

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Л.А. Мазитова
Формирование у младших школьников
экологического отношения к природе 3

В.А. Зебзеева
Экологическая депривация
и пути ее устранения 6

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

Т.И. Жилина
Пути модернизации начального
природоведческого образования 11

Т.П. Богданец
Учебная задача в начальном естествознании 15

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

Т.В. Гусева
Дифференцированный подход к ознакомлению
младших школьников с природой 19

Различные формы организации занятий
по окружающему миру

О.В. Мальцева
Удивительный мир природы
(Путешествие-игра) 22

И.А. Львова
Экскурсия на почту 24

*Е.Г. Новолодская,
К.А. Шкитина*
Здравотворческий подход при изучении
исторического материала 27

Л.Н. Петрова
Дифференцированное обучение
по особенностям восприятия 35

Ю.В. Кирилина
Как сделать интересными
уроки русского языка 38

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

Т.П. Надольная
Экологическое воспитание дошкольников
в рамках Образовательной системы
«Школа 2100» 42

Е.В. Коробицына
Взаимоотношения детей с ЗПР с родителями
(Опыт экологического воспитания) 45

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Л.В. Углова
Готовы ли Вы к работе
по системе «Школа 2100»? 47

Е.С. Барова
Интересно, умно, серьезно...
(Размышления по поводу программы и учебников
по литературе Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой) . . . 50

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

О.Н. Мостова
Развитие коммуникативных и познавательных
умений младших школьников 52

А.В. Анисимова
Лингвопедагогическая модель обучения
фонетике русского языка
как иностранного 55

Н.Н. Гурьева
К вопросу о необходимости изучения
частиц в начальной школе 58

И.Ю. Волосатова
Особенности проявления
художественно-творческих
способностей младших школьников 62

Н.И. Мыськова
Развитие творческих способностей
в процессе интеграции
школьных предметов 65

НОВЫЙ УЧЕБНИК

Л.Г. Бармина
Enjoy English?! 68

ЛИКБЕЗ

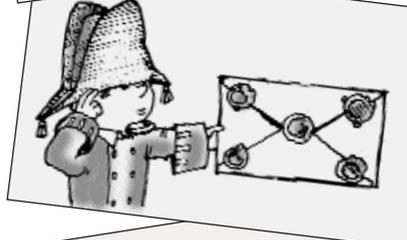
М.Л. Катаева
Подготовка учителя
в педагогическом колледже к работе
по вариативным программам 72

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

Н.Б. Евстифеева
Влияние самооценки на мотивацию
достижения успеха воспитанников
детских домов 75

Главный редактор чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев
Зам. главного редактора Е.Ю. Звездинская
Зав. редакцией Е.В. Бунеева
Редактор В.В. Семенова
Художественный редактор Е.Д. Ковалевская
Художник М.В. Борисов
Верстка Н.Н. Бурова

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



Дорогие коллеги!

Наступил момент, когда проблемы экологии из области вероятных прогнозов перешли в разряд очевидной угрозы для настоящего и будущего человечества. Мы стоим только в начале чудовищной экологической катастрофы, и от нас самих во многом зависит, разразится она в полном масштабе или ее удастся хотя бы смягчить, если не остановить.

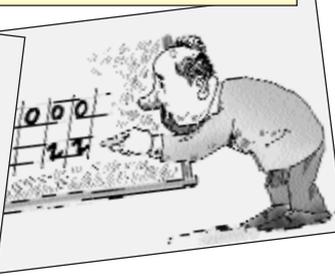
Вопрос «Кто виноват?» скорее риторический – ответ на него известен, а вот вопрос «Что делать?» – сугубо практический. Мы не претендуем на исчерпывающий ответ на него, однако наши авторы единодушны, и мы разделяем их позицию: первый шаг – **формирование экологического сознания** у подрастающего поколения. В его руках будущее планеты. И чем раньше начнется эта работа, тем лучше, считают наши авторы и предлагают технологии, методы и приемы, воспользоваться которыми сможет любой из вас.

Особенно хотелось бы подчеркнуть, что **экологическое образование неразрывно связано с нравственным воспитанием**, и это делает его не просто желательным, а необходимым.

Как всегда, мы, подбирая статьи в номер, не ограничиваемся одной тематикой, а стараемся включить в него то интересное из теории и полезное из практики, что поможет вам в работе.

Желаю вам успехов!

Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев



Формирование у младших школьников экологического отношения к природе

Л.А. Мазитова



Экологические проблемы занимают важное место среди актуальных проблем современности. Для духовного развития личности человека важно, чтобы он с самого раннего детства наблюдал природу, непосредственно общался с ней. Ребенок развивается, усваивая наиболее простые формы общественного опыта – овладевает предметными действиями, элементарными знаниями и умениями. Такое усвоение знаний и умений играет ведущую роль в формировании экологического отношения к окружающему миру.

Мы исследовали проблему **формирования у младших школьников экологического отношения к природе на уроках естественно-научного цикла.**

Экологическое отношение младших школьников к природе – это субъективная позиция личности в окружающей ее действительности, включающая ответственное отношение к природе, основанное на убеждении, что природа принадлежит всему обществу, в том числе и грядущему поколению людей; потребность в общении с природой, знание норм и правил поведения в ней; активность и готовность к природоохранной деятельности; умения и навыки взаимодействия с природой.

Одним из условий успешного формирования у младших школьников экологического отношения к природе является организация начального учебного процесса на основе психологических механизмов субъективизации, т.е. субъективного отношения к природным объектам.

Сегодня особое внимание уделяется формированию активного эколо-

гического поведения и нравственно-ценностных ориентаций школьников в отношении к природе. В связи с этим усиливаются ценностно-нормативный и деятельностно-практический аспекты содержания экологического образования на уровне региона.

Для решения поставленных задач и накопления научных данных была разработана программа опытно-поисковой работы. В ходе этой работы использовались постоянные наблюдения за формированием у младших школьников экологического отношения к природе: регулярно проводились уроки и внеклассные мероприятия экологической направленности, индивидуальные и групповые беседы с учащимися, нацеленные на выявление экологических знаний и умений; проводились анкетирования, тестирования, контрольные срезы для выяснения уровня сформированности экологического отношения к природе. Результаты наблюдений свидетельствуют о недостаточной работе учителей в этом направлении: на уроках уделяется мало внимания экологическим особенностям региона, в основном изучаются проблемы глобального уровня, не формируется практический опыт в сохранении природы региона. Поэтому с учителями велась дополнительная работа.

На наш взгляд, формирование экологического отношения к природе в начальном звене необходимо осуществлять через **комплексное применение в курсе «Окружающий мир» нетрадиционных методов обучения** (экологической лабилизации, экологической

эмпатии, экологической идентификации, ритуализации экологической деятельности), а также **системы познавательных заданий для 1–4-го классов на основе программного природоведческого материала по применению природоведческих знаний в новой учебной ситуации.** Внеурочную работу по формированию у младших школьников экологического отношения мы рассматриваем как неотъемлемую часть всего учебно-воспитательного процесса и включаем в нее **нетрадиционные формы:** экологические праздники, экспозиции, компьютерное экологическое моделирование, экологический практикум, эколого-психологические тренинги. Кроме того, нами была составлена программа кружка «Туган ил» («Родной край») для 3–4-го классов, которая активно применялась в экспериментальных школах г. Казани. В программе кружка подробно рассматриваются экологические особенности района, где расположена данная школа, связи человека с окружающей природой, растительный и животный мир и его охрана. Значительное внимание уделяется практическому участию младших школьников в той или иной экологической деятельности.

Проверка эффективности и практической значимости формирования экологического отношения к природе про-

водилась в общеобразовательных школах и гимназиях путем организации опытно-экспериментальной работы. Между учениками экспериментальных и контрольных классов не было существенной разницы в уровнях развития, обученности, воспитанности, что подтверждалось данными статистической обработки.

В ходе опытно-поисковой работы нами были выделены следующие критерии формирования экологического отношения к природе, соответствующие основным его компонентам: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный. По каждому из данных критериев нами были выделены основные показатели, которые вошли в содержательную характеристику уровней сформированности у младших школьников экологического отношения к природе: низкий, средний и высокий.

Проведенный анализ ответов в начале эксперимента показал следующие данные: из 328 младших школьников 10% – учащиеся с высоким уровнем, 44% – со средним, 46% – с низким.

Результаты повторного проведения серии диагностических методик после формирующего этапа работы выявили некоторые изменения, произошедшие в уровнях сформированности у младших школьников экологического отношения к природе. Об этом свиде-



Уровни сформированности у младших школьников экологического отношения к природе (%)

Компоненты	Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Эксперимент. классы	Контрольные классы	Эксперимент. классы	Контрольные классы
Когнитивный (познавательная сфера)	Высокий	9,8	10,1	26,3	13,8
	Средний	71,3	70,7	69,5	67,2
	Низкий	18,9	19,2	4,2	19,0
Эмоционально-ценностный (аффективная сфера)	Высокий	18,7	19,2	27,1	21,4
	Средний	39,2	37,9	56,5	41,9
	Низкий	42,1	42,9	16,4	36,7
Деятельностный (практическая сфера)	Высокий	24,6	23,8	43,1	25,1
	Средний	37,2	37	48,7	57,6
	Низкий	38,2	39,2	8,2	17,3
Всего	Высокий	17,7	17,7	32,2	20,1
	Средний	49,2	48,5	58,2	55,5
	Низкий	33,1	33,8	9,6	24,3

тельствуют данные таблицы на с. 5. Результаты оценивались в соответствии с выявленными уровнями сформированности экологического отношения. Характеризуя данные контрольного этапа опытно-поисковой работы, мы отметили, что в экспериментальных классах улучшилось качество знаний учащихся по естественным дисциплинам, а самое главное – изменилось отношение к окружающей природе. Школьники активнее стали участвовать во внеурочных природоохранных мероприятиях. Полученные результаты подтвердили предположение об эффективности разработанных нами педагогических условий формирования у младших школьников экологического отношения к природе.

Изучение экологического потенциала современных учебных программ и учебников по естествознанию показало, что в них имеются большие возможности для формирования у младших школьников экологического сознания, но они не полностью реализуются на практике. Нами разработаны методические рекомендации по реализации содержания образования, включающие адаптированные методы и формы. Было выявлено, что младший школьный возраст наиболее

благоприятен для целенаправленного формирования экологического отношения к природе. Эффективность этого процесса обеспечивается благодаря созданию целостной системы воспитания младших школьников, все составляющие которой (когнитивная, эмоционально-чувственная и деятельностная) направлены на воспитание ценностей, где природа занимает особое место.

Литература

1. *Деребо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Д., 1996.
2. *Моисеева Л.В.* Экологическая педагогика: Понятийно-терминологический словарь для учителя. – Екатеринбург, 2004.

Лейля Асгатовна Мазитова – Татарский государственный педагогический университет, г. Казань.

Экологическая депривация и пути ее устранения

В.А. Зибзеева

Решение экологических проблем многие ученые связывают с необходимостью формирования у подрастающего поколения **экологической культуры**. Ее развитие определяется уровнем взаимодействия человека с окружающей средой. Однако городские дети находятся практически в изоляции от природы, что приводит к «экологической депривации». Раскроем смысл этого понятия.

В современной научной психолого-педагогической литературе **депривация** рассматривается как состояние, возникающее в результате жизненных ситуаций, когда человеку не предоставляется возможности для удовлетворения его важных психических потребностей в достаточной мере и в течение длительного времени. Подобные жизненные ситуации называются **депривационными**.

Примеров таких ситуаций немало в истории. Так, известно, что император Фридрих II (XIII век) отдал детей нянькам со строгим наказом кормить грудью, купать, однако избегать разговоров, ласки, нежностей. Рекрутчина, солдатчина, в своих истоках – казачество и др. также относятся к подобным ситуациям. Искусственная депривация как модель воспитания в отрыве от семьи и без материнской заботы до сих пор применяется в элитарных учебных заведениях России, Великобритании, Франции и США.

Однако депривация может возникнуть в ответ на неудовлетворенную потребность **даже в условиях семьи**.

С 60-х годов прошлого века ученые углубленно изучают взаимодействие человека и среды. Отмечается, что психические потребности ребен-

ка наилучшим образом удовлетворяются ежедневным общением с естественной предметной средой. И если по какой-то причине ребенок оказывается изолированным от стимулирующей среды, то он неизбежно страдает от недостатка стимулов, что проявляется не только в задержке, но и нарушении его развития [3].

Выделяются разные **виды депривации**: экономическая, социальная, культурная, этическая, материнская, психическая и др. Однако сегодня наряду с ними следует выделить и **экологическую депривацию**. Она связана с ограничением удовлетворения потребностей ребенка в приобретении тех экологических ценностей, которые признаются обществом.

Любая культура, в том числе экологическая, содержит ряд моделей, которые способствуют удовлетворению потребностей и решению жизненных ситуаций. Подобные модели сохраняются в преданиях, сказках, пословицах, играх и игрушках, в художественных произведениях. Они передаются устно и письменно как поучения для воспитанников. Усваивая эти модели, ребенок приобретает представления о правильном (одобряемом) экологически целесообразном поведении. Конечно, ребенок принимает экологическую культуру лишь в определенной мере, а с другой стороны, он сам способствует ее передаче и ее последующему формированию.

Возможна индивидуальная экологическая депривация, т.е. депривация отдельных детей, проживающих в особых условиях, которые отличаются от условий большинства сверстников, а также депривация группы детей. Так, в некоторых семьях поддерживается потребность учения в природе, а в некоторых считается, что необходимо развивать детей с помощью современных информационных технологий. Естественно, дети из таких семей по-другому воспринимаются педагогами, и можно говорить об экологической депривации этой группы детей.

Экологическая депривация тесно связана со стимульной (сенсорной) депривацией – пониженным количеством сенсорных (чувственных) стимулов. Длительная сенсорная депривация может нанести значительный вред здоровью человека, так как состояние и нормальное функционирование его организма в значительной мере зависят от постоянной реакции на окружающие раздражители. Так, например, если на несколько месяцев закрыть младенцу один глаз, то этот глаз не будет видеть на протяжении всей жизни человека.

Органы чувств – это основные входные сенсорные каналы, по которым в организм человека поступает различная информация. К сенсорной депривации может привести отсутствие достаточного количества стимулов: зрительных (разных по цвету и форме природных объектов), кинестетических (разных по фактуре природных объектов), слуховых (различных по звучанию природных объектов).

Экологическая депривация неотделима и от депривации значений (когнитивной, интеллектуальной), которая проявляется в хаотичной структуре мира вместо упорядоченной и целостной. Этому также способствует недостаточность информации, получаемой по разным каналам: зрительным, слуховым, осязательным, обонятельным.

