики комплекса компетенций младших школьников. При этом комплекс компетенций характеризует способность младшего школьника распознавать, каковы отношения в окружающем его мире, понимать, как традиционные ценности вписываются в современность, сформулировать и решать жизненную задачу и оценивать, насколько удалось решение [1].

В соответствии с таким подходом в качестве образования мы выделяем следующие модули критериальной оценки:

1) *функциональная грамотность* (предметные компетенции) – наличие у учащихся знаний, умений и способностей, обеспечивающих успешность освоения образовательных программ начальной школы, способность применять знания на практике, способ-

ность к обучению, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность генерировать идеи; стремление к успеху, способность к анализу и синтезу;

2) *ключевые компетенции* (надпредметные знания, умения) – способность учащихся решать личностные и социально значимые проблемы, в том числе:

– **социальные компетенции** – способность учащихся брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, функционировании и улучшении демократических институтов, способность быть лидером, способность работать автономно;

– **коммуникативные компетенции** – владение навыками устного и письменного общения, владение языками, умение регулировать конфликты ненасильственным путем, вести переговоры;

– **информационные компетенции** – владение современными информационными технологиями, понимание их силы и слабости, способность критически относиться к информации, распространяемой средствами массовой информации;

– **интеллектуальные компетенции** – способность учиться на протяжении всей жизни, самообразование;

3) *уровень речевого развития обучающихся;*

4) *уровень здоровья школьников.*

Процессуальная составляющая в оценивании образовательной системы включает в себя количественно-качественные характеристики компетентности педагогов и учебно-методической обеспеченности образовательного процесса.

Системная составляющая характеризуется показателями качества управления образовательной системой (*качество управленческого персонала* – эффективность принятых управленческих решений за установленный период времени, *управляемость системы* – скорость реализации управленческих решений, принятых на высшем и среднем уровнях, *гибкость системы управления* – наличие реальной способности оперативно изменяться под воздействием тех или иных внешних или

внутренних факторов, а также наличие проработанных стратегических альтернатив); показателями качества распределения и использования ресурсов, затрат на образование и его обеспечение; качества питания; качества отсроченных (косвенных) эффектов деятельности образовательного учреждения [3, 4, 5].

Созданная система управления качеством, внедрённая в школе, помогает эффективно управлять, а это значит:

1) настраивать все процессы и условия ОУ на получение результатов стабильного качества;

2) предотвращать возникновение несоответствия получаемых образовательных результатов требуемым результатам со стороны государства и ожидаемым со стороны родителей, учащихся, общества [4].

Литература

1. *Гаргай, В.* Распределение стимулирующей части фонда оплаты: критерий качества труда / В. Гаргай // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 31–37.

2. *Иванов, С.А.* Мониторинг и статистика в образовании: учеб.-метод. комплект для подготовки тьюторов / С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 128 с.

3. *Прохоров, Ю.К.* Управление качеством: учеб. пос. / Ю.К. Прохоров. – СПб.: СПбГУИТМО, 2007. – 144 с.

4. *Скворцова, Г.И.* Рекомендации по внутришкольному управлению качеством образования / Г.И. Скворцова // Справочник зам. директора школы. – 2009. – № 2. – С. 4–20.

5. *Тарасова, Т.Н.* Критерии эффективности реструктуризации системы управления предприятием / Т.Н. Тарасова // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. М.Ф. Решетнева. – 2008. – № 8. – С. 147–151.

Наталья Васильевна Войниленко – директор Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната V вида № 11, г. Челябинск.

Оценка педагогом актуального состояния ученика в процессе воспитания*

С.И. Попова

В статье рассматривается значимость оценки педагогом актуального состояния ученика в процессе воспитания, показан созидательный и разрушительный варианты проживаемого ребёнком состояния, важность поддержки равновесия между внешним и внутренним миром субъекта с целью его личностного развития. Предложен способ «концентрации на положительном» как ключевой элемент снижения неблагоприятного состояния ученика.

Ключевые слова: воспитание, актуальное состояние ученика, внутренний и внешний мир, личностное развитие.

Необходимость обращения к данной проблеме вызвана временем и социальной ситуацией перехода общества на гуманистические позиции. Сегодня педагог обязан учитывать внутренний мир ученика, оценивать проживаемое им состояние в конкретной ситуации, чтобы вовремя увидеть и понять направленность, доминантность внутренних движений ученика.

Педагог должен осознавать, что весь процесс личностного развития ребёнка представляет собой последовательную смену движений, поддерживающую относительный баланс, равновесие внутреннего и внешнего мира. Нарушение равновесия ведёт к искажениям, личностным проблемам («уход в себя», безразличие или, наоборот, «потерю себя», конформность и т.д.).

Как отмечал А.А. Ухтомский, жизнь – это асимметрия с постоянным колебанием на острие меча, удерживающаяся более или менее в равновесии лишь при постоянном движении. В процессе воспитания педагог и поддерживает это постоянное движение через наблюдение за состоянием ребёнка.

Оптимальным для любой деятельности является состояние открытости, спокойствия и уверенности в своих силах. Оно характеризуется расширением сознания, яркостью и ясностью отражения действительности, целостностью этого отражения, углублённым пониманием собственного «Я», уравновешенностью в отношениях, позитивным настроением. Потому так важно учителю уметь вовремя замечать и снижать излишнее напряжение, дабы ученик мог увидеть то новое и интересное, что предлагает педагог в процессе организации совместной учебной деятельности.

Педагог должен уделять особое внимание настрою детей на предстоящую деятельность. Тогда только ученик ещё на перемене с предвкушением чего-то значимого будет спрашивать учителя: «Сегодня опять будет интересный урок?». Так осуществляется «со-настройка» состояний, совместная готовность к предстоящей деятельности. Именно состояние открытости позволяет человеку быть максимально чувствительным к себе, своим желаниям и возможностям и к миру. Благодаря этому, достигается баланс между внешним миром (*надо*) и внутренним (*могу*).

Состояние ученика педагог «прочитывает», благодаря позе (*ученик сидит прямо, слегка подавшись вперёд*), взгляду (*смотрит на говорящего, демонстрирующего что-либо*), наклону головы (*во время обсуждения голова слегка наклонена вперёд или набок, или расположена прямо*), улыбке, мере вовлечённости в деятельность (*работает активно, самостоятельно, с живым интересом, задаёт вопросы*), общей активности и т.д. Учителю необходимо поддерживать состояние оптимальной работоспособности ученика, чтобы вовремя переключать его внимание на другой вид деятельности.

Вместе с тем в процессе совместной деятельности педагог может допускать проживание ребёнком определённой палитры состояний: *от за-*

* Тема докторской диссертации – «Педагогическое регулирование эмоционального состояния ученика в процессе воспитания». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор М.И. Кряжтунов.

думчивости, рассеянности до взволнованности, возбуждённости. Но особо привлекать внимание учителя должны крайние, полярные варианты состояний ребёнка (*уныние, апатия или, наоборот, гиперактивность, агрессивность, озлобленность*). Педагог должен постоянно отслеживать, какое происходит действие – созидательное или разрушительное – в контексте ситуации, чтобы быть готовым оказать ученику поддержку. К примеру, состояние раздражения по поводу неправильно решённой задачи может мешать ребёнку включиться в учебную деятельность. Это может выражаться в желании отстраниться, обособиться от окружающих или, наоборот, выступить против всех (педагога, детей и т.д.).

Нередко, когда у ребёнка наблюдается несоответствие внешнего и внутреннего мира, он может самостоятельно не справиться с этими чувствами. В то же время это состояние может способствовать мобилизации, включению внутренних сил ребёнка, что приведёт к обращению за помощью к педагогу, одноклассникам, учебнику и т.д. В этом случае также наблюдается несоответствие внешнего и внутреннего мира. Только ученик реагирует уже иначе: неудача способствует мобилизации его внутренних сил и ребёнок самостоятельно или с чьей-то помощью решает возникшую проблему.

В соответствии с этой логикой можно рассмотреть и другие состояния (*злость, возбуждённость, боязнь и др.*). Несоответствие внешнего и внутреннего мира является источником новых идей, состояний, чувств, действий и в итоге движущей силой личностного развития.

Педагогу следует учитывать, что у ученика могут преобладать процессы обособления, концентрации на себе. Но если они не способствуют включению ребёнка в деятельность, приобретают разрушительный характер, то могут стать опасными как для него самого, так и для окружающих его детей. Тогда это потребует особо пристального внимания учителя.

В качестве универсального ключевого способа снижения неблагоприятного состояния ребёнка

был разработан способ «концентрации на положительном». Он представляет собой регулирующее воздействие или систему воздействий, применяемых с целью снятия или снижения неблагоприятного состояния ребёнка, препятствующего активному включению его в деятельность.

Способ «концентрации на положительном» основан на том, что ребёнок должен найти и сосредоточиться на позитивном в объекте, против которого направлены его злость, агрессия, раздражение или гнев. Цель данного способа – способствовать обучению ребёнка саморегуляции, установлению равновесия между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения.

Универсальность данного способа обусловлена его характеристиками:

- поддерживающее воздействие апеллирует одновременно к рациональной, эмоциональной и практически действенной сферам личности;
- негативное поведение воспринимается как данность, хотя оно проявляется в действиях, противоречащих требованиям и ожиданиям окружающих;
- признается право ребёнка на индивидуальное проявление;
- устанавливается физическое и психическое равновесие средствами голоса, мягкого тона, этической выдержанности, взгляда, интонаций педагога;
- наконец, совершается развитие субъективности за счёт актуализации самосознания и активности ребёнка.

Следует учитывать, что в сознании ребёнка имеет место борьба положительных и отрицательных тенденций, личностная неудовлетворённость. В силу положительных тенденций он готов откликнуться на искреннее внимание, на предлагаемую помощь. **Строить поддерживающее воздействие следует на силе ребёнка, а не на борьбе с его слабостью.** Тогда положительные тенденции возрастают и заменяют собой отрицательные.

В связи с универсальностью способа «концентрации на положительном», остановимся на технологической стороне его применения. Реализация данного способа возможна через суже-

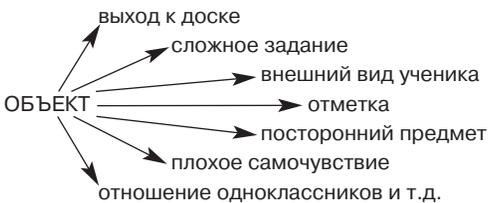
ние поля ориентировки до одного объекта, объективацию состояния в следующей последовательности.

Вначале происходит **обозначение и поиск реального, истинного объекта**, способствующего возникновению негативных переживаний. Цель такого шага – «прочитать» состояние ребёнка в данной ситуации. Это – самый сложный и важный этап.

Обратимся к примеру: *педагог просит ученика выйти поработать у доски, а тот крепко держится за край стола и не хочет идти к доске. Стараясь выявить, на что направлены его сильные переживания, педагог стремится обозначить объект, повлиявший на возникновение страха и боязни, поэтому учитель задаёт уточняющие вопросы: «Тебе не хочется отвечать у доски?» или «Ты волнуешься из-за того, что можешь получить отрицательную отметку?» и т.д.*

Таким способом педагог пытается установить наличие и характер психотравмирующего момента, являющегося непосредственной причиной актуального неблагоприятного состояния. Это помогает выработать индивидуальную тактику и содержание организуемого воздействия.

Существенное значение имеет заинтересованность учителя в состоянии ученика, искренняя взволнованность по поводу его положения, создание атмосферы открытости и доверия. На данном этапе происходит сужение поля объектов и выход на ситуативно возникший мотив, явившийся побудителем неблагоприятного состояния. В нашем примере объектом страха ребенка могли быть:



Именно от определения объекта зависит дальнейшее воздействие педагога, которое может быть направлено на уменьшение или снятие неблагоприятного состояния в данной ситуации.

Далее, происходит **расширение поля объектов** через предложение ряда обстоятельств, которые могли бы привести к этому состоянию. Цель – рассеять неблагоприятное состояние ребёнка. Педагог выясняет истинное отношение к объекту, уменьшает значимость внутренних переживаний, предлагая ряд обстоятельств: «Ты, вероятно, ...», «Тебе, вероятно, ...» и т.д.

Следующий этап – **присоединение**. Оно предполагает принятие неблагоприятного состояния ребёнка как своего собственного. Цель – ослабить негативные переживания. Педагог, частично соглашаясь, разделяет состояние ученика: «Мы тебе поможем!», «Каждый (любой) бы ...». Возможно реагирование указанием на наличие у себя некоторых сложных переживаний в подобных ситуациях: «Мне тоже не нравилось когда-то ...», «Я бы тоже ...».

В.А. Сухомлинский отмечал, что сердце ребёнка чрезвычайно возбуждается в те минуты урока, когда он ждёт, кого спросит учитель... Если бы в этот момент измерить кровяное давление, можно было бы увидеть, как вздрогнет стрелка, когда, наконец, иногда после долгих раздумий, класс услышал имя того, кого вызывают. Потому так важно, присоединяясь к проблемам ученика, не оттолкнуть ребёнка, а завоевать его доверие и таким способом постепенно уменьшить неблагоприятное состояние, стимулировать изменённое отношение и поведение.

Такой путь помогает установлению благоприятных межличностных отношений, ликвидации эмоциональной отстранённости, ощущения дискомфорта и неблагополучия. Причём присоединение происходит взаимно: «Я понимаю, что это сложно, но помоги мне, пожалуйста!».

Главное в данном способе – **сосредоточение на положительном в действиях субъекта и переориентация на позитивное в объекте деятельности**. Это следующий этап. Цель – способствовать рождению нового благоприятного состояния за счёт ослабления неблагоприятного. Например, в нашей ситуации: «Это не сложное задание, обычно ты с таким всегда справлялся!».

Получая соответствующую поддержку со стороны членов ближайшего социального окружения, ребёнок приобретает веру в себя, выстраивает свои собственные «перспективные линии». Принцип возвышающего личность требования (перевод требования в предпочтение) – «Я думаю, что тебе будет удобнее...» – формирует личность, способную принимать ответственные решения как в собственных интересах, так и в интересах других людей.

Духовные влияния сообщаются обычно во внутреннем, неслышном, но улавливаемом человеком обращении к нему: «Это я – для тебя», «Это должно быть хорошо для тебя». В результате создаётся мотивация нового поведения. Не нужно бояться авансирования и указания положительных сторон: «Ведь ты ..., ведь он /оно, она/ ...» Таким способом педагог способствует раскрытию внутреннего потенциала ученика, у ребёнка появляется уверенность в том, что для выполнения задания у него достаточно способностей, энергии, прилежности и т.д. В результате повышается самооценка.

Все эти действия делают реальным **вовлечение ребёнка в деятельность**, что уменьшит или снимет негативное состояние. Цель – личностное развитие ребёнка. Например: «Пожалуйста, ответь на вопрос письменно!», или «Хорошо, отвечай с места», или «Сядь, подумай, и я уверена, что ты сможешь ...».

Мы предложили несколько возможных парадигм. В каждом конкретном случае педагог принимает собственное решение в зависимости от ситуации. Главное, чтобы ребёнок включился в работу и не боялся действовать. Важен **результат совместной деятельности педагога и ребёнка – благоприятное состояние субъекта**, создание условий для его личностного развития в данный ситуативный момент жизни.