Таким образом, экологической депривации способствуют: отсутствие удовлетворительных условий для экологического образования; недостаточность эмоциональных, чувственных контактов с природой; недостаток информации об окружающем мире и др. В современных условиях **даже малейшее ограничение потребностей детей в общении с природой может привести к серьезным осложнениям** не только в решении задач экологического образования подрастающего поколения, но и развития личности ребенка.

Для устранения последствий экологической депривации работа педагога должна быть направлена прежде всего на стимулирование у детей разви-

тия чувственного восприятия их непосредственного окружения. Необходимо одушевить для ребенка окружающий его мир. Но воспитание органов чувств состоит не в том, чтобы ребенок знал цвет, форму и различные качества предметов, а в том, чтобы он уточнял свои чувства, упражняя внимание, умение сравнивать и выносить суждения о предметах [1].

Первый опыт в восприятии окружающей среды ребенок приобретает через вестибулярное ощущение себя в пространстве, а также через тактильную информацию. С самого рождения он чувствует тепло и холод, давление, ощупывает материалы, предметы, структуры и формы, нюхает и пробует на вкус, исследует свое собственное тело, слышит и видит, движется в пространстве. Малыш осваивает окружающий мир всеми чувствами, но со временем он их «фильтрует» и учится использовать в большей степени те, которые для него наиболее важны. Он учится сравнивать свои впечатления, анализировать и постепенно реагирует на окружающий мир все более осмысленно. Не случайно Ж. Пиаже интеллект детей в первые два года жизни назвал сенсомоторным, т.е. познающим все через движения собственного тела и действия с предметами. Постепенно в мировосприятии ребенка складывается структура пространства, вырисовываются основные координаты, которые начинают наполняться символическими смыслами. Подключая все чувственные анализаторы, ребенок пытается открыть неизведанное. Конфуций еще тысячелетия назад так сформулировал целесообразность включения всех органов чувств в познание: «Расскажи мне, и я забуду; покажи мне, и я вспомню; дай мне сделать самому, и я пойму».

Учитывая, что ребенок лучше всего усваивает то, что он делает сам, для преодоления экологической депривации целесообразно использовать **упражнения на тренировку органов чувств**.

«Исследователи природы».

Цель этого упражнения – привлечь внимание детей к запахам, звукам и осязательным ощущениям как средству получения информации об окружающей среде. Для этого можно ввести игровую ситуацию, в которой детям предлагается добыть информацию об окружающей природе в темноте или с завязанными глазами. Рассказывая, как передвигаться на ощупь, подчеркните, что делать это необходимо медленно и осторожно. Дайте детям поупражняться, находясь в помещении. Попросите рассказать, как они воспринимают звуки, запахи, предметы вслепую.

Выйдя на улицу, покажите детям, как следует вести человека, у которого завязаны глаза. Каждый ребенок должен получить возможность провести исследование с закрытыми глазами. Затем обсудите с детьми полученные впечатления. Дети могут зарисовать предметы или подобрать картинки с изображением предметов, которые они трогали, нюхали, слышали. Что они узнали о местах, которые исследовали? Какие запахи преобладали? Было шумно или тихо? Сколько насчитали предметов, различающихся на ощупь?

Предложите детям вырезать из цветной бумаги квадратики, соответствующие определенным чувствам, и подобрать к ним подходящие картинки. Подобные упражнения можно рекомендовать и для домашней работы. Попросите детей провести ту же работу в окрестностях своего дома и нарисовать предметы, которые они распознали с помощью каждого органа чувств.

«Самый внимательный».

Упражнение направлено на развитие внимательности, наблюдательности. Оно помогает научить детей замечать повторяемость форм и линий в природной и искусственной среде, развивает образное мышление. Например, чешуя рыбы напоминает рисунок черепицы на крышах. Узнавание образов поможет привести детей к новому осознанию красоты при-

родных форм. Учась соотносить формы и функциональное назначение предметов, дети усваивают более широкий взгляд на окружающий мир.

Вместе с детьми вырежьте из бумаги или картона найденные в природе формы, попросите детей найти эти формы в группе, на участке, дома, в окружающей природе. Покажите образ, созданный из нескольких форм.

Это же упражнение учит различать разные поверхности в природе. Сначала для этого можно использовать «волшебные дощечки», на которые наклеены разные природные материалы: кора дерева, еловые иголки, песок и др. Пусть дети, ощутив дощечку, расскажут о своих ощущениях. Затем продолжите работу в естественных условиях.

Задайте детям следующие вопросы: чем отличается кора старых деревьев от молодых? Чем отличаются природные объекты от предметов, созданных людьми? Какие формы, образы, поверхности встречаются вам наиболее часто? Какие формы или образы вы находите наиболее приятными и почему?

Для закрепления предложите детям создать пейзаж окрестностей, вырезав формы из цветной бумаги – их можно будет потом наклеить на большие листы ватмана для воссоздания образов.

Домашнее задание: на каждую форму подобрать картинки с изображением предметов из ближайшего окружения, нарисовать картинки из форм и образов, которые можно увидеть в доме и на улице.

«Прогулка с увеличительными стеклами».

Предварительно научите детей пользоваться увеличительным стеклом (лупой) и лишь затем отправляйтесь на улицу для изучения деталей, которые трудно обнаружить невооруженным глазом. Предложите навести лупу на кору дерева, найти маленькие волоски на листьях и стеблях различных растений. Рассмотрите «парашютики» одуванчиков, камни, тротуар, каплю воды на травинке,

загляните внутрь какого-нибудь цветка. Найдите насекомых, червей, внимательно рассмотрите их. Проследите, чтобы все находки были возвращены на место. После возвращения с прогулки попросите детей зарисовать то, что они наблюдали через стекла.

«Разноцветная мозаика».

Цель упражнения – выделение цветов и оттенков в окружающей природе и искусственной среде.

Перед выполнением упражнения вспомните цвета и их оттенки (с помощью карточек). Предложите детям отыскать в природе, на участке детского сада и дома предметы на каждую цветовую карточку. Обсудите результаты наблюдений. Какие цвета в окружающей природе встречаются чаще? Составьте цветовую мозаику своего участка, улицы, села, местности вокруг дома. Посчитайте, сколько предметов и какого цвета нашли дети. Сколько замечено природных объектов, сколько – созданных руками человека? Пусть дети расскажут, какие предметы нравятся им больше, почему. Предложите им нарисовать любимые предметы, раскрасить их в любимые цвета.

Раздайте детям листы с изображением основных цветов радуги, попросите дома подобрать соответствующего цвета картинки предметов из окружающей местности и распределить их на полосах. Можно подсчитать общее число объектов каждого цвета и определить цвета природных объектов и созданных искусственно. Предложите детям рассказать, какие ощущения вызывает у них каждый цвет и какие предметы и краски им нравятся больше всего. После выполнения всех домашних заданий можно создать панно больших размеров «Цветовая мозаика улицы (села)», объединив работы детей в общую картину.

Наблюдения, встречи, беседы также играют немаловажную роль в экологическом развитии детей. Осмысления требуют самые разные вопросы. Например, проведите с детьми беседу на тему:

«Почему осень называют по-разному?»

Почему сентябрь называли *желтень*, *хмурень*, *ревун*? Какой цвет осенью встречается чаще всего? Определите, где больше желтых листьев – на верхушке дерева или внизу, внутри кроны или снаружи. На каких деревьях чаще встречаются желтые листья? Соберите листья разных растений на участке, внимательно рассмотрите их и запомните, с какого они растения. А теперь определим, кто из вас самый внимательный (игра «С какого дерева лист?»).

Развитию восприятия, интереса к природе способствует выполнение заданий вместе с воспитателем, с родителями, самостоятельно проведенное исследование.

Организация активного наблюдения и экспериментирования должна осуществляться при соблюдении основного правила: «Не навреди!». Категорически запрещаются эксперименты, наносящие вред растениям, животным и человеку (не разрешается собирать коллекции насекомых, вскрывать животных, делать чучела птиц, наблюдать, как одни животные поедают других, лишать растения полива и т.д.).

Среди интересных приемов – проигрывание ситуаций в экологическом театре, инсценирование фрагментов экологических сказок, организация игр-путешествий, труда детей в природе.

Работа начинается со знакомства со сказкой – ее прослушивания в исполнении педагога, в звуковой записи, с просмотра видеокассеты и т.п. Особое внимание следует уделить анализу сказки: этике отношений героев, выделению главной мысли, особенностей языка и сюжета. Практическое закрепление информации происходит в ходе изготовления персонажей сказки из природного материала, бумаги, теста, пластилина.

Для поддержания интереса используются экологические тренинги по содержанию изучаемой сказки (например: «Я дерево, мои руки – ветки»),

иллюстрирование («Сказка, я тебя рисую»), рассматривание книжных иллюстраций и самостоятельное изготовление книжек-малюток, проведение экологических игр, викторин, отгадывание кроссвордов, загадок и т.п. Предложите детям попробовать сочинять экологические сказки на избранную тему. Используйте приемы: старая сказка на новый лад, «перевертывание» сказки, продолжение начатой сказки, сказки «наизнанку», что было бы, если... и др. Оформите альбом с сочиненными детьми сказками, рисунками к ним, аппликациями.

Такая работа будет способствовать не только развитию восприятия. Уже в дошкольном возрасте у детей должна быть сформирована подструктура самосознания, экологическая субкультура, которая определяет характер взаимодействия человека с миром.

Литература

1. Бауэр В. Э. Влияние чувственного опыта на эффективность развития детей//Школа. – 2000, № 6.

2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1996.

3. Зебзеева В.А. Эколого-психологический тренинг//Дошкольное воспитание. – 1999, № 7.

4. Лангмейер Й., Матейчек З. Психологическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценум: медицинское изд-во, 1984.

5. Моисеева Л.В. и др. Развитие детей дошкольного возраста в процессе экологического образования. – Екатеринбург, 2002.

6. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000.

Валентина Алексеевна Зебзеева – канд. пед. наук, доцент Оренбургского государственного педагогического университета.



В издательстве «Баласс» выпущен

комплект наглядных пособий (таблицы и картины)
по следующим предметам:

для 1-го и 2-го классов

- ◆ Обучение грамоте
- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Математика
- ◆ Информатика

для 3-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Информатика

для 4-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Информатика

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Пути модернизации начального природоведческого образования

Т.И. Жилина



Обновление начального школьного образования в русле личностно ориентированной развивающей парадигмы побуждает к осмыслению практики обучения младших школьников естествознанию и к пересмотру его концептуальных основ. При этом важно учитывать, сохранять и развивать уже имеющиеся достижения отечественной методики начального естествознания.

В последние годы происходит постепенное возрождение тех методических идей рубежа XIX–XX вв., которые были направлены на преодоление формального подхода в обучении, а также логики «покомпонентного» изучения природы в начальной школе. Об этом свидетельствуют и школьные программы с обновленным содержанием, и немногочисленные пока теоретические публикации в педагогических изданиях (см. [1, 4] и др.).

Еще в начале XX в. выдающийся отечественный педагог и методист В.В. Половцев определил обучение естествознанию как «путь формирования личности учащихся». Обучение на принципах личностного развития он связывал с необходимостью «вернуть школу к жизни», что означало такое воспитание молодежи, которое обеспечивало бы ей активную, успешную профессиональную деятельность в условиях динамичной экономической ситуации – развития в России капиталистических отношений. Поэтому при определении задач общего и природоведческого образования В.В. Половцев особенно подчеркивал необходимость развития «быстрой реакции на изменяющиеся жизненные условия», чтобы по окончании школы молодежь могла «путем свободной самостоя-

тельности решать те задачи, которые ставит жизнь» [3]. К сожалению, эти прогрессивные идеи не нашли понимания и поддержки в среде современников, а в советское время подверглись резкой критике.

Спустя столетие оказалось, что в сходных социально-экономических условиях этим идеям созвучен так называемый компетентный подход в образовании, реализовавшийся, в частности, в целевой установке Образовательной системы «Школа 2100» на формирование функционально грамотной личности, способной «реализовать себя в жизни, использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4].

Полагаем, что понятие «функционально грамотная личность», отражая коэволюционные общественные ценности начала XXI в., должно включать в себя также «багаж» компетенций, которые помогали бы современному человеку ориентироваться в мире природы, позволяли бы ему адекватно решать любые жизненные и профессиональные задачи в социоприродной среде.

В настоящее время экологический подход определяет не только содержание, но и целеполагание природоведческого образования младших школьников. Все современные программы по естествознанию для начальной школы характеризуются авторами как экологически направленные и содержат

(в различной степени) экологические знания. В связи с этим важно ответить на вопрос, **в какой мере современной методикой начального естествознания восприняты и развиваются достижения методической мысли прошлого.**

Более чем столетие назад в работах отечественных методистов и в школьной практике начального естествознания в противовес «вербализму в обучении» получило развитие так называемое биологическое направление, основанное на теоретических знаниях в области биологической экологии, методических идеях Юнга и Шмейля, педагогических теориях Армстронга, Даннемана и Лая. В России сторонниками данного направления были выдающиеся ученые-натуралисты и методисты: В.В. Половцев, И.И. Полянский, А.П. Павлов, В.А. Вагнер и др. В основе этой прогрессивной методики лежал принципиально новый подход к отбору содержания начального природоведения: учебный материал должен отражать закономерную связь органов с их функцией и связь образа жизни организма со средой обитания. Можно сказать, что внедрение «биологического метода» стало **началом системного экологического образования и воспитания школьников.**

Между тем, как показывает анализ, из всего спектра экологических знаний в содержании ныне действующих программ начального школьного естествознания наиболее прочные позиции традиционно занимают сведения природоохранного характера, отражающие взаимоотношения природы и общества. Основы же классической (биологической) экологии, как правило, сводятся к выяснению и формальному усвоению пищевых цепочек в контексте «кто кого ест, кто чем питается». В большинстве программ начального естествознания не предусмотрено последовательное введение знаний об экологических факторах, основных средах обитания, о функциональной приспособленности организмов к условиям обитания. **Основы биологической экологии наиболее последо-**

вательно и системно представлены лишь в учебном курсе «Мир и человек» (авторский коллектив под руководством А.А. Вахрушева). Эта программа имеет целостную теоретико-научную основу – ее содержание в дидактически измененном виде отражает основные положения теории биосферы-ноосферы (В.И. Вернадский), в ней гармонично сочетаются знания о природе (биосфере) с путями достижения желаемого будущего природы и общества.

Однако в настоящее время при обучении по любой программе начального естествознания, в том числе и в системах развивающего обучения, непосредственное созерцание естественной природы не имеет существенного значения в познавательном процессе. И это при том, что учить ребенка осознанно, вдумчиво воспринимать изменяющийся, многообразный, взаимосвязанный мир окружающей природы и самостоятельно познавать его – важнейшая задача начального этапа естественно-научного образования.

В начале XX в. идея особого «метода практических занятий и экскурсий» (В.В. Половцев) и «опытно-исследовательского метода» (Б.Е. Райков) приобрела большое число сторонников. К сожалению, позже прогрессивные дидактические разработки и теоретические труды отечественных ученых-методистов рубежа XIX–XX вв. были практически забыты, а изучение природы стало преимущественно «книжным». И лишь к концу XX в., благодаря распространению идей развивающего вариативного личностно ориентированного образования, были актуализированы такие значимые функциональные характеристики личности выпускника начальной школы, как «умение решать познавательные, творческие и практические задачи с помощью наблюдения, измерения, сравнения» (стандарт начального общего образования по окружающему миру, 2004 г.).

По нашему мнению, **перспективы современного начального природоведческого образования** связаны с созда-

нием целостной теории подготовки детей дошкольного и младшего школьного возраста на **основе технологии формирования у них наблюдательности и умения экспериментировать с природными объектами ближайшего окружения.**

В Армавирском государственном педагогическом университете с 2003 г. осуществляется разработка и апробация технологической основы развития у младших школьников наблюдательности в природе с учетом вариативности и регионализации начального природоведческого образования, а также внедряется модель подготовки педагогов, готовых работать по данной технологии.

При разработке технологии развития у младших школьников наблюдательности в природе нами учитываются существенные ее признаки – целостное описание и планирование, диагностика промежуточных и итоговых результатов. Технологию формирования наблюдательности мы понимаем как процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных результатов, включающих формирование знаний и умений путем раскрытия специально переработанного содержания, строго реализованного на основе НОТ и поэтапного тестирования (В.Ф. Башарин). В этом контексте результат, которого мы стремимся достичь, – наблюдательность в природе как личностное качество ученика и феномен образовательной практики.

Схема технологии формирования наблюдательности у детей дошкольного и младшего школьного возраста включает блок целей, содержания, процессуальный блок и блок контроля. Блок целей – это «педагогический образ» ребенка, обладающего необходимым и достаточным уровнем наблюдательности для выполнения сложных практических (познавательных и жизненных) задач. Выполнение таких задач требует не только наличия определенных знаний и умений, но и владения некоторыми стратегиями и

рутинными процедурами наблюдения, эмоционально окрашенного отношения к предмету наблюдения, а также навыка управления всей этой системой. Таким образом, понятие «наблюдательность в природе» как цель технологического процесса включает в себя не только когнитивную составляющую, но и мотивационную, и поведенческую, а также результаты (специальные знания и умения, ценностные ориентации, привычки и др.).

Технология предусматривает два основных этапа – для дошкольного возраста и для периода начального школьного обучения. Кроме того, выделяется своеобразный адаптационно-переходный этап, поскольку ученики 1–2-х классов, по нашему мнению, должны быть вовлечены в процесс систематических наблюдений с учетом имеющегося у них уровня наблюдательности с целью его «выравнивания».

Развитие наблюдательности у дошкольников осуществляется на основе целенаправленного многоцепторного восприятия природных объектов и явлений ближайшего окружения, что приводит к «уточнению» восприятия и обогащению личного сенсорного опыта ребенка. Ведущим на данном этапе развития наблюдательности является использование сенсорных эталонов и наглядного моделирования в продуктивной деятельности и в сюжетно-ролевой игре. Диагностируемый результат: умения и навыки по выделению признаков природных объектов, их сравнение по алгоритму и самостоятельно; способность делать умозаключения на основе наблюдаемых фактов, природных явлений.

В начальной школе технологический процесс осуществляется с учетом ведущей (учебной) деятельности младших школьников и приоритетного развития логического (причинно-следственного) мышления. Диагностируемый результат: умения и навыки наблюдений природных объектов в естественной среде; умение определять (соотнести с названием) природ-

ные объекты по заданному алгоритму и набору признаков; планирование и осуществление самостоятельных наблюдений (в природе и в опытной работе) для решения познавательных задач и осмысления жизненных ситуаций.

Следует отметить, что диагностика наблюдательности детей в природе – весьма сложная и мало разработанная психолого-педагогическая и методическая проблема, и ее решение следует искать в тесном взаимодействии и широком сотрудничестве специалистов в области методики естествознания, возрастной и педагогической психологии.

В процессе развития наблюдательности в экспериментальных классах применяются как традиционные формы и методы работы (экскурсии, практикумы, внеурочные наблюдения в уголке живой природы, система домашних и летних наблюдений), так и инновационные (проектная методика – составление мини-энциклопедий, мини-определителей, длительные игры и др.). В связи с этим на обновленной концептуальной основе возрождается практика обязательной внеурочной учебной работы – фенологические наблюдения в природе, наблюдения и опытная работа в природе и уголке живой природы. Особое внимание уделяем «Дневнику наблюдений» – давно известному, но в настоящее время практически утерянному в массовой образовательной практике учебному пособию. Его дидактические основы пересмотрены с учетом планируемого результата (наблюдательность в природе), а содержание соотнесено с задачей составления и использования фенологического календаря той местности и ближайшего окружения, где живут ученики. В настоящее время проходит апробацию «Дневник природы» для младших школьников, обучающихся по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, готовятся к изданию дидакти-

ческие материалы для учеников и методические рекомендации для учителей начальных классов*.

При осмыслении путей модернизации начального природоведения мы столкнулись с необходимостью учета наметившейся тенденции к компьютеризации образовательного процесса. Возникает закономерный вопрос: можно ли использовать специальные компьютерные программы для побуждения детей наблюдать явления реального природного мира, а не пребывать лишь в виртуальном пространстве? Полагаем, что целесообразность и возможность таких разработок нуждается в обсуждении специалистов в области методики, практической психологии и компьютерных технологий.

Литература

1. *Вогданец Т.П.* Экологический подход и развивающие возможности начального естествознания//Начальная школа плюс До и После. – 2002, № 9.
2. *Вахрушев А.А.* Цель Образовательной системы «Школа 2100» – функционально грамотная личность//Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. – М.: Баласс, 2006.
3. *Половцев В.В.* Задачи естествознания как общеобразовательного предмета в средней школе//Образование. – 1902, № 2.
4. *Шептуховский М.В.* Природа и природоведение//Школьные технологии. – 2003, № 5.

Татьяна Ивановна Жилина – доцент кафедры биологии, медподготовки и безопасности жизнедеятельности Армавирского государственного педагогического университета.

* Материал по организации наблюдения за природой в рамках Образовательной системы «Школа 2100» содержится в учебном пособии: *Курапова И.И.* Мои первые опыты: Уч. пос. к курсу «Окружающий мир» для 1–2 и 3–4 классов / Под ред. А.А. Вахрушева. – М.: Баласс, 2003.

Учебная задача в начальном естествознании

Т.П. Богданец

Одним из важнейших показателей степени развития науки служит ее теоретический уровень: наличие аксиом, научных теорий, научного понятийного аппарата. Всего этого дидактике не хватает. Понятно поэтому, с каким воодушевлением советскими педагогами в 80-е годы прошлого века была воспринята весть о творческом развитии В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним теории учебной деятельности и создании на этой основе теории развивающего обучения. Тем более что в качестве ее методологической основы была использована теория познания, разработанная в рамках марксистско-ленинской диалектики. Последнее обстоятельство казалось неопровержимым доказательством истинности и действенности новой теории.

С тех прошло более двадцати лет. Теория развивающего обучения издана отдельной книгой [1]. Задачи развития у каждого ученика умений и навыков самостоятельной учебной деятельности, его интеллекта и личностных качеств в целом остаются приоритетными задачами начального общего образования [2]. Насколько широко при этом используется теория В.В. Давыдова? Стала ли она той теоретической базой, которая обеспечивает методистам и практикующим учителям эффективное решение этих важных задач?

Опрос, проведенный нами среди учителей начальных классов (более 200 человек, из которых около 70% имели высшее педагогическое образование), показал, что практически все респонденты убеждены: осуществление развивающего обучения в соответствии с обсуждаемой теорией на материале естествознания возможно

исключительно при работе по «особым авторским курсам Е.Н. Букваревой и Е.В. Чудиновой». Так же считают и многие специалисты-теоретики. Достаточно прочесть новейшие учебники по методике преподавания природоведения (естествознания, окружающего мира) [3, 4, 5]. Не правда ли, забавно? Почему организация развивающего обучения в соответствии с основными положениями теоретической системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова до сих пор, хотя прошел не один десяток лет, воспринимается большинством педагогов как нечто экзотическое, осуществимое лишь при использовании единичного числа специальных учебных программ? Безусловно, в какой-то степени это объясняется позицией разработчиков спецпрограмм, монополизировавших знание истины (это касается, кстати, и системы Л.В. Занкова). Удивительно другое: молчаливое принятие научной педагогической общественностью идеи ограниченной применимости положений теории Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Ведь теория, если она верна, должна сочетаться с ранее доказанными в соответствии с принципом дополнительности и быть достаточно универсальной!

На наш взгляд, существует несколько причин создавшегося положения. Главная из них в том, что «Теория развивающего обучения» – труд на стыке психологии, философии и педагогики. Психология – одна из наук, где постижение тайн дается особенно сложно, потому что о физической природе предмета ее исследования ничего не известно – это сознание, мышление и их продукты. Именно поэтому психология всегда была ближе к философии, чем к науке: гипотезы и научные выводы психологов, так же как и философов, в большинстве своем спекулятивны. Яркий пример – определение понятия «учебная задача» в работах самого В.В. Давыдова. Терминология, используемая автором, в большей степени соответствует философскому трактату и с трудом (мягко говоря) воспринимается педагогами.

Другая причина: и психология, и педагогика как области гуманитарного знания весьма далеки от естественных наук. Ведущая роль последних проявляется в изучении объективных законов природы, раскрытии общих принципов существования материи с дальнейшей трансформацией некоторых из них в сферу гуманитарного знания. В процессе этой трансформации происходит своеобразный «перевод» смысла с одного языка (естественно-научного) на другой (философский, психологический и т.п.), в результате чего смысл может существенно исказиться: здесь многое зависит от переводчиков. В данном случае, например, системный подход при определении учебной задачи используется В.В. Давыдовым настолько формально, что от педагога-методиста, не имеющего специальной естественно-научной подготовки, смысл часто просто ускользает.

Заметим, что структура учебной деятельности при решении учебной задачи по В.В. Давыдову [1, 6] вполне соответствует структуре научного познания. В связи с этим возникает вопрос: почему внедрение теории развивающего обучения В.В. Давыдова в практику обучения школьников, в частности начальному естествознанию, ограничена?

Причина кроется, на наш взгляд, в формальном определении В.В. Давыдовым учебной задачи как поиска общего способа действия.

Зададимся вопросом: в чем заключается сущность учебной задачи при обучении начальному естествознанию?

Важно подчеркнуть, предваряя обсуждение этого непростого вопроса, что допустима только точная трактовка употребляемых В.В. Давыдовым терминов.

Раскрывая суть учебной задачи как необходимость отыскания (открытия) общего способа действия, знание которого позволяет решать целый класс типовых задач, В.В. Давыдов признавал, что определение учебной задачи в каждой конкретной дисциплине – одна из сложнейших и слабо разработанных проблем теории учебной

деятельности. При этом он считал, что каждая предметная дисциплина должна характеризоваться некой *одной, всеобщей* учебной задачей, отличающей ее от других учебных дисциплин. Неумение психологов и методистов «заложить в проектируемую ими дисциплину именно ее всеобщее отношение», из-за чего «школьникам предлагают лишь нечто внешне сходное с ним – **мнимую** учебную задачу», В.В. Давыдов относил к нерешенным проблемам теории учебной деятельности [1].

В настоящее время у нас есть единственный курс, авторы которого позиционируют его как развивающий, выстроенный в соответствии с положениями системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, – это «Естествознание» Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой. Как же решают уважаемые авторы проблему определения учебных задач? Что они понимают под учебной задачей? В соответствии с утверждением В.В. Давыдова о существовании одного «всеобщего отношения» учебной дисциплины авторы ищут и, как им кажется, находят его в правилах экспериментирования. Объясняя дидактическую основу своего курса, они пишут: «Основным методом обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова является постановка перед детьми и решение ими системы учебных задач. Учебная задача понимается при этом как задача на нахождение общего способа решения целого класса задач. В "Естествознании" основной учебной задачей является открытие эксперимента как способа проверки выдвинутых предположений» [7]. Таким образом, согласно авторам учебника, экспериментирование является тем общим способом действия, которое отражается центральным понятием теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Однако можно ли трактовать естественно-научный эксперимент как общий способ действия в контексте теории учебной деятельности?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо еще раз обратиться к основным положениям теории В.В. Давыдова.

1. Организация учебной деятельности направлена на развитие теоретического мышления детей. У В.В. Давыдова читаем: «Своеобразие учебной деятельности заключается в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает *теоретические знания*» [1, с. 247]. Подчеркнем: **знания, а не способности их получения!** Это «специфическая деятельность по овладению знаниями и умениями, которые так или иначе связаны с теоретическим сознанием и мышлением» [1, с. 149].

2. Учебная задача представляет собой овладение общим способом действия, т.е. *осмысление и усвоение теоретических понятий, отражающих базисные связи, и их применение для решения частных задач*: «...усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений происходит при решении учебных задач». «Подлинная учебная задача... нацеливает школьников на поиск и обнаружение всеобщего, генетически исходного отношения» [1, с. 247, 268].

3. Общий способ действия есть использование содержания теоретического понятия для объяснения (решения) единичных, частных однородных случаев или явлений (задач): «Специфика учебной деятельности... состоит в усвоении школьниками теоретико-понятийных знаний и связанных с ними общих способов действий» [1, с. 181].

Важно подчеркнуть, что «общий способ действия» ни в коей мере **не предусматривает каких-то манипуляций с объектом или его моделью, но является теоретическим обобщением, отражающим сущностные, базисные отношения объекта как системы**, знание которого позволяет объяснить и предсказать, как должны вести себя данный и подобные ему объекты при изменении условий или, иначе, как может изменяться он сам и подобные ему объекты.

Вывод очевиден: утверждение, что экспериментирование является общим способом действия в естествознании (в терминах теории учебной деятельности), – ошибочно. Уважаемые

авторы Е.В. Чудинова и Е.Н. Букварева ошибаются, трактуя экспериментирование как общий способ действия в контексте теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В результате им приходится признать, что в предлагаемом ими курсе предметом изучения является не картина мира, а сами способы получения знаний о природе [7].