Регуляция жизни человеком осуществляется им как в ценностно-смысловом, так и в контрольно-действенном отношении (причём этот контроль происходит за счёт личностной саморегуляции активности). Изменённое состояние инициирует фор-

мирование ценностного отношения к объектам взаимодействия. Это позволяет считать способ «концентрации на положительном» более приемлемым для снятия неблагоприятного состояния личности, хотя он занимает большой временной промежуток. Именно проявление отношения детей к объектам окружающего мира, к людям, к себе, деятельности и составляет суть воспитательного результата.

Светлана Игоревна Попова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, г. Череповец, Вологодская область.

Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов*

А.Ф. Лалетина

В статье рассказывается о воспитательном потенциале мультфильмов как факторе медиасреды и виде искусства. Представлен сравнительный анализ воспитательного потенциала мультфильмов советского периода и современных мультфильмов. Сделан вывод, что современные отечественные и зарубежные мультфильмы не удовлетворяют решению задач нравственного, трудового и эстетического воспитания.

Ключевые слова: медиасреда; мультипликационные фильмы; факторы воспитания; воспитательный потенциал; искусство.

Век информационных технологий принёс с собой новые возможности для воспитания детей, но одновременно появились и новые требования к этому процессу. Существующие в

* Тема диссертации – «Формирование трудовых представлений у дошкольников средствами медиаобразования». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.В. Моисеева.

наши дни разнообразные факторы воспитания можно разделить на целенаправленные и нецеленаправленные, преднамеренные и непреднамеренные. Нецеленаправленных факторов становится всё больше: это уже не только природа, общество, друзья, улица, религия, искусство, но и множество медиафакторов.

Ребёнок, живущий в век информационных технологий, попадает в активную медиасреду, представленную телевидением, радио, Интернетом, компьютерными играми и т.д. Эти нецеленаправленные факторы воспитания способствуют тому, что их доля влияния на ребёнка постоянно увеличивается, уменьшая тем самым долю влияния целенаправленных. И это становится серьёзнейшей проблемой, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда идёт активное познание мира, формируется сознание ребёнка, его ценности и мировоззрение.

Конечно, от современной медиасреды нам никуда не деться, поэтому необходимо научиться с ней сотрудничать или хотя бы нейтрализовать её негативное воздействие. Известно, что факторы медиасреды действуют на развитие ребёнка несистематично, неконтролируемо, непреднамеренно, но оказывают на него сильное влияние, способствуя формированию его мировоззрения.

Медиасреда включает в себя всё разнообразие средств массовой информации и современных технологий, с которыми ребёнок соприкасается. Одним из первых и важных представителей медиaprостранства являются мультипликационные (анимационные) фильмы.

Мультфильм как один из факторов медиасреды в любом случае влияет на ребёнка, но само это влияние не всегда понятно, поскольку просмотр мультфильмов представляет собой процесс неконтролируемый и нецеленаправленный со стороны взрослых. Часто родители включают ребёнку мультфильм, не преследуя никаких воспитательных целей и не оценивая, какой воспитательный потенциал несёт этот мультфильм. Это может привести к весьма нежелательным последствиям.

Мультфильм – это не только продукт медиасреды, но и вид искусства. И в этом качестве мультфильм обладает большим воспитательным потенциалом. Как известно, ребёнок перед телевизором проводит много времени, порой до нескольких часов в день. И время, проведённое перед экраном, не может пройти для него бесследно.

Через мультфильмы дети получают различные эмоции: радуются, сопереживают, плачут. Дошкольники очень впечатлительны и не всегда могут отличать «действительность от созданий воображения» [4, с. 174]. Поэтому дети начинают доверять мультфильму, принимая его за часть реальности, воспринимать те жизненные ценности и установки, которые в нём содержатся.

Известно, что для детей искусство – одна из форм познания мира, это «старший товарищ», который показывает им, «что такое хорошо, а что такое плохо», учит тому, какие наказания могут последовать за неправильными действиями и к каким положительным результатам могут привести правильные поступки. Через мультфильмы ребёнок многому учится, узнаёт новое: явления, названия, слова, юмористические ситуации.

Учась у героев мультфильмов, дети социализируются, осознают, как надо себя вести. Выделяя любимых мультипликационных героев, дети начинают им подражать, вести себя, как они, говорить их языком, применять знания, полученные в мультфильме. Ребята начинают просить у родителей вещи с изображением любимых героев, посвящают им первые школьные сочинения. Отсюда вывод: для эффективного воспитания ребёнка нужно демонстрировать хорошие образцы для подражания.

Мультфильмы понятны дошкольнику, поскольку они в доступной форме объясняют ему многие процессы, знакомят с миром, удовлетворяют познавательные и эмоциональные потребности. При этом мультфильм – наиболее эффективный воспитатель от искусства и медиасреды, поскольку сочетает в себе слово и картинку, задействуя два органа чувств: зрение и слух одновременно.

Но современные педагоги и родители к мультфильмам зачастую относятся недостаточно серьёзно, недооценивают их влияние на ребёнка, и складывается ситуация, когда ребёнок смотрит всё подряд. А ведь мультфильм может как способствовать формированию личности ребёнка, так и, наоборот, препятствовать. Если мультфильм содержит антивоспитательный потенциал или не адекватен возрасту ребёнка, то его влияние может привести к отрицательным результатам.

Чтобы нейтрализовать негативные влияния средств медиасреды на детей, которые ещё не в состоянии критически относиться к феноменам внешнего мира, необходимо ввести мультфильмы в разряд «целенаправленных воспитателей». Для этого нужно оценить воспитательный потенциал мультфильмов и целенаправленно их использовать, введя мультфильмы как дополнительное средство формирования каких-либо качеств в программы ДОУ, а также дать рекомендации родителям для домашнего обучения.

Необходимо также выявить негативный потенциал, чтобы родители могли оградить ребёнка от него и научились с ним работать, выявляя суть этого негативного.

Сравним воспитательный потенциал мультфильмов советского периода и современных (созданных после 1991 г.) полнометражных отечественных и зарубежных мультфильмов. Советские мультфильмы в подавляющем своем большинстве носили морализаторский характер, и нередко эта мораль проявлялась довольно откровенно. Современные же мультфильмы не отличаются строгой моралью.

Советские мультфильмы отличаются от современных длительностью: они в основном короткие (8–10 минут), современные же полнометражные мультфильмы длятся более часа. Из-за такой существенной разницы сравнивать их напрямую невозможно, современные более сложны и многогранны для анализа. Поэтому проведём анализ советских и современных мультфильмов отдельно.

В качестве критериев оценки со-

ветских мультфильмов возьмём воспитательный потенциал по направлениям воспитания и основным задачам; направления и задачи могут быть дополнены, мы возьмём только некоторые из них [3, с. 95–204].

Для решения этих задач подберём соответствующие мультфильмы (см. табл. на с. 85).

Из этой таблицы видно, что во многих мультфильмах советского периода содержится воспитательный потенциал, соответствующий поставленным воспитательным задачам. Следовательно, их можно эффективно использовать в педагогическом процессе. Также необходимо учитывать возрастные особенности дошкольников, то есть в каждом направлении надо выделить воспитательные задачи для детей определённых возрастных периодов. Соответственно, мультфильмы должны систематизироваться не только по направлениям воспитания, но и по возрастным периодам.

Работу с мультфильмом можно строить по принципу сочетания наглядного материала и слова педагога. Вот примерная схема занятия с использованием мультфильма:

1. Вступительное слово. Педагог говорит о том, что сейчас дети будут смотреть мультфильм о ... (высказывает наиболее общую мысль мультфильма).

2. Показ мультфильма.

3. Беседа. Вопросы детям, обсуждение, выводы. Задача: получение детьми нового знания.

4. Игра на основе выводов (перевод знания в умение).

Советские мультфильмы по содержанию соответствуют возрасту детей, они просты и понятны для восприятия, герои мультфильмов говорят хорошим языком, их поступки можно использовать в качестве понятного детям примера или антипримера. Отсюда вывод: советские мультфильмы способствуют наиболее общим задачам воспитания и, значит, их можно активно использовать как в образовательной программе ДОУ, так и в домашних условиях.

Современные же мультфильмы сложно систематизировать по направлениям воспитания, поэтому для их характеристики возьмём следу-

ющие критерии оценки: жанровый компонент, эстетический компонент, лексика, примеры поведения, юмор и т.д.

Сюжеты современных мультфильмов часто содержат совершенно недетские составляющие: истерики, шантаж, драки, смерть, убийство, похороны, гонки, невозвращение долгов, криминальные разборки, пьяные посиделки, месть, полицейские ошарашки, потерю рассудка, суд над преступником, любовно-эротические элементы.

Так, например, в мультфильме «Акуля история» показана смерть акулы и церемония её похорон: погребение, отпевание, выражение соболезнований. В «Планете сокровищ» происходит страшное убийство в от-

крытом космосе, а в «Шреке-3» смерть короля-жабы показана долго и весьма детально. В «Мадагаскаре» пингвины захватывают теплоход и берут в заложники капитана, звонко ударяя его по лицу. Там же бабушка остервенело бьёт льва. Король в «Шреке-2» нанимает киллера для убийства избранника своей дочери. А чего стоит сцена в кабаке с пьяными героями сказок и трансвеститом («Шрек-3»)! В мультфильме «Алёша Попович и Тугарин Змей» весь сюжет построен на карточном долге, в азартные игры на деньги играют практически все, начиная от Бабы-яги и заканчивая правителем – князем. Домашние питомцы из «Сезона охоты-2» устраивают своеобразные собачьи пытки. Все эти сюжетные ли-

Направление воспитания	Задача	Мультфильм	Чему учит мультфильм
Нравственное воспитание	Формирование знаний, представлений, нравственных чувств, привычек и норм, практики поведения (гуманность, коллективизм и др.)	«Мама для мамонтёнка», «Крошка Енот», серии про кота Леопольда, серии про Чебурашку, «День рождения бабушки», «Большой секрет для маленькой компании», «Высокая горка», «Журавль и цапля»	Ценность родителей, семьи, друзей, стремление к хорошим отношениям, стремление к заботе о родных. Умение не обижаться по мелочам, жить в социуме
		«Как стать большим», «День рождения»	Стать большим – значит стать ответственным и самостоятельным
		«Цветик-семицветик», «Непоседа, Мякиш и Нетак», «Храбрый оленёнок», «Грибок-теремок»	Воспитание чувства коллективизма, развитие чувства дружбы, понимания, что в коллективе жить надёжней и веселее, чем одному, умения ради друзей пойти на принцип: в тесноте, да не в обиде
Умственное воспитание	Формирование познавательной деятельности (воспитание любознательности, развитие речи, развитие мыслительной деятельности)	«Остров ошибок», «Ивашка из Дворца пионеров», «Опять двойка», серии «На задней парте»	Необходимость знаний для жизни, развитие интереса ребёнка к школе, развитие любознательности и желания учиться
Физическое воспитание	Воспитание воли, стремления к преодолению трудностей, к победе. Знакомство с разными видами спорта	«Топчумба», «Футбольные звёзды», «Чемпион», «Дедушка и внучек»	Чтобы стать сильным и выносливым, нужно поставить цель и тренироваться. Чтобы побеждать, нужно много тренироваться и не сдаваться
Трудовое воспитание	Воспитание отношения к труду, воспитание потребности трудиться, формирование основ трудолюбия	«Как утёнок-музыкант стал футболистом», «Приключения Хомы», «Нехочуха», «Баранкин, будь человеком!», «Дядя Миша», «Стрекоза и муравей», «Тимка и Димка»	Чтобы добиться результата, надо потрудиться. Труд – основа жизни, без труда выжить невозможно. Лень – основной противник труда. Любое дело нужно доводить до конца

нии никак не вписываются в рамки жанра детского мультфильма.

Эстетическая составляющая современных мультфильмов также находится на низком уровне: герои мультфильмов зачастую просто некрасивы. Тот же Шрек – разве можно назвать его симпатичным? А страшные монстры и киборги из «Планеты сокровищ», а «мутировавшие в дебрях канализации» страшные зелёные Черепашки-ниндзя?

Кстати, мультфильм «Черепашки-ниндзя» можно отнести к жанру «мультфильмов-ужасов», в нём представлен классический набор наведения ужаса: ночь как основное время действия, битвы трёхтысячелетней давности, проклятия, бессмертие, живые статуи с красными глазами, монстры, выходы в иные миры, бесконечные битвы, погони, драки, ограбления, убийства, прыжки с высотных домов и т.д.

Современные мультфильмы содержат низкий уровень речевой культуры, в них постоянно используются грубые, вульгарные слова, недопустимые для слуха ребёнка: «сопляк», «тупой», «этот куст похож на толстую бабу», «не тыкай в меня своей грязной зелёной сосиской!», «тренинг по целованию задниц», «дурак» («Шрек»), «закидать лектора кашками» («Мадагаскар»), «валите отсюда!», «будь он проклят» («Тачки»), «ну что припухли, собираете трусливых вонючек?» («Сезон охоты-2»).

Также во многих мультфильмах представлена жаргонная лексика: «лузеры», «мне хана», «козырно», «прикольно», «шизовое местечко» («Мадагаскар»), «вторился» («Тачки»), «офигительность» («Сезон охоты-2»).

Часто в современных мультфильмах поднимаются совсем не детские темы, которые проявляются в таких выражениях: «будем рассказывать друг другу о любовных похождениях», «хочешь обладать ею?», «высокая упругая попка», «мы сексуальны!», «я ношу женские трусики», «любвеобильная ты машина, дай ей отдохнуть!» («Шрек»), «любовнички развлекаются» («Акуля история»), «брачный ритуал», «у вас интим?» («Сезон охоты-2»). А в мульт-

фильме «Делай ноги» мудрец пингвиньей колонии по имени Ловелас заявляет, что «вынужден удалиться на своё ложе для любовных утех».

Порой встречаются откровенные ошибки: так, в «Алёше Поповиче» произносится слово «ихняя», а сам богатырь пишет с ошибками: «са-брать». Дети будут использовать эту лексику, считая её настоящей, живой, «прикольной». Именно она может лечь в основу будущей культуры речи детей.

Через мультфильмы ребёнок усваивает определённые модели поведения, способы действий, алгоритмы достижения цели. К сожалению, в современных мультфильмах часто демонстрируется только один способ – агрессия. Стоит ли удивляться тому, что, согласно многочисленным исследованиям, у детей, которые смотрят преимущественно зарубежные мультфильмы, наблюдается повышение жестокости и агрессивности.

Просмотрев мультфильм, дети запоминают героев, обладающих определёнными характеристиками. Поэтому крайне важны для осмысления именно типажи главных героев, их основные и сущностные характеристики: Шрек («Шрек») – невоспитанный, грубый; осёл («Шрек») и зебра («Мадагаскар») – назойливые, навязчивые, болтливые; лев Алекс («Мадагаскар») – самовлюбленный; Алёша Попович («Алёша Попович и Тугарин Змей») – трусливый, глуповатый; Забава («Алёша Попович и Тугарин Змей») – эгоистичная, истеричная, не уважающая старших.

Эти герои становятся «друзьями» детей (часто и в виде игрушек) и ориентирами для подражания, образцами поведения. Один из любимых героев детей – Шрек неоднократно истерично заявляет: «Мне всё равно, что обо мне подумают люди. Буду делать что хочу!». Князь из «Ильи Муромца» постоянно подчёркивает свой статус: «Я князь: что хочу, то и ворочу», он ходит по столу, засыпает лицом в тарелке. А молодая девица Забава – капризная и ленивая, ездит на шее у собственной горбатой бабушки.

А ведь для детей главный герой мультфильма, безусловно, положительный персонаж. Это значит, что

ребёнок не в силах определить всю сложность натуры героя и оценить, что герой делает «хорошо», а что – «плохо», воспринимает его целиком и полностью как «хорошего».