Как видим, общий подход авторов курса «Естествознание» (обучение в процессе решения учебных задач) соответствует понятию учебной деятельности по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, но содержание понятия «учебная задача» существенно искажается. Эксперимент действительно является общим эмпирическим методом познания в естествознании. К эксперименту действительно предъявляются определенные требования, которые должен знать и соблюдать каждый исследователь. Постановке экспериментов действительно нужно специально учить, и исследовательская экспериментаторская деятельность действительно требует развитого интеллекта и способствует его развитию. Однако эксперимент как *эмпирический метод* и «общий способ действия» как *теоретическое обобщение* – совершенно разные вещи! При их отождествлении происходит подмена понятий, которые, имея разное содержание, обозначаются близкими по звучанию терминами.

Не замечая этой подмены (вероятно, исключительно из-за безграничного доверия к мнению Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой), методисты-теоретики абсолютизируют их подход, распространяя его на всю систему в принципе. Вот что пишет А.В. Миронов, обсуждая авторский курс Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой: «Основным методом обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова является постановка перед детьми и решение ими системы учебных задач. <...> В курсе "Естествознание" *основной учебной задачей является открытие эксперимента как способа проверки выдвинутых*

предположений» [4, с. 323] (курсив мой. – Т.Б.). А вот мнение Е.В. Григорьевой: система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова «отошла от принципов классической методике естествознания. Учебным предметом... в данной системе является не картина мира, а способы получения знаний о природе. <...> Формирование конкретных научных понятий является вторичным» [8]. Понятно, что при таких оценках специалистов ожидать заинтересованности в широком внедрении основ теории развивающего обучения в процесс обучения естествознанию не приходится.

Считаю, что утверждение В.В. Давыдова о возможности существования одного всеобщего способа действия для всей предметной дисциплины сомнительно, а по отношению к начальному школьному естествознанию, являющемуся интегрированным предметом, это утверждение в принципе не может быть выполнено.

Скажем главное: в методике начального естествознания до сих пор не сформировано понятие «учебная задача», адекватное понятийному аппарату теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Более того, эта проблема даже не ставится, так как она считается решенной Е.Н. Букваревой и Е.В. Чудиновой. И это, на наш взгляд, основная причина, сдерживающая внедрение дидактической системы, развивающей теоретическое мышление ребенка, в школьную практику.

Анализ содержания основных положений теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова показывает, что обучение на основе решения учебных задач – по сути своей проблемное обучение, с той особенностью, что выдвижение проблемы есть не просто создание интеллектуального затруднения у ученика на основе противоречия между его знанием и истиной. Учебная задача при обучении начальному естествознанию, в соответствии с теорией В.В. Давыдова, есть проблема, требующая от учащегося *объяснения* явления или процесса (нахождение объясняющей гипотезы как общего

способа действия, т.е. этап постижения абстрактного), а также *применения* общего способа действия для решения типовых задач (подтверждение гипотезы на практике, т.е. этап восхождения от абстрактного к конкретному).

Для организации учебной деятельности на уроках естествознания необходимо определять и формулировать учебную задачу как проблемный вопрос (или создавать проблемную ситуацию) для каждой конкретной темы отдельно.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть 1. Начальное общее образование. – М., 2004.
3. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Уч. пос. для студ. учрежд. средн. проф. образования пед. профиля. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001.
4. Мионов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Уч. пос. для студ. педвузов. – М.: Пед. об-во России, 2002.
5. Козина Е.Ф., Степанян Е.Н. Методика преподавания естествознания: Уч. пос. для студ. педвузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.
6. Формирование учебной деятельности школьников/Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1982.
7. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Окружающий мир. 1 класс: Метод. реком. для учителя 4-летней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Вита-Пресс, 2001.
8. Григорьева Е.В. Некоторые проблемы естественно-научного образования//Начальная школа. – 2004, № 5.

Татьяна Павловна Богданец – канд. биол. наук, доцент, ст. науч. сотр. Мурманского государственного педагогического университета.

Дифференцированный подход к ознакомлению младших школьников с природой

Т.В. Гусева



Требование учитывать индивидуальные особенности учащихся является одним из важнейших в методиках преподавания учебных предметов. Его теоретической основой, с одной стороны, выступают такие положения дидактики, как гуманистический и лично ориентированный подходы в обучении, а с другой – обоснованное в психологии учение об индивидуальных особенностях детей. Ими определяются, в частности, значительные различия в объеме воспринимаемой информации, а значит, и в ее отдаче, прочности запоминания учебного материала, в глубине его понимания и осознания. Все это дало основание для разработки **принципа дифференцированного обучения**, нашедшего отражение в государственных стандартах образования.

Реализация данного принципа имеет большое значение в развитии личности учащихся, делая процесс обучения доступным для детей с различным психофизиологическим уровнем, и тем самым способствует созданию для каждого ребенка ситуации успеха в его учебной деятельности, поддержанию и развитию интереса к процессу обучения, формированию умения самостоятельно получать информацию из разных источников.

В своей практике мы реализуем принцип дифференцированного подхода при изучении всех предметов образовательного цикла. В настоящей статье покажем применение этого принципа на примере ознакомления младших школьников с природой, что является составной частью интегрированного курса «Окружающий мир» авто-

ров Э.А. Клепининой и Н.И. Ворожейкиной.

Осуществлять дифференцированный подход можно на всех этапах урока.

При повторении изученного на предыдущем уроке по теме «Насекомые и птицы летом и осенью» (2-й класс) детям были розданы планы для подготовки связного ответа. Попутно заметим, что у нас разработана система обучения детей связному рассказу – сначала по готовому плану, затем – по коллективно составленному и наконец – по самостоятельному. Приведем ниже готовый план:

1. Назови 5 перелетных птиц, найди их на таблице и покажи.
2. Почему этих птиц называют перелетными?
3. Что является причиной отлета птиц?
4. В каком порядке птицы улетают?
5. Чем объясняется такой порядок отлета?
6. Наблюдал ли ты сам отлет птиц? Где? Узнал ли ты, какие это были птицы? Назови их.
7. Как птицы ведут себя во время отлета? Дополни рассказ своими наблюдениями.

Все учащиеся получают одинаковые планы. На подготовку ответа дается 2 минуты.

Отвечая по плану (называть пункты вслух не требуется), ученик выстраивает логически завершенный рассказ. В данном случае дифференцированный подход реализуется на этапе подготовки ответов. «Слабым» ученикам на каждый пункт плана достаточно ответить одним предложением. Уча-

щиеся среднего уровня дают более расширенные и полные ответы. Оцениваются они прежде всего по показателям правильности изложения природоведческого материала и его понимания. «Слабый» ученик, слушая ответы «продвинутых» товарищей, осознает неполноту своего ответа и часто изъявляет желание дополнить его. Так у детей развивается адекватная самооценка, «слабый» ребенок тянется за «сильным» и в дальнейшем стремится обогатить свой ответ.

Другой вариант дифференциации – когда учащиеся получают разные задания в соответствии с их уровнем развития. Этот прием мы применяем при проведении «пятиминуток». Например, **при проверке знаний** по теме «Части растения» «слабые» ученики получают карточку с уже нарисованным травянистым растением и указанием его частей, которые необходимо только подписать; «сильные» ученики должны выбрать растение, изобразить его, найти и обозначить части растения, «средние» ученики собирают из отдельных элементов мозаики (типа «пазл») растение, подписывают его части.

Третий прием представляет собой сочетание строго определенного и свободного ответов. После изучения какой-нибудь большой темы проводим **фронтальный письменный опрос с целью проверки готовности к уроку** всего класса. Для такого вида работы коллективом учителей была разработана система тестов для контроля (см. журнал «Начальная школа: плюс – минус» № 9 за 2000 г.). Письменная фронтальная проверка рассчитана на 5–6 минут. Например, завершена тема «Полезные ископаемые» в 3-м классе. На доске записано:

1. Горючее.
2. Твердое.
3. Жидкость.
4. Тяжелее воды.
5. Черного цвета.
6. Желтого цвета.
7. Хрупкое.

8. Имеет запах.
9. Хорошо пропускает воду.
10. Сыпучее.
11. Легче воды.
12. Газообразное.
13. Белого цвета.
14. Способно плавиться.
15. Пластичное.
16. Коричневого или белого цвета.
17. Плохо пропускает воду.

Работа идет по вариантам: 1-й вариант выбирает свойства каменного угля; 2-й вариант – свойства песка; 3-й вариант – свойства нефти; 4-й вариант – свойства глины.

Выполненная работа имеет следующий вид:

Вариант 1. Каменный уголь: 1, 4, 5, 7.

Для учащихся, которые быстрее других закончили работу, даем дополнительное задание, требующее свободного ответа: дописать свойства, которые не указаны на доске, или привести два примера использования данного полезного ископаемого.

Немало возможностей для осуществления дифференцированного подхода открывается и **при изучении нового материала**. Приемов у каждого учителя достаточно, опишем один из них – предварительную подготовку учащихся.

«Сильным» ученикам рекомендуем несколько книг о природе, из которых дети узнают что-то новое, интересное, выбирают какой-либо занимательный факт. По этому материалу ученик готовит сообщение (вначале с помощью учителя). Учащимся среднего и слабого уровня предлагается другая работа. Информация по новой теме заранее оформляется в виде блокнота на стенде «Почемучки». Например, к теме «Растения и животные луга» характеристики отдельных видов растений и животных помещаем на стенд не позже чем за 2 недели до изучения темы. Учащимся дается задание прочитать этот материал. Таким образом, дети получают необходимую информацию еще до урока. Это позволяет учителю больше внимания уделить реализации раз-

вивающих задач, занявшись систематизацией и обобщением учебного материала. На уроке же выносим на обсуждение такие вопросы:

1. На какие группы можно разделить всех животных луга?
2. Какая группа животных наиболее характерна для луга?
3. Почему на лугу встречается большое количество насекомых?
4. Почему на лугу не обитают крупные животные?

Для активизации мыслительной деятельности, развития самостоятельности, поддержания интереса к изучению природы используем такой прием. В классе вывешивается таблица, рисунок, фотография какого-либо полезного ископаемого или животного (например, «мудрая сова», «задумчивая белочка», «веселый лягушонок», «трудолюбивая пчелка»). Под ними в конвертах помещены вопросы, например: почему на лугу насекомых много, а птиц мало? Чем различаются мел, известняк, мрамор? Что общего у мела, известняка, мрамора? Учащимся предлагается найти ответ с использованием того или иного источника. Вопросы, разные как по содержанию, так и по трудности, записываются на карточках разного цвета. Ученик может выбрать для себя доступный и интересный его вопрос, пишет ответ на обороте карточки и сдает ее учителю. За выполнение работы по нескольким карточкам можно поставить отметку.

В учебниках часто используются модели-схемы, которые содержатся на текст, иллюстрации, практические работы, наблюдения и т.п. Роль моделей-схем велика. Они помогают более глубокому пониманию и систематизации естественно-научных знаний, формированию важного навыка учебного труда – умению обобщать знания, выделять в них главное; играют важную роль в развитии творческих способностей, логики мышления, воображения, оказывают большую помощь в создании проблемных ситуаций. Кроме этого, модели-схемы служат хорошим основани-

ем для развития монологической речи, являясь своеобразным планом ответа. Учитывая стремление детей к самостоятельной деятельности, провожу различные виды работы с моделями-схемами. Вот один из примеров: заранее делаю увеличенные ксерокопии моделей-схем, разрезаю их на отдельные части. Работа проходит при закрытом учебнике. «Слабые» ученики получают все детали схемы. Учащимся среднего уровня выдаются детали схемы с одной недостающей, а «сильным» – с двумя недостающими частями. Затем недостающие части раздаются детям вместе с рисунками, не относящимися к данной схеме. После выполнения работы несколько учеников объясняют свою модель-схему. Если у кого-то она составлена неверно, логика объяснения нарушается. После объяснения все дети открывают учебники и сверяют свою модель-схему с эталонной. Исходя из того что ребенок должен осознавать роль человека, его влияние на природу и природы на него, мы вводим в представленные схемы фигуру человека и просим найти его место в этой цепочке.

Применимы и другие варианты работы: классу предлагаются модели-схемы с пропущенными 1–2 объектами, с нарушенной последовательностью объектов. Работа с моделями-схемами может проводиться и при изучении нового материала, и при его закреплении.

Таким образом, реализация принципа дифференцированного подхода в процессе ознакомления младших школьников с окружающей природой оказывает положительное влияние на развитие ребенка.

Татьяна Вячеславовна Гусева – заместитель директора ГОУ СОШ № 639 по учебно-воспитательной работе, заслуженный учитель, г. Москва.

Различные формы организации занятий по окружающему миру

Традиционная форма организации занятий в школе – урок. Он привычен, хорошо отработан и тем удобен учителю. Однако урочная форма проведения занятий обычно предполагает, что учитель активен и руководит учебным процессом, а ученики пассивны и выполняют инструкции учителя. Между тем от современного выпускника школы требуется самостоятельность в деятельности: умение самому определить цель, составить план работы, определить потребность в новой информации и найти ее, решить все возникающие проблемы и оценить успешность своей работы. Вырастить такого ученика на обычном уроке трудно: против этого работает весь опыт многих поколений людей, которые учились традиционно.

Различные формы организации учебных занятий, нацеленные на самостоятельную деятельность учеников, могут помочь в решении этой проблемы. Вашему вниманию предлагается опыт учителей начальной школы СОШ № 5 г. Бугульмы из Татарстана. Они предлагают провести два занятия: путешествие-игру «Удивительный мир природы» и экскурсию на почту. Путешествие-игра – это конкурс эрудитов, который проводится в командах и позволяет ребятам показать свои достижения. Экскурсия на почту – своеобразный проект, который осуществляется в течение определенного времени и в котором участвуют не только ученики, но и их родители. Считаю, что использование таких форм организации и проведения учебных занятий будет способствовать выращиванию функционально грамотных учеников, готовых к решению задач, поставленных жизнью.

Вице-президент
Образовательной системы «Школа 2100»,
чл.-корр. АПСН А.А. Вахрушев

Удивительный мир природы (Путешествие-игра)

О.В. Мальцева

Цели занятия:

- развивать мышление и сообразительность;
- воспитывать любовь к родной природе;
- формировать умение наблюдать и помогать животным и растениям.

Оборудование: выставка рисунков на экологическую тему, поделок из природного материала; конверты с записями и картой путешествия; цветные жетоны; бумага, ручки, почетные грамоты.

Ход занятия.

Ведущий:

- Есть просто храм,
Есть храм науки,
А есть еще природы храм –
С лесами, тянущими руки
Навстречу солнцу и ветрам.
Открыт для нас в жару и стынь.
Входи сюда, будь сердцем чуток,
Не оскверняй ее святынь.

(М. Карим)

Сегодня мы собрались в этом зале на игру-путешествие в удивительный мир природы. В ней участвуют команды из четырех 4-х классов. Игра будет состоять из путешествия по станциям. Каждая команда отправляется по маршрутному листу на свою станцию.