Современные мультфильмы позиционируются как лёгкие, весёлые юмористические. Но юмор, представленный в мультфильмах, зачастую злой, грубый, глупый, поверхностный и примитивный, он не вскрывает внутренний комизм ситуации. Например, с юмором показаны ситуации с причинением боли: Шрек на горке получает удар ниже пояса («Шрек»); птичка лопнула от пения, чтобы принцесса смогла взять яйца из её гнезда на завтрак («Шрек»); птичка отвлеклась и врезалась в стену («Шрек-3»).

Юмористически обыгрываются унижительные ситуации: поцелуй в пятую точку («Шрек»); князь, император и другие представители правительства постоянно наступают то в экскременты, то в ведро («Илья Муромец»); в «Мадагаскаре» зебра дарит жирафу ректальный термометр, который тот сначала берёт в рот, потом с отвращением плюёт. И все эти ситуации показаны с претензией на юмор.

Смешными представлены невоспитанность, неправильное поведение, нарушающее все правила приличия: рыгание, пукание (все «Шреки»); осёл скидывает одеяло с обнажённого Шрека и восклицает: «О! Прикупил бы ты себе пижамку!» («Шрек-2»); женские трусики, брошенные льву восторженными поклонниками («Мадагаскар»). Таким образом, дети усваивают, что смеяться можно над болью, унижением, невоспитанностью и пошлостью.

Отсюда вывод: современные мультфильмы обладают сомнительным воспитательным потенциалом, дезориентируя ребёнка. Советские мультфильмы более просты и понятны детям, дошкольникам в них легче разобраться, они помогают развитию мышления детей, тогда как современные мультфильмы чересчур сложны, в них даже взрослому человеку порой трудно разобраться. Такие сложности не способствуют развитию мышления ребёнка, а приводят к поверхностному бездумному восприятию.

В советских мультфильмах звучит правильная, выразительная речь, которая передаёт гамму чувств, эмоций героя. В современных мультфильмах одинаковые голоса, низкий уровень речевой культуры, бедность речи. Советские мультфильмы способствуют речевому развитию, а современные – его отставанию.

Советские мультфильмы разнообразны и неповторимы, у каждого героя свой характер, эмоции, голос, в этих мультфильмах звучит авторская музыка. Современные же напоминают штамповку жанра: похожие сюжеты и герои, которые говорят одинаковыми голосами, одинаково смеются, прыгают, падают; похожие звуки. В современных мультфильмах много агрессии и раздражения, причём часто они творятся положительными героями.

Большинство советских мультфильмов содержит воспитательный потенциал, который можно целенаправленно использовать для обучения и воспитания, современные мультфильмы содержат чаще всего разрушающий антикультурный потенциал, не удовлетворяющий решению задач нравственного, трудового и эстетического воспитания.

Литература

1. Адам, Д.А. Формирование у дошкольников представлений о мире природы как духовной ценности средствами современного искусства / Д.А. Адам // Экологическая педагогика : сб. статей по материалам XI Международной конференции «Экологическое образование в период детства : региональный подход» ; Екатеринбург, 1–20 апр. 2005 г. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 34–43.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Современное слово, 1998. – 480 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учеб. пос. / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 416 с.
4. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

Анна Фёдоровна Лалетина – аспирант кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

Сотрудничество и общение дошкольников в изобразительной деятельности*

С.В. Кахнович

В статье рассматривается творческий потенциал личности ребёнка дошкольного возраста, описываются приёмы арт-терапии, формы и методы организации совместной деятельности. Раскрывается важность занятий изобразительной деятельностью для психического становления личности ребёнка дошкольного возраста.

Ключевые слова: сотрудничество дошкольников, общение дошкольников, арт-терапия, изобразительное искусство, креативность, творческий потенциал, когнитивное развитие личности, совместная деятельность.

Изобразительное искусство как специфическая форма общественного сознания и человеческой деятельности, отражающая окружающую действительность в художественных образах, способно влиять на духовное становление личности ребёнка.

Имея в своём арсенале различные средства выразительности (образ, знак, символ), изобразительное искусство и художественно-творческая деятельность развивают образное мышление детей, охватывая при этом практически все психические процессы.

Восприятие произведений искусства обогащает детский сенсорный опыт и приводит к пониманию сущности техники выполнения тех или иных художественных работ. Рассматривая работы признанных мастеров, дети стараются понять, как создаются такие шедевры, пытаются подражать.

Подражание, эта первичная деятельность, направленная на приобретение опыта, весьма развито у дошкольников. Именно поэтому, с нашей точки зрения, на занятиях с

детьми дошкольного возраста полезно использовать репродукции картин знаменитых художников, таких, например, как Анри Матисс.

Анри Матисс (1869–1954) создавал яркие, красочные, необычные и волнующие зрителей своей непосредственностью картины. В московском Музее изобразительных искусств им. А.С. Пушкина находятся около двух десятков работ этого художника.

Предлагаем коллегам конспект занятия для детей 5–6 лет по теме «Аппликация "Аквариум"» с использованием картины Анри Матисса «Красные рыбы».

Задачи занятия: развивать цветовое восприятие, творчество, воображение; закрепить приёмы вырезания и аккуратного наклеивания.

Задачи развития общения: закрепить умение детей задавать вопросы; научить детей давать полные ответы, высказываться ясно и лаконично; закрепить умение детей не перебивать собеседника и не говорить «не впопад» (не по теме).

Предварительная работа: рассматривание репродукций картин Анри Матисса «Красные рыбы», «Красные рыбки и скульптура»; наблюдение за рыбками в аквариуме.

Материалы: тонированная голубой краской бумага в форме круга диаметром 10 см, цветная бумага различных оттенков, клей, ножницы, кисточка для клея, кусочек ткани.

Ход занятия

Воспитатель показывает детям репродукцию картины Анри Матисса «Красные рыбы».

– Дети, кто из вас хочет стать художником и нарисовать такую картину? (Из числа детей выбирается ребёнок, который берёт на себя роль художника.)

– А мы с вами выступим в роли зрителей и будем задавать художнику вопросы. Посмотрите внимательно на картину. Что вам в ней особенно нравится?

* Тема диссертации – «Формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой эстетического воспитания Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова Т.С. Комарова.

Продолжение. Начало см. в № 7 за 2010 г.

Лепка «Кувшинчик»

– Давайте теперь спросим художника, что ему самому понравилось в «своей картине».

– Теперь вы можете задать художнику любые вопросы, которые вас интересуют.

Если дети затрудняются с составлением вопросов, воспитатель помогает им их сформулировать.

Вопросы могут быть такие:

– С каким настроением ты писал эту картину?

– Почему у тебя нарисованы только красные рыбы?

– Почему в аквариуме нет растительности, но много растительности на столе и вокруг аквариума?

– Почему рядом с аквариумом нарисовано разрезанное яблоко? и т.д.

Если ребёнок, исполняющий роль художника, затрудняется с ответом, воспитатель помогает ему наводящими вопросами. Все вопросы и ответы детей носят непредсказуемый характер и не могут быть запланированы.

После обсуждения воспитатель предлагает детям пройти за столы, расставленные полукругом, на которых всё готово для работы. Когда дети усядутся на места, воспитатель предлагает им разложить бумагу одного цвета по оттенкам (от сильно насыщенного к слабо насыщенному). Он спрашивает ребят, красиво ли получится, если вырезать и наклеить стайку рыбок одного цвета, отличающихся своим оттенком. Потом надо предложить детям вспомнить форму рыбок и способы вырезания из бумаги, сложенной вдвое. При необходимости дети могут подойти к аквариуму и посмотреть на растительность и рыбок в нём. Готовые аппликации надо повесить на стене на уровне глаз детей и похвалить их за красивые работы.

Художественная деятельность становится привлекательной для ребёнка, если он осознаёт необходимость её выполнения, имеет ясные и понятные цели. В отношении дошкольников лучше, когда цель деятельности имеет игровой характер и ребёнок сознательно принимает на себя роль, включается в ролевое взаимодействие.

Приведём несколько примеров сюжетной игры на занятиях для детей 5–6 лет.

Задачи: научить детей создавать кувшин из целого куска глины ленточным способом; закреплять умение высказываться ясно и лаконично; воспитывать в них желание помочь товарищу.

Материалы к занятию: глина и 3–4 разных небольших кувшинчика, близких по форме.

Ход занятия

Педагог предлагает детям поиграть, превратившись в настоящих мастеров гончарного дела. Сначала он рассказывает об искусстве народных мастеров, подчёркивая, что они работают вместе в одной мастерской, помогают друг другу советом, как сделать работу более красивой; делятся художественными замыслами, следят за порядком на своих рабочих местах.

Затем детям предлагается стимул для их деятельности, общественно направленный по содержанию. Необходимо слепить кувшин не просто для кукольного сервиза, а для подарка малышам, которые будут с ним играть. Тогда старшие дошкольники будут стараться слепить как можно лучше – ведь они хотят стать настоящими мастерами своего дела.

Далее воспитатель просит некоторых «художников-мастеров» рассказать о том, какую посуду они придумали. Это делается для того, чтобы научить детей приёму создания предварительного образа. Для того чтобы расположить детей к себе и включить их в общение, на наших занятиях педагог брал на себя роль главного мастера и от его лица общался со своими воспитанниками.

В конце занятия на выставке поделок «мастера» рассказывали о своей посуде, обсуждали поделки других детей, решали, у кого они хотели бы поучиться, помогали, подсказывали другим ребятам, как улучшить поделку.

**Урок рисования «В ателье»
(для детей 5–6 лет)**

На следующем занятии дети выступали в роли художников-модельеров, придумывали и украшали платье для сестры (мамы, бабушки).

Особую радость им доставляла **игра в магазин «Одежда»**, в котором «продавались» придуманные ими украшенные узором силуэты блузок, юбок, платьев. Чтобы «купить» понравившуюся вещь, надо не просто «заплатить деньги», а рассказать об узоре так, чтобы сразу стало понятно, о каком платье идёт речь. Продавец же должен по описанию догадаться, какое платье хочет приобрести покупатель.

Мы также предлагали детям на занятии изобразительным искусством поиграть **в ателье**.

Задачи: развивать творчество и воображение у детей; научить рисовать простым и цветными карандашами; закрепить умение вырезать предмет по контуру; учить детей коллективными усилиями добиваться общего результата; учить детей игровому общению и умению вести беседу от лица своей роли.

Материалы к занятию: простой графитный и цветные карандаши; листы бумаги разного размера.

Предварительная работа: экскурсия в ателье. Составление рассказа на тему «В ателье». Потом на занятии надо провести беседу: «Что такое ателье?»; «Что там делают?»; «Был(а) ли ты в ателье?»; «Что там шили тебе, маме или папе?»; «Кто придумывает фасон будущего платья,

костюма?» (*модельер, дизайнер одежды*); «Что делает закройщик?» (*снимает мерку, кроит изделие*); «Что делает швея?» (*шьёт одежду*).

Ход занятия

На занятии детям предлагается нарисовать и вырезать из бумаги одежду для кукол и зверюшек. Такое занятие мы проводили в коллективной форме. Дети-«модельеры» или «дизайнеры одежды» выбирали фасон и делали зарисовку на листе бумаги небольшого формата.

По зарисовке дети-«закройщики» рисовали силуэт на бумаге, потом они передавали готовый силуэт и зарисовку «модельера» детям, которые должны были раскрасить силуэт по зарисовке «модельеров» и вырезать его.

В процессе занятия дети менялись ролями друг с другом. Роли «заведующих ателье» распределял педагог. «Клиентами» или «заказчиками» выступали куклы или зверюшки, от лица которых педагог предлагал детям «сшить» им одежду.

Лепка «В кафе» (для детей 5–6 лет)

На следующем занятии дети играли в сюжетно-ролевую игру **«В кафе»**. Начиная занятие, педагог предлагал детям рассказать о своём посещении кафе. Предварительно ребята могли сходить с родителями в кафе, лучше, если оно будет детским. Рассказ ребёнка (можно и самому воспитателю рассказать о своём посещении кафе) может выглядеть, например, так: «Я была с мамой в детском кафе. Там очень красиво. Столы и стулья удобные, сделанные из дерева. Булочки испечены в виде петушка и мишек. В меню написаны разные названия блюд. В этом кафе посетители сидят за столами, а официанты разносят угощения».

Задачи: закрепить умение лепить предметы или их части круглой, овальной, дискообразной формы, используя движение всей кисти и пальцев; научить детей задавать вопросы вежливо и дожидаться ответов на них, отвечать на вопрос полно и ясно.

Материалы к занятию: пластилин, кукольная посуда, салфетки и необходимая организация предметного пространства, которая соответствовала бы игре.



Ход занятия

Воспитатель предложил детям поиграть в кафе и распределил между ними роли «поваров», «официантов», «посетителей». Дети-«повара», которых было большинство, «готовили на заказ». Они лепили из пластилина торты, пирожные, мороженое, разные фрукты, конфеты, а «официанты» передавали им «заказы» посетителей и разносили готовые «угощения».

При этом мы разделили групповую комнату с помощью ширмы на «зал» и «кухню», в «зале» расставили столы и предлагали детям посетить кафе вместе со своими любимыми куклами. Дети-«повара» находились за ширмой, у них был свой «шеф-повар» – воспитатель, в зале же находился «управляющий кафе» (кто-нибудь из детей), который следил за порядком в зале и в то же время общался с «шеф-поваром» при возникновении конфликтов и споров.

Дети-«официанты» могли помогать детям-«поварам», но они также должны были быстро принять заказ у «посетителей». Задача «поваров» – быстро и качественно выполнить заказ. «Официанты», которых меньшинство, должны запомнить заказ «посетителя» и передать его «поварам». «Посетители» хвалят угощения и кормят ими своих кукол.

Мы использовали готовую кукольную посуду. В течение занятия дети менялись ролями. На следующих занятиях дети сделали аппликацию в виде меню, а затем нарисовали сюжетную композицию «В кафе».

Психолого-педагогические основы сотрудничества и общения изначально заложены в механизмах совместной изобразительной деятельности, ведь её результат напрямую зависит от успешности межличностных отношений. Совместная изобразительная деятельность – это своеобразная школа человеческих отношений, её творческий характер развивает у воспитанников нравственные качества.

В условиях художественно-творческого и эстетического подхода к изобразительной деятельности общение детей друг с другом и педагогом имеет направленность на восприятие искусства, что позволяет говорить о таком уровне взаимоотноше-

ний детей, который значительно выше, чем их взаимодействие по бытовым темам.

У детей формируется понимание ценности каждой личности, её мыслей, суждений, творческих работ. Уважительное отношение к своим товарищам и педагогу они переносят на другие виды деятельности (игру, труд, учёбу), что позволяет создавать в детской группе атмосферу эмоционального благополучия для каждого из воспитанников.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Издательский дом Ш.А. Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 572 с.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 579 с.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 572 с.
5. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – Л. : Лениздат, 1981. – 320 с.
6. Матис в России / Состав. альбома репродукций А.Г. Костиневич, Н.Ю. Семёнова – М. : Авангард, 1993. – 190 с.
6. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1987. – 542 с.
7. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

Светлана Вячеславовна Кахнович – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального школьного образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Спорт как фактор развития личности и общества*

А.Л. Афанасенков

Данная статья посвящена вопросам развития личности и общества через занятия спортом. Они оказывают влияние на национальные отношения, деловую жизнь и общественное положение людей, формируют моду, этические ценности и образ жизни. Автор рассказывает о том, какие проблемы существуют в этой сфере и как их можно решать.