1-я станция «Растительная».

На этой станции команде предстоит за определенное время ответить на вопросы и получить за это жетон.

1. Какое дерево считается символом нашей Родины? (*Береза.*)
2. Трава, к которой лучше не прирагиваться. (*Крапива.*)
3. Какая ягода бывает черной, красной, белой? (*Смородина.*)

4. Лысеющий на ветру цветок. (*Одуванчик.*)

5. Настойка из этого растения действует на человека как успокаивающее средство, а на кошек – как возбуждающее. Какое это растение? (*Валериана.*)

6. Какой цветок полицейские всего мира считают врагом номер один? (*Мак – сырье для опиума.*)

7. Целебная ягода болота. (*Клюква.*)

8. Из какого растения ткнут полотна? (*Лен, хлопок.*)

9. Растение, плавающее на поверхности воды. (*Ряска.*)

10. Дерево, листья которого дрожат от малейшего дуновения ветра. (*Осина.*)

2-я станция «Эти забавные животные».

Нужно выбрать правильный ответ.

1. Кто полезнее:

а) жук-олень

б) майский жук

в) жужелица (поедает вредных гусениц)

2. Назовите месяц, когда у бурой медведицы рождаются детки:

а) январь

б) февраль (+)

в) апрель

3. Самая большая птица на Земле:

а) орел

б) страус (+)

в) журавль

4. Кто из зверей рождается зрячим:

а) лисята

б) зайчата (+)

в) волчата

Блиц-вопросы:

– Что случится с пчелой после того, как она ужалил? (*Она погибает.*)

– Какие грибы ест еж? (*Еж грибы не ест.*)

– Кто носом дубы сажает? (*Сойка.*)

– Что птицам зимой страшнее – холод или голод? (*Голод.*)

– Какой зверь висит всю зиму вниз головой? (*Летучая мышь.*)

– Какие птицы устраивают спальни в снегу? (*Куропатки, рябчики, тетерева.*)

– Сколько ног у паука? (8.)

3-я станция «Экологическая».

– Вы оказались в лесу или на берегу озера. Перед вами оставленный туристами мусор. А ведь он наносит природе огромный вред. Придумайте предупреждающие экологические знаки, дайте им объяснение.

4-я станция «Мой край».

– На этой станции вы должны показать, как хорошо вы знаете край, в котором живете. За каждый правильный ответ на вопрос дается 1 балл.

1. В каких природных зонах расположена Республика Татарстан? (*Леса, лесостепи, степи.*)

2. Слияние каких четырех крупных рек находится на территории Татарстана? (*Волга, Кама, Вятка, Белая.*)

3. Какое самое главное природное богатство Республики Татарстан? (*Нефть.*)

4. Какой заповедник расположен на территории Татарстана? (*Волжско-Камский.*)

5. Какие животные изображены на гербе нашего города Бугульмы? (*Форель, куница.*)

6. Герой татарских сказок, обитающий в лесах и охраняющий покой леса. (*Шурале.*)

Ведущий:

– Чтоб радость завтрашнего дня
Сумел ты ощутить,
Должна быть чистою земля
И небо чистым быть.
Спасти поля, леса, луга
И чистую гладь рек –
Всю Землю –
Можешь только ты,
Разумный человек!

Подведение итогов игры. Награждение участников.

– Дорогие ребята, сегодня среди вас нет проигравших. Вы все много знаете о природе и понимаете, как важно бережно относиться к ней.

О.В. Мальцева – учитель начальных классов МОУ СОШ № 5 с углубленным изучением химии, г. Бугульма, Республика Татарстан.

Экскурсия на почту (Утренник-отчет)

И.А. Львова

Туристско-краеведческая деятельность сегодня – удобная форма психологического изучения школьника; доступная форма приучения его трудиться самостоятельно; действенное средство сближения родителей и детей, учителя и учеников, а также хорошая форма организации деловой помощи старшеклассников младшим школьникам.

Любое туристско-краеведческое мероприятие состоит из нескольких этапов.

Во время подготовки к нему школьники становятся знатоками (разрабатывают эмблему знатока, собирают предварительные материалы по своим должностям, отражают их в рисунках). На первых порах все это делается при активном участии родителей, затем дети переходят к самостоятельной деятельности (зарисовки, мини-сочинения, наблюдения, фиксация в дневнике знатока и пр.). При проведении мероприятия знатоки проходят намеченный маршрут, при необходимости выступают в роли экскурсоводов, выполняют общественно-полезную работу и т.д. Подведение итогов – не менее важная часть туристско-краеведческого дела.

Хочу предложить коллегам разработку экскурсии на почту для учеников 2-го класса. Экскурсия проводится при активном участии родителей.

Цель мероприятия: познакомить учащихся с историей возникновения связи, формами почтовой связи, видами почтовой корреспонденции.

Ход мероприятия.

I. Подготовка к экскурсии.

1. Ребята в течение 2-3 дней приносят из дома в класс открытки, письма от родных и близких, полученные в последнее время.

2. На географической карте учитель отмечает места отправки писем, открыток флажками. Дети рассматривают карту, ведут беседу, как эти письма могли дойти до нас. Всегда ли так было?

3. После беседы дети в сопровождении родителей совершают предварительную мини-экскурсию в ближайшее почтовое отделение (разбиваем класс на 7 групп по 4 человека во главе с родителем). Учитель распределяет задания:

1-я группа – узнать историю почты в своем городе (знатоки-краеведы);

2-я группа – узнать историю развития почтовой связи (знатоки истории);

3-я группа – узнать, какими видами корреспонденции оперирует почтовое отделение, сделать рисунки (знатоки-почтальоны);

4-я группа – узнать, какими видами транспорта пользуется почта, и нарисовать их (знатоки транспорта);

5-я группа – узнать, какие профессии существуют на почте, сделать рисунки (знатоки профессии);

6-я группа – знатоки песен и стихов о почте и почтовых работниках;

7-я группа – штурманы (направляющий, замыкающий), которые рисуют путь группы на почту.

II. Экскурсия на почту.

В назначенный день проводим экскурсию для всего класса в ближайшее почтовое отделение. У детей при себе карандаши, бумага для ведения записей. На почте знатоки задают работникам вопросы по своим должностям, уточняют ранее полученные сведения, приводят в систему свои записи.

III. Подведение итогов экскурсии (утренник-отчет).

И вот наступает волнующий момент – подведение итогов. Мы готовились к нему около двух недель. Класс оформляется рисунками знатоков. Родители организуют выставку газет и журналов, получаемых семьями.

Учитель: Дорогие ребята и уважаемые гости! Сегодня мы подводим итог нашей работе по теме «Почта». Отчет мы подготовили в форме устного журнала. Мы познакомим вас с историей

почтовой связи, с почтовым транспортом, почтовыми профессиями, с песнями и стихами о почте и ее работниках. Всю информацию собрали знатоки вместе с родителями на предварительных экскурсиях, а уточнили ее на основной экскурсии в ближайшее почтовое отделение. Сейчас выступают наши штурманы, которые нарисовали путь группы на почту.

1-я страница «Наш маршрут».

Дети комментируют рисунок.

2-я страница «История почтовой связи».

На доске рисунки знаковок – почтовая карета, самолет, лошадь, верблюд, корабль, лодка, олени, почтовая машина, воздушный шар, голуби. Выступают знатоки истории:

– Почтовая связь в России существует более тысячи лет. Между княжествами в Древней Руси сообщение осуществлялось с помощью гонцов. Передвигались они на лошадях или на лодках. Роль почтовых трактов в то время выполняли торговые пути (водные и сухопутные).

– По дорогам Московского государства через каждые 30–40 км были устроены почтовые станции. Между ними курсировали конные повозки, управляемые возницами-ямщиками. Протяженность регулярных почтовых линий постоянно росла. В 1724 г. в России начались регулярные почтово-пассажирские морские перевозки.

– После реформы 1830 г. в почтовой отрасли произошли важные изменения: была учреждена городская почта, введены единые для всех почтовые операции.

– За годы Первой мировой, а затем Гражданской войны 1918–1920 гг. почтовое хозяйство страны пришло в упадок, но восстанавливалось быстрыми темпами. В 1922 г. началась воздушная перевозка почты на международных и внутренних линиях. Конная перевозка заменялась автомобильной, вырос парк железнодорожных почтовых вагонов.

3-я страница «Виды корреспонденции».

Учитель: А сейчас знатоки-поч-

тальоны расскажут, какие виды корреспонденции проходят через почтовое отделение. Некоторые слова будут для вас новыми, слушайте внимательно.

Выходят ребята с рисунками и своими словами объясняют значение слов *посылка, бандероль, ценное письмо, заказное письмо, телеграмма, срочная телеграмма, корреспонденция.*

4-я страница «Почтовые профессии».

Дети по рисункам рассказывают, что они узнали о профессии оператора, почтальона, телеграфиста и т.п.

Учитель:

Почту – письма и журналы –

По домам разносит он.

Ходит он во все кварталы

И заходит в каждый дом.

Кто же это?

Дети: Почтальон!

5-я страница – музыкально-поэтическая.

Учитель: Знатоки песен и стихов о почте подготовили песню.

Группа детей исполняет песню «Я – почтальон» (слова В. Шумилина, музыка Е. Сироткина).

Учитель: Ребята, вы поняли, как важна профессия почтальона? Ему приходится разносить очень много корреспонденции за день. Мы все любим получать письма, но не всегда, к сожалению, вовремя на них отвечаем. Послушайте, какое интересное письмо ученик 6-го класса получил от своего брата. Я думаю, он быстро на него ответит.

Ученик: Мой брат работает на Дальнем Востоке и часто пишет письма нам с мамой (читает стихотворение З. Александровой «Письмо с БАМа»):

Маме пишет, что здоров,

Мне рисует комаров.

Маме пишет, как живет,

Ну, а мне – про вертолет,

Как под ним плыла тайга,

Сопки, речки, берега,

Как протоптанной тропой

Лоси шли на водопой,

Как высоко от земли

Проплывали журавли,

Что тащили из болота

Самосвал, как бегемота.

Маме пишет он о плане
И о том, как мылся в бане,
Мне – о том, что он видал
Нерпу в озере Байкал...
Маме пишет о работе,
Мне – о грушевом компоте.
Был компот горячий, сладкий,
Остывал в тени палатки.
Мишке сладкого охота:
«Дай попробую компота».
Лапу сунул, сунул нос
И ведро в тайгу унес...

Учитель: Да, очень веселое письмо ты получил от брата. Так что поторопись с ответом. И вы, ребята, не забывайте отвечать на письма.

Время летит очень быстро. Вы повзрослеете и разъедетесь в разные уголки нашей страны. Поэтому не забывайте писать письма своим родителям, ведь они будут ждать от вас вестей, где бы вы ни были. Наши знатоки подготовили песню вместе с девочками из 6-го класса. Попросим их спеть.

Звучит песня «Пишите письма матерям».

Учитель: Спасибо вам, ребята! Я думаю, что профессия почтальона никогда не перестанет существовать. Ему всегда найдется работа.

Все: Честь и слава почтальонам –
Утомленным, запыленным,
Слава честным почтальонам
С толстой сумкой на плече!

Учитель: А сейчас информация с последней страницы нашего журнала.

5-я страница «Знаете ли вы?».

Дети выступают в виде переключки:
– Знаете ли вы...

– ...что регулярная международная почтовая связь Москвы с зарубежными странами началась еще в середине 17 в.?

– ...что первая телефонная станция в Москве появилась в мае 1882 г. в доме №12 на Кузнецком мосту? Она обслуживала всего 200 номеров, а первая международная телефонная станция в Москве была открыта в 1890 г.

– ...что первая линия телеграфной связи в России была открыта в 1852 г.? Она соединяла Москву с Петербургом.

– ...что первая советская почтовая марка поступила в обращение

7 ноября 1918 г.? Ее автором был латвийский художник Рихард Зариньш. На марке изображена рука с мечом, разрубающим цепь.

– ...что ежедневно из Москвы отправляется 150 почтовых вагонов, а в них до 40 млн. писем, открыток и денежных переводов, посылок и бандеролей?

– ...что в городе Бугульме в 1868 г. помощником земской почты был Федор Семенович Праведников? Почта располагалась там же, где находится сейчас центральная почта.

– ...что в районах Республики Татарстан начали действовать пункты коллективного доступа в Интернет?

– ...что 14 июля почтовики отмечают свой профессиональный праздник – День российской почты?

Учитель: Итак, наш утренник-отчет подходит к концу. Мы сегодня подвели итог нашей работе. Узнали много нового и интересного о почте, о человеке нелегкой профессии – о почтальоне. На этом... (*Стук в дверь.*) Кто к нам пришел? Да это почтальон!

Почтальон: Ребята, хорошо, что ваш утренник еще не закончился, и я успел принести вам заказное письмо (читает): «Ребята! Для завершения вашего краеведческого задания и оформления материалов для школьного музея вам необходимо разыскать несколько ветеранов-почтальонов, организовать встречу с ними, взять интервью и сфотографировать интересные моменты этой встречи. А материалы разместите на стенде "Бугульминская почта" в нашем музее. Совет школы».

Учитель: Беремся за это задание?

Дети: Да!

Ирина Александровна Львова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 5 с углубленным изучением химии, г. Бугульма, Республика Татарстан.

Здравотворческий подход при изучении исторического материала

*Е.Г. Новолодская,
К.А. Шкитина*

В свете здравотворческих идей само понятие «образование» трактуется как формирование образа Я в жизненном процессе (жизнетворчество): построение отношений ребенка с самим собой, с людьми, с окружающим миром. Большую роль в данной сфере играет изучение исторического материала, так как закрепление навыков принятия решений в выборе приемлемого варианта здравотворческой деятельности может пронизывать все предметные области.

Курс «Естествознание» для начальной школы интегрирует в себе многие области знаний: астрономия, география, биология, история и краеведение. Изучение исторического материала способствует формированию нравственного компонента в общей структуре здоровья человека на основе ознакомления младших школьников с общечеловеческими, национальными ценностями. Дети получают представление о таких качествах человеческой природы, как доброта, честность, милосердие, сострадание и пр., учатся оценивать поступки исторических деятелей и ход исторических событий с точки зрения нравственных норм. Краеведческий компонент в содержании естествознания способствует воспитанию гражданственности, патриотизма, любви и уважения к своим истокам, своим предкам, своей малой родине.

Основываясь на здравотворческом подходе и междисциплинарных связях, мы провели в гимназии г. Бийска уроки естествознания по темам «Где и как жили рыцари» (2 ч.), «Осанка рыцаря» (1 ч.), «Эпоха

великих реформ и преобразований» (2 ч.). Данные уроки были разработаны к программе «Мы и окружающий мир» Н.Я. Дмитриевой и А.Н. Казакова для 4-го класса, но они могут быть интересны и для учителей, работающих по другим авторским курсам.

Мы увеличили количество часов на изучение данных тем, так как в учебном плане есть небольшой резерв для этого, к тому же учитель в своем тематическом планировании может корректировать объем часов на изучение каждого раздела.

Используя данные разработки, наши уважаемые коллеги по своему усмотрению могут сокращать, упрощать учебный материал, частично выносить его на самостоятельное изучение, включать в содержание уроков по другим дисциплинам.

ГДЕ И КАК ЖИЛИ РЫЦАРИ

Основные подходы при разработке данной темы:

- сочетание различных областей знаний (история, география, краеведение, архитектура, валеология, технология и конструирование) в содержании учебного материала;
- создание ситуаций сотрудничества и сотворчества детей;
- использование методов деятельностного подхода: составление экспертных оценок, моделирование и конструирование, творческая презентация;
- реализация нравственного аспекта валеологического воспитания учащихся;
- продолжение «рыцарской темы» во внеклассной работе (проведение «Турнира вежливости») и на уроках труда (выполнение макета рыцарского замка и аппликации «Наряд для принцессы»).

Цели урока:

- изучить условия и особенности жизни рыцарей;
- развивать умения составлять экспертные оценки, навыки работы с учебным текстом, умение делать выводы и обобщения;

Рыцарский замок	Где и как жили рыцари		Справочный отдел
Внешний вид	Изображение рыцаря в доспехах	Изображения разных форм гербов с подписями	<p>Вассал – феодал, зависящий от другого феодала. Монах – служитель церкви. Менестрель – профессиональный певец и музыкант, воспевавший рыцарские подвиги. Рыцарь (рейтер, шевалье) – всадник, профессиональный воин в доспехах. Геральдика – наука о гербах и эмблемах.</p>
Внутреннее обустройство		Примеры цветной штриховки гербов	

Рис. 1

– воспитывать коллективизм, чувство ответственности при групповой работе;

– формировать межличностные отношения мальчиков и девочек;

– развивать стремление детей к самосовершенствованию в физическом и нравственном аспектах жизнедеятельности.

Оборудование: физическая карта Европы, макет средневекового замка, иллюстративный материал по теме урока, рисунки с заданием по геральдике, раздаточный печатный материал с дополнительными сведениями, альбомные листы, карандаши, фломастеры. Схему оформления доски см. на рис. 1.

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Актуализация опорных знаний.

Учитель (У.): Прочитайте, пожалуйста, тему нашего урока. Что вы знаете о рыцарях?

Дети (Д.): Они были воинами. Одевались в доспехи.

У.): Вашим домашним заданием было узнать самостоятельно или с помощью родителей, в каких произведениях литературы и в каких кинофильмах героями являются рыцари.

Ответы детей.

У.): Сегодня мы поговорим об условиях и особенностях жизни рыцарей и попробуем оценить их с различных точек зрения. В течение урока вы будете выступать в роли ученых-экспертов: географов, историков, архитекторов, валеологов. Для составления экс-

пертной оценки вы будете совещаться в микрогруппах по 4 человека. Итак, начинаем путешествие в прошлое.

III. Совместное открытие знаний.

У.): Как вы думаете, когда жили рыцари?

Д.): Очень давно.

У.): Этот период времени приходится на Средневековье. По ленте времени посмотрите, какие это века. От начала той эпохи нас отделяет 1500 лет. Рыцарство сформировалось к XI–XII вв. на территории стран Западной Европы: Германии, Франции, Испании, Италии, Англии (показ по карте). И на это были веские причины. Давайте их определим. Посмотрите на карту Западной Европы и оцените в группах ее географическое положение и климатические условия.

Д.): Западная Европа занимает западную часть Евразийского материка. Север – равнинная территория, южное побережье – горы. Омывается Атлантическим океаном. Климатические условия благоприятные.

У.): Вы дали верную оценку. Природные условия Западной Европы определяют влажные западные ветры, дующие с Атлантического океана, и теплое течение Гольфстрим. Это обуславливает обилие осадков, сравнительно мягкую зиму и теплое влажное лето. Высокие горные хребты Карпаты, Альпы, Пиренеи (показ по карте) и множество невысоких гор дробят территорию на разнообразные красивые ландшафты. В Средние века Западная

Европа была покрыта густыми лиственными лесами. На ее территории образовалось множество мелких королевств, между которыми постоянно шли войны. Однако не только войны уносили человеческие жизни. В Средние века, с падением древней культуры, заботы о теле человека и состоянии его здоровья отпали. Первые города, которые появились в IX–X вв. на пересечении торговых путей, не имели ни освещения, ни водопровода, ни канализации. Попробуйте дать валеологическую оценку городским условиям Средневековья. Как они влияли на здоровье людей?

Д.: Воду доставать было тяжело, люди мылись редко и подолгу ходили грязными. Еду готовили в плохих санитарных условиях. Поэтому люди часто болели. Многие умирали, так как медицина была еще плохо развита.

У.: Средневековье ознаменовалось массовыми эпидемиями – чумы, оспы, холеры. В городах было очень грязно, так как помой выливались прямо на улицу. Уличная грязь заставляла горожан носить башмаки на высоких деревянных подошвах. Иногда даже приходилось переходить улицу на ходулях.

Жизнь людей в то время была полна опасностей. Как вы думаете, как богатые люди, герцоги, бароны и графы, использовали свои богатства, чтобы оградить себя от войн и болезней?

Д.: Они строили большие укрепленные замки.

У.: Правильно. Богатые сеньоры превращали свои земли в маленькие королевства и «столицами» их владельцев были неприступные замки.

Сейчас вы выступите в роли средневековых архитекторов. Работаем в группах. Придумайте и нарисуйте на альбомном листе общий внешний вид вашего замка (не забудьте о защитных сооружениях), а на другом листе – его внутреннее устройство. Посоветуйтесь и представьте для всеобщего рассмотрения свои архитектурные проекты: придумайте название замку, обоснуйте выбор защитных сооружений, предметов обихода. Учтите, что в то время не было электричества, центрального отопления и других благ цивилизации.

После совместной работы устраивается «презентация» каждой группой своих творческих проектов.

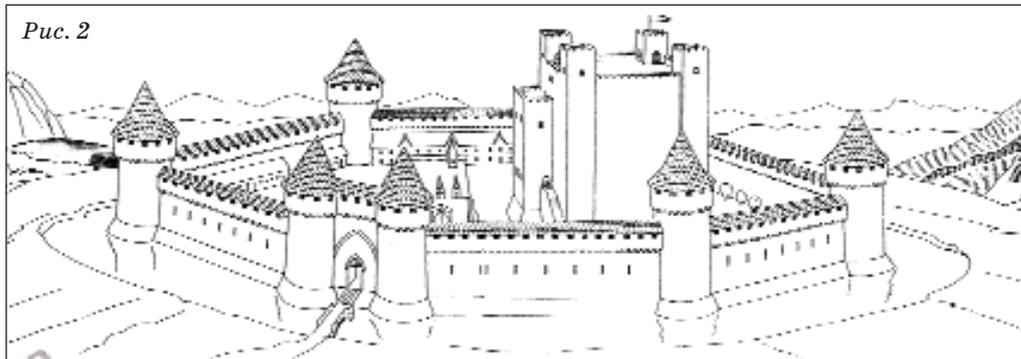
У.: Вы хорошо справились с заданием. А теперь сравните свои архитектурные проекты вот с этим описанием средневекового замка (раздает учащимся тексты).

Средневековый замок

Замок был обнесен тройной зубчатой стеной с укрепленными башнями по всей ее длине и по углам. Вторая стена была немного выше первой, а третья, внутренняя, выше второй, так что с внутренних стен можно было оборонять наружные, если неприятель завладел ими. Вокруг первой стены шел глубокий ров, наполнявшийся при помощи шлюзов водой. Точно такие же рвы шли и вокруг двух внутренних стен. Как внутренние, так и наружные берега этого тройного ряда рвов были обнесены частоколом из толстых железных прутьев, расщепленных на концах в острые зубья, которые торчали во все стороны и делали эти рвы совершенно неприступными: попытка перелезть через них была бы равносильна самоубийству.

В центре этого тройного кольца стен стоял сам замок, представлявший собой тесную

Рис. 2



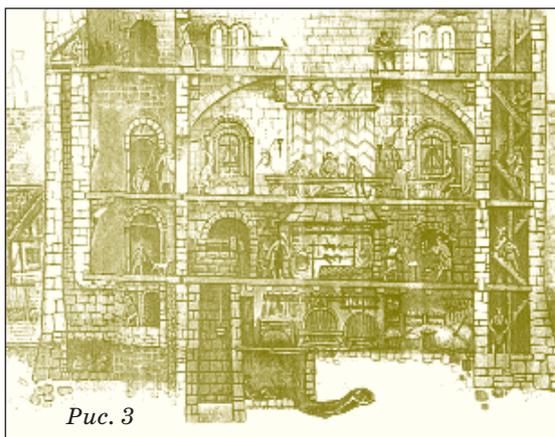


Рис. 3

группу зданий, окружавших древнейшую из построек – старинную мрачную башню (донжон).

В эту неприступную твердыню вел единственный вход – ворота, пробитые в первой наружной стене, с двумя высокими башнями по бокам, с опускавшейся решеткой и подъемным мостом. Такие же точно ворота с башнями были и в двух внутренних стенах. Для того чтобы проникнуть во внутренний двор, где стоял замок, надо было миновать два опасных узких прохода, обстреливаемых с двух сторон, и завладеть тремя сильно укрепленными и тщательно оберегаемыми воротами.

У.: Посмотрите на макет такого замка, на его иллюстрацию на доске (рис. 2) и на раздаточных листах и назовите его основные защитные приспособления.

Д.: Толстые и высокие стены из камня. Глубокий ров с водой. Только один вход с подъемным мостом.

У.: Оцените работу средневековых архитекторов.

Д.: Все продумано для защиты снаружи, но что внутри замка?

У.: Посмотрите на иллюстрацию (рис. 3) – это внутреннее обустройство замка. Здесь тоже все продумано: наличие колодца, подвалов с запасами, спален, оружейной, есть даже темница. Оцените с валеологической точки зрения условия проживания людей.

Д.: В замке холодно, потому что стены каменные. Каминные не достаточно согревают. Двери низкие, окна узкие. Света и воздуха мало. Плохая вентиляция. Условия не очень хорошие.

У.: Основное помещение представляло собой большой полутемный

зал. По стенам висели факелы, которые служили как для освещения, так и для отопления, поскольку узкие окна, напоминавшие бойницы, закрывались только деревянными ставнями. Стекла стоили слишком дорого и были большой роскошью. Посреди зала располагался длинный стол, сделанный из простых досок, положенных на складные козлы. Вокруг стояли скамьи. Для хозяина во главе стола было сделано возвышение. Слуги ставили на стол огромное блюдо с мясом, клали ломти хлеба, ножи и ложки. Когда все рассаживались, начиналась трапеза. Куски мяса брали руками и клали на хлеб, используя его вместо тарелок. Иногда помогали себе ножом.

Итак, давайте оценим, какая группа представила лучший проект замка, удовлетворяющий особенностям того времени.

Подводятся итоги презентации.

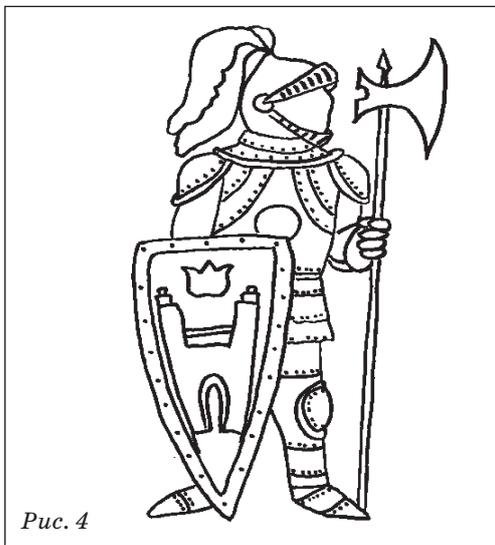
У.: Не успевали строители уложить последние камни, как замок начинали обживать те, для кого он и строился, – сеньор со своими родными, воинами и слугами. Под мрачноватыми сводами часто звенели детские голоса: кроме детей хозяина в замке росли и воспитывались сыновья его вассалов. Обратимся к нашему справочному отделу (на доске). Прочитайте, что означает слово *вассал*. (Дети читают.)

Жизнь за крепкими стенами замка текла обособленно и размеренно. Если не было войны, сеньор охотился, упражнялся в фехтовании или развлекался игрой в кости и шахматы. Госпожа проводила дни за рукоделием. Только в начале лета замок оживал: в это время играли свадьбы, принимали многочисленных гостей, устраивали турниры и давали пиры, которые вспоминали потом до следующего года, если не случалось еще чего-нибудь – нападения врага, пожара, неожиданного приезда знатного гостя. В остальное время даже новости в замок доходили редко, и потому его обитатели несказанно радовались, если каким-нибудь долгим зимним вечером к ним забредал в поисках приюта путник – бродя-

чий монах или менестрель. Они-то и рассказывали хозяевам, что творится в местах отдаленных, куда за день верхом не доберешься. Если же повествование было полно событий невероятных и удивительных, то еще лучше – было что вспомнить после ухода гостя.

Прочитайте в нашем справочном отделе, кто такие *монахи* и *менестрели*. (Дети читают.)

Знатные люди не только возводили себе для защиты каменные замки, но еще одевались в железные доспехи и сражались за свои владения – они становились рыцарями. Обратимся к справочному отделу: *рыцарь*, *рейтер*, *шевалье* на разных языках значит одно – всадник. Это профессиональный воин в доспехах. Посмотрите на иллюстрацию (рис. 4) и, работая в группах, подпишите названия элементов рыцарской одежды. Давайте проверим и поможем тем, кто не справился. (Учитель подписывает части одежды на рисунке у доски.) Что у рыцаря на голове?



Д.: Шлем. Та его часть, которая на двигается на лицо, – забрало. Оно может открываться. В нем проделаны дырочки для доступа воздуха и света.

У.: Что надето на туловище?

Д.: Это доспехи рыцаря, латы.

У.: Какое оружие у рыцаря?

Д.: Щит, алебарда.

У.: А какое еще было оружие у рыцарей?

Д.: Меч и копьё.

У.: Все это снаряжение было весьма дорогим: еще в конце X в., когда расчет велся не на деньги, а на скот, комплект вооружения, тогда еще не столь обильного и сложного, вместе с конем стоил 45 коров или 15 кобылиц. А это величина стада или табуна целой деревни.