Ключевые слова: спортивная деятельность, массовый спорт, досуг, социализация.

Спорт – важный социальный фактор развития общества. Он пронизывает все уровни современного социума и оказывает широкое воздействие на главные сферы жизнедеятельности общества. Спорт влияет на национальные отношения между людьми, определяет их деловую жизнь, общественное положение, формирует моду, этические ценности, образ жизни. По своей сути он представляет собой силу, способную противостоять дешёвой культуре и дурным привычкам.

Спортивная деятельность, воспроизводящая базовые механизмы формирования личности, включает индивида в социальные общности и общественные организации как полноправного члена общества, формирует определённые социальные отношения. Именно посредством механизмов социализации каждый человек обретает свою социальную сущность и интегрируется в социальную систему.

В наши дни в мире найдётся не так много государств, где спорт играет большую роль в жизни общества. Хотя можно привести и примеры позитивного отношения к спорту. Так, в США спорт, став национальным увлечением в 1960-е годы, вскоре был признан моделью самого американского общества. А начиная с 70–80-х

годов прошлого столетия спорт в США просто превратился во «вторую религию» американцев.

Американцы научились бережно относиться к своему здоровью, понимая, что это – личный капитал, от качества которого зависит многое: карьера, личное счастье, светлое будущее. Немаловажную роль в популяризации спорта сыграли СМИ и, в первую очередь, телевидение: они помогли преодолеть так называемый психологический барьер в отношении населения к физической активности.

Анализ развития спорта в США и других странах мира показывает, что активная позиция населения по отношению к спорту стала следствием хорошей пропаганды. И именно поэтому занятия физкультурно-спортивной деятельностью американцы рассматривают как неотъемлемую часть своей культуры.

В России также наблюдаются серьёзные сдвиги в этой области. В частности, принимаются законы и постановления, которые способствуют массовым занятиям спортом. К примеру, начиная с 2010 года в школах вводится третий урок физической культуры.

Как показывают социологические опросы населения, особенно молодёжи, занимающейся спортом, спорт формирует первоначальное представление о жизни и мире. Именно в нём наиболее ярко проявляются такие важные для современного общества ценности, как равные шансы на успех, стремление быть первым, победить не столько соперника, сколько самого себя.

Анализируя спортивную жизнь социальной личности, приходишь к выводу, что именно спорт аккумулирует в себе главные общественные ценности: равенство, свободу, демократию, индивидуализм, патриотизм, гуманизм, соревнование, дружбу, сотрудничество, уважение существующего порядка и самоуважение.

Физическая культура и спорт играют важную роль в формировании личности. Многие социальные ситуа-

* Тема диссертации – «Управление физической подготовкой студентов как процесс социализации личности». Научный руководитель – канд. филос. наук, профессор О.А. Курвина.

ции нередко отыгрываются в спортивной деятельности, что позволяет спортсмену нарабатывать для себя жизненный опыт, выстраивать особую систему ценностей и установок.

Придя в спортивную секцию или школу, юный спортсмен попадает в новую социальную среду: тренеры, судьи, спортивный коллектив – это новые «агенты социализации», конкретные люди, ответственные за воспитание и образование, обучение культурным нормам и образцам поведения, обеспечивающие эффективное освоение новой социальной роли, которую примеряет на себя юный спортсмен.

Для каждого человека особенно важна первичная социализация. В этот период закладываются основные психофизические и нравственные качества личности, а у спортсмена, наряду с семьёй и школой, задействуется социальный институт физической культуры и спорта.

Правда, среди агентов первичной социализации не все играют одинаковую роль и обладают равным статусом. По отношению к ребёнку, проходящему социализацию, родители занимают превосходящую позицию. Для юного спортсмена одну из ведущих ролей играет тренер, тогда как ровесники спортсмена ему равны. Они прощают ему многое из того, что не прощают родители и тренер. В каком-то смысле по одну сторону находятся ровесники, по другую – родители и тренер, каждая сторона воздействует на юного спортсмена в противоположных направлениях. В подобной ситуации тренер усиливает позиции родителей в формировании базисных ценностей, регулирует сиюминутное поведение, ориентируя юного спортсмена на спортивный стиль жизни, достижение высоких результатов.

Ценностный потенциал спорта позволяет решать целый ряд воспитательных задач. Спорт – это школа воспитания мужества, характера, воли. Спортивная деятельность помогает юному спортсмену стойко переносить трудности, нередко возникающие у ребёнка в школе и семье.

Классификацию стадий социализации спортсмена путём включе-

ния его в спортивную деятельность можно связать с этапами формирования его спортивной карьеры. Если принять этот принцип, то можно выделить следующие стадии социализации:

1. Включение субъекта в спортивную деятельность.
2. Занятия детско-юношеским спортом.
3. Переход из любительского в профессиональный спорт.
4. Завершение спортивной карьеры и переход к другой карьере.

Для первой стадии социализации характерен период начала спортивной деятельности. В это время формируются интерес, ценностные ориентации на спортивные занятия, закладываются основы ценностного отношения к спортивной деятельности. Этот период очень важен для юного спортсмена. Новый круг общения, первая проба сил, первые победы и неудачи создают условия для формирования спортивного характера.

Немногие дети могут успешно пройти этап спортивной подготовки. Более одной трети прекращают занятия спортом ещё в детском возрасте. Но ребята, оставшиеся в спорте, совершенствуясь в спортивном мастерстве, вступают в новую фазу социальных отношений. Выезды на соревнования в другие города и страны, получение первых гонораров, спортивные победы позволяют спортсмену активно интегрироваться в общественную жизнь, усваивать образцы и нормы поведения, формировать социальные установки. Этот этап, как правило, связывается со второй стадией социализации спортсмена.

Возрастает количество соревнований, переезды, сборы, новые спортивные базы, тренировочный процесс, организуемый, как правило, за границей, формируют новый социальный опыт, создают новые ценности и ориентации. Большую роль в данной стадии социализации играют экономические отношения, которые складываются между спортсменом и тренером.

Третью стадию социализации символизирует расцвет спортивной карьеры. Спортсмен свой образ жизни подчиняет интересам спортивного

клуба, команды, коллектива, который обеспечивает его эффективную спортивную подготовку. Наряду с тренером особое место в его жизни занимают массажисты, врачи, менеджеры.

Для четвертой стадии социализации характерны период завершения спортивной карьеры и переход к другой профессиональной карьере. Как правило, у спортсменов это один из сложных жизненных периодов. Решение закончить спортивную карьеру часто связывается с травмой, снижением спортивных результатов, отбором в сборные команды и т.д. Негативные ситуации провоцируют психологический кризис. Важную роль в преодолении негативных моментов в жизни спортсмена должны сыграть руководители спортивного клуба, тренеры, близкое окружение.

Общество должно гарантировать спортсмену возможность эффективной социальной интеграции. Для решения этой проблемы необходимо создать правовую основу, законодательно утвердить статус профессионального спортсмена.

Современный спорт, выполняя многочисленные социальные функции, становится многофункциональным и многомерным. Ему по силам решение широкого круга задач: укрепление здоровья населения, отвлечение молодежи от пагубного влияния улицы, удовлетворение спроса на зрелищные услуги, экономических стимулов, защита чести страны, формирование патриотизма и т.д. Многообразие социальных функций стало основанием для классификации и типологии разновидностей спорта, среди которых явно сформировались следующие направления:

- массовый спорт (народный, олимпийский, «спорт для всех»);
- спорт высших достижений (олимпийский спорт, большой спорт);
- профессиональный (коммерческий) спорт.

Каждый, кто связывает свою жизнь со спортом, решает индивидуальные задачи в рамках тех возможностей, которые содержатся в той или иной разновидности спорта.