Однако мало взять в руки оружие – им надо уметь пользоваться. Для этого необходимы постоянные тренировки с самого юного возраста. Недаром мальчиков из знатных семей с детства приучали носить доспехи – известны полные комплекты для 6–8-летних детей. Следовательно, тяжеловооруженный всадник должен быть богатым человеком, располагающим временем для тренировок и упражнений.

Следует отметить, что, несмотря на свои богатства и почести, многие рыцари не умели читать и писать.

За клятву верности сеньору рыцарь получал землю с работающими на него крестьянами, право суда над ними, право сбора и присвоения налогов, право охоты.

Прочитайте о том, как рыцари воевали (раздает учащимся текст.)

Как рыцари воевали

Рыцари воевали каждый сам по себе. Разумеется, в сражениях участвовала и пехота – каждый рыцарь приводил с собой слуг, вооруженных копьями и топорами, да и крупные владельцы нанимали большие отряды лучников и арбалетчиков, оружием которых был стальной лук, укрепленный на деревянном станке, а тетива натягивалась воротом. Но до XIV в. исход сражения всегда определяли немногие господа-рыцари, многочисленные же слуги-пехотинцы были для них хоть и необходимым, но лишь подспорьем.

Бой происходил так: два закованных в железо всадника, закрытых щитами, выставив вперед длинные копья, сшибались с налета, и от страшного таранного удара, усиленного тяжестью доспехов и весом лошади в сочетании со скоростью движения, враг с треснувшим щитом и распоротой кольчугой или просто оглушенный вылетал из седла. Если же доспехи выдерживали, а копьё ломались, начиналась рубка на мечех. Это было отнюдь не изящное фехтование: удары были редкими, но страшными.

Рыцарская честь понималась весьма своеобразно. Устав тамплиеров (рыцарский орден) разрешал рыцарю нападать на противника спереди и сзади, справа и слева – везде, где можно нанести ему урон. Но если противнику удавалось заставить отступить хоть нескольких рыцарей, их соратники, заметив это, как правило, ударялись в паническое бегство, которое не в силах был остановить ни один полководец. Сколько королей лишились победы только потому, что преждевременно теряли голову от страха!

Никакой воинской дисциплины у рыцарей не было и быть не могло. Ибо рыцарь – индивидуальный боец, привилегированный воин с болезненно острым чувством собственного достоинства. Он воин от рождения и в военном деле равен любому из своего сословия, вплоть до короля. В бою он зависит лишь сам от себя и выделиться, быть первым может, только показав свою храбрость, добротность своих доспехов и резвость коня. И он показывал это всеми силами. Кто же тут мог что-то ему указать, приказать? Рыцарь сам все знает, и любой приказ для него – урон чести. К тому же рыцарей было не так уж и много. Например, во всей Англии в 70-х годах XIII в. насчитывалось 2750 рыцарей.

В боях участвовало обычно несколько десятков рыцарей, и лишь в больших сражениях они исчислялись сотнями, редко переваливая за тысячу. Понятно, что это мизерное количество полноценных бойцов нельзя было растрачивать, расплыть по мелочам. Поэтому с конца XI в., во время крестовых походов, стали возникать духовно-рыцарские ордена со строгими уставами, регламентирующими боевые действия.

На основе прочитанного оцените положительные качества рыцарей.

Д.: Они всегда стремились показать свою силу и храбрость.

У.: Что, на ваш взгляд, было отрицательным, неправильным в поведении рыцарей во время сражения?

Д.: Некоторые бежали с поля боя. Не было никакой воинской дисциплины. Каждый воевал сам по себе и никому не подчинялся. Еще они были неграмотными.

У.: Есть такая пословица – «Один в поле не воин». Объясните ее смысл.

Д.: Если у воинов нет командира, нет четкого плана действий, они никогда не победят. В одиночку войну не выиграть.

У.: Эта пословица применима только к военным условиям? Подумайте, подходит ли она к нашей повседневной жизни.

Д.: Многие дела интереснее и веселее делать вместе. Любую проблему можно решить сообща.

У.: Вы правы, когда мы поддерживаем друг друга, уважаем и защищаем – один за всех и все за одного, – нам не страшны никакие трудности. Примерно такие же идеи послужили образованию рыцарских организаций – орденов. С XII по XIV вв. в Европе образовалось 12 рыцарских духовных орденов. Наиболее крупными и влиятельными были три: тамплиеров, госпитальеров и Тевтонский. Они состояли из сильных, мужественных, благородных людей. Ордена скрепляла жесткая дисциплина.

Тамплиерам устав запрещал любые светские развлечения, даже смех и пение. Они имели мощный флот, поощряли развитие науки, первыми ввели бухгалтерские документы и банковские чеки. Среди них были искусные хирурги. Христофор Колумб открыл Америку под флагом тамплиеров: белое полотнище с красным восьмиугольным крестом.

Госпитальеры были так названы, поскольку сначала их главной задачей был уход за больными и ранеными. Потом их назвали мальтийскими рыцарями. В этот орден принимались люди благородного происхождения (те, чьи отец и дед не были рабами и ремесленниками), монахи и даже женщины. Символ ордена – восьмиконечный белый крест на черном или красном плаще. В настоящее время Мальтийский орден существует как духовно-благотворительная организация. Ее резиденция находится в Риме (показ по карте).

Символами Тевтонского ордена были белый плащ и простой черный крест. Сюда входили в основном немецкие рыцари. Они покорили Прибалтику и основали город Ригу (показ по карте). В XX в. германские фашисты превозносили прежние заслуги

ордена и его идеологию. Они использовали и символику тевтонцев. Железный крест (черный крест на белом фоне) – важная награда Третьего рейха. Тевтонский орден существует в Германии и по сей день.

Посмотрите на рисунок рыцаря. Что изображено на его щите?

Д.: Герб.

У.: Что такое герб, как вы думаете?

Д.: Это символ государства.

У.: Одной из исторических дисциплин является геральдика. Узнайте в справочном отделе, что она изучает. (Дети читают.)

Дадим слово нашим историкам-экспертам по вопросам геральдики (выступление подготовленных учеников).

1-й ученик: Кому-то может показаться, что для истории геральдики не представляет интереса. Однако щитки, кресты, розетки, девизы могут, как своеобразная визитная карточка, многое рассказать о странах, городах, людях. Хотя слова *герб*, *герольд* (составитель гербов) и законы геральдической символики появились только в Средние века, корнями они уходят в первобытные времена. Предшественниками гербов и эмблем можно считать изображения тотемов – животного, растения или предмета, которым поклонялось то или иное племя.

2-й ученик: Если в раннем Средневековье в Западной Европе гербовые символы имелись лишь у высшей феодальной знати, то в XII–XIII вв. гербы появились у крупных и мелких феодалов, а к XIV–XV вв. – у городов, купеческих и ремесленных союзов (гильдий) и университетов. В это время уже имелись люди, специально составлявшие гербы, – герольды. Само слово *герб* означает по-немецки «наследство». Изначально гербы помещались на боевом щите, имевшем различную форму: итальянский – овальную, нормандский – треугольную, французский и испанский – прямоугольную с закруглением или выступом внизу, немецкий – вырезную. (Учитель вывешивает на доску формы гербов с подписями – см. рис. 5.)

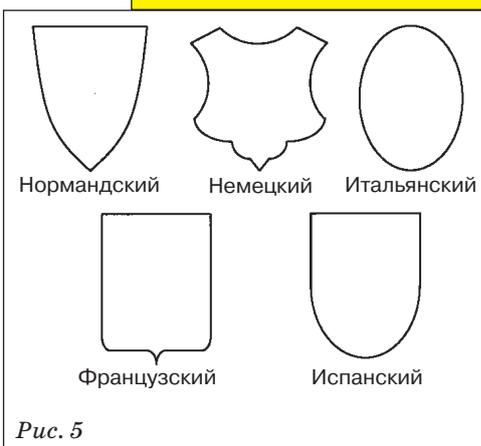


Рис. 5

3-й ученик: При составлении гербов нужно было следовать нескольким обязательным правилам. Например, использовать только цвета красный, пурпурный, голубой, зеленый или черный, иногда – оранжевый и коричневый. Цвета приобрели четкую символику: красный обозначал страсть (цвет огня), голубой или синий – честь, возвышенность (цвет воздуха), пурпурный – власть, зеленый – свободу (вода), черный – постоянство (земля), золотой (желтый) – знатность, серебряный (белый) – благородство.

4-й ученик: Впоследствии толкование цветовой символики значительно расширилось и красный цвет воспринимался еще и как цвет борьбы (крови), жизни (солнца). Зеленый цвет стал цветом живой природы, обновления, надежды, молодости, синий – цветом мира, черный – скорби, траура, белый – вечности, желтый – славы. Как правило, именно в этих значениях цвета используются в гербах и флагах и в наши дни. Флаг России обозначает: красный цвет – вооруженные силы России, белый и синий цвета – символы моря (показывает у доски). Есть и другая трактовка: красный цвет – мир земной, смелость, доброта; синий – мир небесный, верность, вера; белый – мир божественный, чистота, правда.

5-й ученик: В случае если герб невозможно было изобразить красками, использовали условную штриховку: красный цвет – вертикальные линии, голубой – горизонтальные, пурпур-

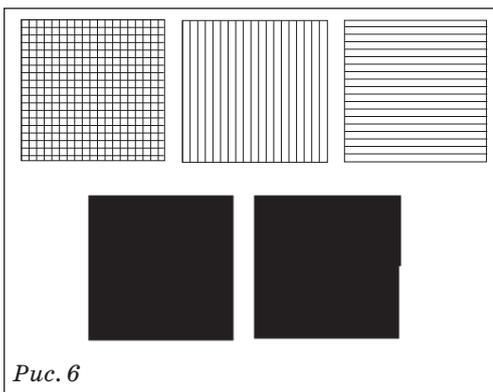


Рис. 6

ный – диагональные слева направо, зеленый – диагональные справа налево, черный – горизонтальные и вертикальные линии крест-накрест. (Учитель вывешивает на доску примеры штриховок – см. рис. 6.)

6-й ученик: На гербах изображали животных и растения: журавль символизировал осторожность, единорог – непобедимость, лилия – успех, распцвет, лев – храбрость, отвагу, гнев, великодушие, роза – чистоту, святость, гриф – неустрашимость и свирепость, ключ – открытость. Герб России (показывает на доску) – двуглавый орел со знаками власти в когтистых лапах. Наша страна очень большая, она расположена и в Европе, и в Азии, поэтому одна голова орла обращена на запад, а другая – на восток.



Рис. 7

Герб нашего города Бийска (показывает на доску – см. рис. 7) был утвержден 12 марта 1804 г. Его основу составляет традиционный для российской геральдики французский

щит. В верхней половине размещен герб города Томска, так как в те времена наш город относился к Томской губернии, – скачущая белая лошадь на зеленом фоне. Нижняя часть щита – «в голубом поле на золотой горе горная шахта» – символизирует специфику нашего города того времени. В начале XIX в. границы Бийского района охватывали гораздо большую территорию, чем сейчас. На его прежней земле активно разрабатывались месторождения полиметаллических руд.

7-й ученик: На гербах помещали также девиз – краткое изречение, которое выражало жизненные принципы хозяина герба, его убеждения. Например: «Другим не стану» или «Иду своей дорогой». Иногда девиз даровал рыцарю король как награду за особые заслуги: «Исполнить или умереть», «Первому, обошедшему меня кругом» (за кругосветное плавание).

IV. Первичное закрепление и расширение знаний.

У.: (убирает с доски формы гербов) Каждая группа на карточках должна подписать названия гербов и раскрасить их, используя штриховку, следующими цветами: немецкий – голубым, испанский – черным, нормандский – красным, итальянский – зеленым, французский – пурпурным.

Дети выполняют задания, затем каждая группа поднимает свою карточку – идет визуальная взаимопроверка.

(Продолжение следует)

Елена Геннадиевна Новолодская – канд. пед. наук, доцент кафедры географии Бийского педагогического государственного университета;

Ксения Андреевна Шкитина – студентка V курса отделения учителей начальных классов педагогического факультета Бийского педагогического государственного университета.

Дифференцированное обучение по особенностям восприятия

Л.Н. Петрова

Одной из форм дифференцированного обучения, редко применяемой, но, как показывает опыт, достаточно эффективной, является дифференциация по особенностям восприятия учеников.

Зная особенности восприятия ученика, можно правильно организовать его учебную деятельность, т.е. определить сложность поставленной задачи, выбрать средства и пути решения, определить способы самопроверки и самоконтроля. Для формирования полноценной учебной деятельности **ребенку важно знать особенности своего восприятия**, чтобы найти наиболее эффективный для него способ выполнения различных упражнений. Тем самым формируется особенный, характерный для данного индивида стиль учебной деятельности, который позволяет повысить результативность усвоения учебного материала. Впоследствии это поможет выработать индивидуальный стиль деятельности, который складывается у каждого человека.

Процесс восприятия тесно связан с такими психологическими процессами, как мышление, речь, проявление чувств, волеизъявление, поэтому от того, насколько полноценно ученик воспримет информацию и как выстроит свою деятельность по отношению к изучаемому объекту, будет зависеть уровень его образованности и интеллектуального развития.

Известно, что по особенностям восприятия выделяют группы **визуалов, аудиалов и кинестетиков**. Очень ярко эти группы выделяются по их отношению к одежде.

Зрительно ориентированные люди (визуалы) сосредоточены на своем внешнем виде, всегда опрятны и аккуратны, гармонично сочетают цве-

та. Стараются выглядеть красиво и эстетично, даже если одежда доставляет им дискомфорт. Визуалы, как правило, с детских лет следят за модой и требовательны к одежде.

Аудиалы (ориентированные на слуховое восприятие люди) мало обращают внимания на внешний вид. Как правило, в выборе одежды они ориентируются на мнение другого человека. Если ребенок одевается сам, без контроля родителей, то он может надеть вещи не по погоде и не к месту.

Кинестетики ориентированы на чувственное восприятие, они выбирают удобную и комфортную одежду, предпочитая консервативный стиль. Дети-кинестетики часто капризничают, когда их одевают – то свитер колет, то ботинки неудобные и т.п.

При выявлении ведущей модальности необходимо также знать степень организованности человека, в частности обратить внимание на рабочее место или уголок, где он проводит свое личное время.

У визуалов, как правило, рабочее место организовано, все вещи лежат на своих местах, легко найти любой предмет. Рабочее место визуала всегда хорошо освещено, и он следит за этим, потому что при плохом освещении у него снижается работоспособность.

Рабочее место аудиала не организовано, вещи разложены по всей поверхности стола. Такой человек чувствует дискомфорт, когда его рабочее место убрано. Аудиал может работать только в абсолютной тишине, любой незначительный шум мешает ему.