Так, массовый спорт позволяет человеку независимо от возраста

сохранить здоровье, интересно проводить свободное время, разнообразить досуговую деятельность. В то же время, занимаясь массовым спортом, важно помнить о социальной ответственности, рационально совмещать образовательную, трудовую и спортивную деятельность.

Прежде всего это касается юных спортсменов. Необходимо найти оптимальный вариант для совмещения обучения в общеобразовательной школе и спортивной подготовки. Тренеры должны и заботиться о спортивной форме юных спортсменов, и воспитывать в них чувство социальной ответственности за свою будущую жизнь. Выдающийся спортсмен формируется не только на тренировках: учёба в школе, чтение книг, посещение музеев и театров, помощь родителям и младшим братьям и сёстрам – необходимые условия для формирования личности спортсмена.

Высокая социальная ответственность ложится на спортсмена, достигшего профессионального мастерства даже на уровне мастера спорта, не говоря уже о членах сборной команды страны. Победы на Олимпийских играх, мировых чемпионатах, первенствах страны приносят спортсмену заслуженную славу, известность, почёт. Он становится героем, кумиром молодежи. Образ жизни спортсмена становится моделью социального поведения.

В этой связи необходимо помнить о социальной ответственности спортсмена. Нужно понимать, что если он использует допинг, рекламирует некачественные товары, курит, употребляет наркотики или алкоголь, то тем самым «тиражирует» девиантное поведение, нанося непоправимый вред воспитанию спортивной смены. Юное поколение, как правило, бездумно копирует поведение и образ жизни своих кумиров. Поэтому в детско-юношеском спорте так часто присутствуют социальные пороки, присущие большому спорту.

Другая сторона социальной ответственности спортсмена связана с противоречиями, которые обуславливаются личными и общественными интересами в сфере спорта. Спортсмен всегда стоит перед дилеммой: как не

пропустить коммерческий старт и в то же время сохранить спортивную форму для успешного выступления за сборную страны.

Не всегда личные интересы спортсмена согласуются с интересами спортивного клуба. Переход из одной команды в другую, отъезд в заграничный спортивный клуб также требуют от спортсмена социальной ответственности за сделанный им выбор. А сделать этот выбор нелегко. С одной стороны, спортсмен многим обязан спортивному клубу, именно в клубе он стал мастером, много сил вложил коллектив тренеров, методистов, врачей в подготовку спортсмена экстра-класса, с другой стороны, заграничный клуб предоставляет спортсмену новые возможности для спортивной карьеры.

Вот почему социальная ответственность в спорте должна не только формироваться с помощью эффективного воспитательного процесса, но и регламентироваться нормативно-правовыми документами.

Таким образом, исследуя проблемы социализации в спортивной деятельности, мы видим, что социализация личности является непрерывным процессом и наиболее интенсивно осуществляется посредством спорта. Она выражается главным образом в

изменении отношения к окружающей социальной среде и формировании социальной компетентности личности, определяя модели поведения и влияя на конкретные базовые ценностные ориентации.

Среди основных требований к программам в рамках образовательного процесса можно выделить следующие:

- ориентацию на деятельность как достижение результативности в процессе освоения навыков того или иного вида спорта через включённость;
- массовость как максимальный охват детей и молодёжи спортивно-оздоровительным движением;
- включение спорта в досуговые мероприятия как механизм регулирования здорового образа жизни.

Андрей Леонидович Афанасенков – ведущий специалист ГУ «Центр спортивных и инновационных технологий Москомспорта», аспирант кафедры социологии, политологии и экономики Московского государственного педагогического университета, г. Москва.

Summary

Teachers' communicative preparedness for older preschoolers' diagnosis

The article raises the problem of preparing teachers to diagnose older preschoolers. In particular, consider the level of communicative competence of teachers, developed communication skills which will meet modern requirements for the diagnosis of children.

Keywords: pedagogical diagnosis, older preschoolers, communicative competence, teachers' preparedness for diagnosis.

Olga V. Chindilova – master of Pedagogical Science, Associated Professor of Chair of Primary and Preschool education of APK and PPRO, Moscow.

Lyudmila Anatolyevna Gridneva – Head of Department of Preschool and primary education KGOU "Kamchatka Institute of Advanced Studies of teachers".

The environmental culture development of primary school teachers' students

The role of psychology and pedagogic disciplines in environmental culture development of the students of Pedagogics and methods of elementary level of education faculty is considered. The article illustrates ecological content of these disciplines. It also displays the efficiency of the process of environmental culture development of the students.

Keywords: environmental culture, ecologization.

Alsu R. Garifullina – lecturer of the Pedagogics and Psychology for Primary Education Department of Naberezhnye Chelny State Pedagogical Institute, Naberezhnye Chelny.

Composition construction on employment by the fine arts with younger schoolboys

The construction of a composition from lines and colour at the lessons of fine arts in an additional education is considered in this article. At the lessons the perception and composition creation is carried out stage by stage: 1) during perception of products of the fine arts and acquaintance with means and laws of a composition – children watch a slide film and play composite game; 2) children draw a composition during their art-graphic activity, using graphic editor CorelDRAW.

Keywords: a composition, its means and laws, fine arts, computer drawing, younger schoolboys, composite thinking.

Olga N. Chigintseva – senior teacher of the Aesthetic Education Department at Institute of Pedagogics and Childhood Psychology of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Formation of quality management in primary school

In this article we discuss the maintenance of headmaster's work about formation of quality management in primary school. Indicators are also described. They allow the ruling system to change the quality of educational system by changing incoming influence.

Keywords: quality management.

Natalya V. Voynelenko – headmaster of the municipal special educational institution for students with limited health abilities of special boarding school (the 5th type) № 11, Chelyabinsk.

The teacher's assessment of a pupil' actual condition at the education process

In article the importance of the account by the teacher of an actual condition of the pupil in the course of education is considered, shown creative and destructive variants of a condition lived by the child, importance of support of balance between external and private world of the subject for the purpose of its personal development. The way "concentration on positive" as key for the purpose of decrease in an adverse condition of the pupil.

Keywords: education, an actual condition of the pupil, internal and an external world, personal development.

Svetlana I. Popova – Candidate of Pedagogics, Associated Professor at the Higher School Pedagogics Department of Moscow State Pedagogical University, Cherepovets, Vologod region.

The analysis of pedagogic potential of cartoons

The article demonstrates that cartoon being a factor of media-environment and kind of art contain the pedagogic potential. The analysis and comparison of soviet time and modern cartoons movies provided. Resume: Modern native and foreign cartoon movies don't meet requirements of moral, labor and aesthetic education.

Keywords: media-environment, cartoons, pedagogic factors, pedagogic potential, art.

Anna F. Laletina – postgraduate at the Natural Science and It's Teaching Methodology at Primary School Department of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Collaboration and communication of children under school age in the representational activity

In the article the creative potential of the personality of the child of preschool age is examined, art therapy of depictive skill, form and methods of organizing the joint activity are described. In the article the importance of occupations on the depictive activity for the mental making of a personality of the child of preschool age is revealed.

Keywords: collaboration of preschoolers, contact of preschoolers, art therapy, depictive skill, creativity, creative potential, cognitive development of personality, joint activity.

Svetlana V. Kahnovich – Candidate of Pedagogics, Associated Professor of the Pre-school and Elementary Education Pedagogic Department of the Evseevva Mordvinian State Pedagogical Institute, Saransk, Mordovia.

Sports as a factor of person and society development

Given article is devoted to the development of the person and the society by means of sports. People, going in for sports, thereby mechanically influence national relations, the business life, the social standing, forms the fashion, ethical values, the way of life of people. The author described which problems are in this sphere and the ways to solve them.

Keywords: sports activity; mass sports; leisure; socialization

Andrey L. Afanasev – main specialist at "Moskomsport" Centre of Sports and Innovation Technique", a postgraduate at Sociology, Political Sciences and Economy Department of Moscow City Pedagogical University, Moscow.