У кинестетиков бывает несколько рабочих мест, причем книги и школьные принадлежности могут лежать и на полу, и на стульях. Кинестетик постоянно меняет положение книг. Для работы этим людям необходим комфорт. Мешать в работе им могут перепады температуры (слишком жарко или слишком холодно), запахи, неудобный свитер или тесная обувь.

Педагог должен учитывать ведущий тип восприятия своих учеников. При этом важно выполнять определенные

условия: кинестетиков нельзя заставлять неподвижно сидеть на уроке, так как во время движения они прочнее запоминают материал. Визуалам можно предлагать зарисовывать свои впечатления, поэтому пусть на уроке под рукой у них будет лист бумаги. Аудиалам необходимо позволить в процессе выполнения заданий проговаривать слова, шевелить губами, издавать звуки.

При дифференциации обучения по особенностям восприятия учителю нужно научиться преподнести материал во всех трех модальностях.

- Работая с группой визуалов, больше внимания обращать на описание предметов: их цвет, форму, местоположение. Давая задание, стараться выделять цветом абзацы, особо важные слова и предложения. Использовать образные выражения, большое место уделять наглядности (ярким картинкам, плакатам, схемам, географическим картам).

- Работая с группой аудиалов, стараться использовать возможности интонации и модуляции голоса (громко – тихо, высоко – низко, паузы). По возможности включать в работу аудио- и диктофонные записи. При выполнении задания на скорость можно использовать метроном. Описание картин или каких-либо предметов целесообразно дополнять музыкой. Выделение главных частей текста, предложения, «опасных мест» в словах сопровождается хлопком или ритмичными движениями.

- Работая с группой кинестетиков, учитель может использовать жесты, прикосновения. Важно помнить, что для этих детей характерна невысокая скорость мыслительных процессов. Нужно чаще использовать слова, обозначающие действия. При изложении нового материала стараться находиться как можно ближе к этой группе, чтобы в случае необходимости помочь ученику в выполнении задания. А так как для кинестетиков главное – ощущения, то и помощь учитель может оказать действиями (поправить руку, правильно расположить корпус и т.д.).

Отбор учебного материала в условиях дифференцированного обучения

начинается с планирования тем уроков на новый учебный год. Для удобства можно разделить эти темы на 3 части:

1-я часть – темы, в которых нет необходимости выработать стратегию обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся;

2-я часть – темы, которые нужно объяснять, опираясь на ведущий тип восприятия (модальность);

3-я часть – контрольные, самостоятельные и проверочные работы.

Покажем на конкретных примерах, как организовать работу на уроке.

Урок обучения грамоте, 1-й класс.

Работа в прописях (Образовательная система «Школа 2100»).

Учитель: Откройте пропись. Посмотрите на картинку. Сейчас аудиалы (учитель может договориться с детьми, как он будет называть каждую из групп, причем дети вправе сами придумать эти названия) расскажут нам, что нарисовано на картинке. Визуалы приготовят цветные карандаши и будут помечать, каким цветом можно раскрасить предметы на картинке (можно поставить точку или чуть-чуть подкрасить). Кинестетики будут показывать действия, которые описывают аудиалы, или как предметы располагаются по отношению к человеку.

При описании картинке желательнее опросить всех аудиалов – они будут дополнять друг друга. Если дети что-то упустят, рассказ может закончить учитель. Учитель также направляет, а возможно, и выделяет интонацией то важное в картине, на что необходимо обратить внимание (время года, названия деревьев, с которых упали листья, и т.д.). В результате у каждого ребенка возникает в воображении цветная картинка. Тем не менее кинестетики при раскрашивании могут испытывать затруднения. Поэтому им лучше предложить раскрасить отдельные предметы, выбранные учителем или ими самими. Эту работу дети выполняют в свободном режиме, но учителю лучше все же находиться рядом с группой кинестетиков, чтобы помочь, если у них возникнут проблемы с цветом.

Учитель: Хорошо! Я вижу, многие уже раскрасили картинку. Кто хочет, может закончить работу дома.

Одним из важных упражнений для формирования устной и письменной речи учащихся является изложение. При этом еще проверяются орфографические навыки, а в старших классах и правила пунктуации. Не всем ученикам изложения легко даются. Учителю следует обратить внимание на то, в какой форме преподносится текст для изложения. До тех пор пока дети не научатся переводить информацию из одной модальности в другую, учителю желательно преподносить им текст сразу в трех модальностях. Покажем, как это может выглядеть, на примере.

Урок развития речи, 3-й класс (изложение по рассказу В. Бианки «Оляпка»).

1. Первичное восприятие текста.

У детей на партах текст изложения. Прежде чем прочитать его, учитель настраивает детей на восприятие текста в соответствии с их ведущей модальностью.

Учитель: Сейчас я прочитаю вам текст. Визуалы будут следить за мной по учебнику, аудиалы – внимательно слушать, а кинестетики – изображать действиями все, что происходит в тексте (читает вслух). Посмотрим, как вы запомнили этот текст. Я буду называть отдельные слова. Визуалы находят и прочитывают предложение с этим словом, аудиалы стараются воспроизвести предложение, не заглядывая в текст, а кинестетики показывают жестами, что должны прочитать визуалы и вспомнить аудиалы.

Слова написаны на доске, учитель их произносит, а по возможности и показывает жестами: *негромкую, исчезла, ускользнула.*

Дети выполняют задание.

2. Работа над планом рассказа.

Учитель: На сколько смысловых частей мы можем разделить этот рассказ? (*На три части.*) Прочитайте первую часть. (*Обращается к аудиалам.*) Назовите звуки, которые вы слышали

в этой части. (*Обращается к кинестетикам.*) Назовите действия, которые происходят в этой части. (*К визуалам.*) Прочитайте первую часть вслух. (*К аудиалам.*) Перескажите текст. Как можно по-другому назвать эту часть? Запишите то название, которое, по-вашему, более подходит.

3. Орфографическая подготовка.

Учитель: Найдите слова, которые вызывают затруднения при письме.

Визуалы читают слова вслух. Аудиалы четко проговаривают их и, если необходимо, объясняют орфограммы. Кинестетики записывают слова на доске. Например, визуал читает: «Дергала хвостиком». Аудиал проговаривает: «Дер-га-ла хвос-ти-ком. Дергала (чем?) хвостиком, окончание *-ом*, *хвостик* – 2-е скл., подбираем слово с ударным окончанием – *окно*, (чем?) *окном*, Т. п. Кинестетики записывают словосочетание.

4. Устное изложение текста.

Начинает пересказ кинестетик; если он забывает текст, учащиеся из его группы помогают ему жестами. Аудиалам и визуалам можно не пересказывать текст еще раз, так как проведенной работы для них достаточно.

5. Письменное изложение текста с последующей проверкой.

При подобной организации учебного процесса дети эффективно усваивают учебный материал и привыкают постоянно работать на уроке в течение длительного времени. Учащиеся выступают как полноценные участники педагогического процесса. В содружестве учителя и ученика в их совместной работе формируются стиль общения, взаимоотношения, происходит раскрытие природных задатков ребенка, развитие его способностей.

Лариса Николаевна Петрова – учитель начальных классов школы № 1927, г. Москва.

Как сделать интересными уроки русского языка

Ю.В. Кирилина

Придя после окончания педагогического колледжа в школу и работая первый год, я старалась изо всех сил, боялась сделать что-то не так и во избежание ошибок всецело полагалась на методические пособия. Работала по традиционной программе, когда дети получают «готовые» знания, заучивают правила, и позже некоторые успешно ими пользуются. По русскому языку методического пособия не было, а из 26 третьеклассников в классе насчитывалось 17 мальчиков, и нелюбимым уроком у них был... да-да, русский. Вот тогда-то я и решила заинтересовать моих подопечных этим непростым, но столь необходимым предметом.

Верно гласит пословица: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Я стала придумывать наглядность – «говорящую», умную. Такую, чтобы мои мальчишки смогли сами добыть из нее информацию, объяснив нарисованное. В результате появились рисунки и схемы к темам «Части речи» (см. рисунок внизу), «Склонение имен существительных», «Время глагола», которые «оживили» уроки, и неприязнь моих учеников к предмету заметно уменьшилась.

В следующем году ко мне пришли первоклассники. Я продолжала «трудиться» над наглядностью и придума-

ла для них игру «Карточки» по частям речи. А когда выяснилось, что у моих учеников большие трудности вызывает упражнение, в котором требуется ставить вопросы к словам, мы стали тренироваться в этом с помощью телефона (игрушечного надувного).

Самое главное – я поняла, что скучно на уроке бывает тогда, когда учитель говорит детям, например: «Возьмите карандаш красного цвета». Теперь моим первоклассникам приходится думать, прежде чем выполнить задание заштриховать или раскрасить что-нибудь в прописях, поскольку сопровождается оно такими просьбами: «Возьмите карандаш такого же цвета, как запрещающий сигнал светофора» или «Выполните штриховку так же, как в предыдущем задании», т.е. везде, где можно, я зашифровываю задания к упражнениям. По-моему, это важно, ведь правильный ответ вызывает еще и положительные эмоции от собственной догадки или знания.

Когда какое-нибудь определение или вывод нужно проговорить на уроке несколько раз, каждого повторяющего прошу сделать это по-своему: «Проговори вывод как обиженный ежик, как мудрая сова, как будто объясняешь дорогу маленькому мальчику, который потерялся». Такие упражнения-перевоплощения в 1-м классе приводят к тому, что дети раскрепощаются и не стесняются ни себя, ни одноклассников, а в 3-м уже оказалось, что весь класс – 31 человек – может и хочет участвовать в новогоднем спектакле для родителей, а позже и для других учеников начальной школы. Самое радостное, что после «гастролей» многие сказали, что хотят высту-

Части речи

имя
существительное
КТО?
предмет



имя
прилагательное
КАК
признак

-ой?
-ая?
-ое?
-ие?



глагол
что делает?
что делал?
что сделает?
действие



пать еще! А ведь во 2-м классе только половина моих учеников участвовала в подобном мероприятии. Победа!

Готовясь к конкурсу педагогических достижений, я сформулировала принципы своей работы. Один из них звучит так: сделать сложное в учебе понятным, а занудное – занятным. Я думаю, это и есть результат глобального переворота в моей педагогической карьере.

Новая для многих учебная программа «Школа 2100» оказалась близкой мне по духу, по основополагающим принципам, а некоторые мои педагогические «уловки» обрели свою, так сказать, экологическую нишу.

Чтобы не быть голословной, привожу в пример конспект **урока русского языка в 3-м классе**, построенного как самостоятельное открытие знаний детьми (один из основополагающих подходов «Школы 2100»).

Тема урока: «Удвоенные согласные на стыке приставки и корня»*.

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Минутка чистописания.

На доске написаны строчные *м* и *л*, одиночные и двойные.

– Посмотрите на доску. Чем похоже написание этих букв? (*Элементами – наклонными линиями с закруглением влево и вправо.*)

– Что надо соблюдать при написании этих букв? (*Наклон, высоту, ...*)

– Придумайте закономерность и запишите данные буквы и буквосочетания.

Выслушиваем несколько вариантов закономерности, комментируем, исправляем (варианты: одна *л*, две *м*, одна *л*, две *м*, ...: одна *л*, две *л*, одна *м*, две *м*, ...).

III. Актуализация знаний.

– Придумайте и запишите слова с данными буквосочетаниями (указываю на *лл* и *мм*).

Дети предлагают слова: *Алла, программа, Кирилл, ...*

– Чем похожи эти слова? (*В них есть удвоенные согласные.*)

– Почему мы их пишем? (*Мы и слышим, и произносим долгий звук; мы должны запомнить их написание.*)

– В какой части слов находится эта орфограмма? Докажите.

Ученики, подбирая однокоренные слова, выделяют корень и делают вывод: двойные согласные находятся в корне.

– А теперь сформулируйте, пожалуйста, тему урока. (*Удвоенные согласные буквы в корне.*)

На доске кратко записываю тему урока – *2с.* (со знаком корня над двойкой и буквой).

IV. Словарная работа.

Игра «Попытка – не попытка».**

– Зная тему урока, вы легко справитесь с заданием игры. Вам нужно угадать слова, используя минимум подсказок. Кто первый догадается, что это за слово, тот прикрепит на доску соответствующую карточку.

Первое слово.

1. В этом слове четыре слога, 10 букв, но 9 звуков, один из которых долгий [м].

2. В нем спряталась единица массы.

3. Этим словом называют раздел науки о языке.

4. Так назывался учебник, который обиделся на Витю Перестукина за то, что он не знал правила о безударных гласных. (*Грамматика*)

Второе слово.

1. В этом слове три орфограммы.

2. В нем спрятался кросс, но это слово к спорту не относится.

3. Часто этот род загадок встречается на последних страницах газет, журналов. (*Кроссворд*)

Третье слово.

1. Этим именем звали красивого юношу.

2. Он был так влюблен в себя, что никого и ничего не замечал, а все время смотрел

* «Русский язык. 3 класс», авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина.

** «Русский язык. 3 класс: Методические рекомендации для учителя», авторы Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева.

на свое прекрасное лицо, отраженное в воде. В наказание боги превратили его в цветок. (*Нарцисс*)

Четвертое слово.

1. Литературный жанр, в котором описан один эпизод, одно событие из жизни героев.

2. В этом произведении мало героев, оно небольшое по объему. (*Рассказ*)

По ходу работы на доске появляются карточки со словами.

V. Формулирование темы и цели урока.

– Вы отлично справились с заданием, а теперь подумайте, какое из этих слов лишнее с точки зрения темы урока. (*Рассказ.*)

– Почему? (*Во всех остальных словах удвоенные согласные находятся в корне.*)

– Проверим наше предположение. Выделите корень в каждом слове. Что для этого нужно сделать? (*Подобрать «семейку слов» или ответить на вопрос, от какого слова произошло данное.*)

Дети рассуждают:

– *Грамматика, грамматический* – двойная согласная находится в корне.

Кроссворд, кроссвордик; Нарцисс, Нарциссик – то же самое. *Рассказ, рассказывать.* Здесь *-каз-* – корень, а *рас-* – приставка. Значит, одна из двойных согласных находится в корне, а другая в приставке.

Учитель:

– Почему же появились удвоенные согласные? (*Приставка и корень имеют одинаковые буквы, и они как бы встречаются и соединяются.*)

– Как назвать место соединения?

Ребята затрудняются ответить.

– Обратимся к помощи учебника. Откройте стр. 108. Прочитайте тему урока и назовите нужное нам слово. (*Стык.*)

– Что значит *стык*? (*Соединение плотную.*)

– Как вы думаете, это орфограмма? Докажите. (*Да, это орфограмма, потому что возникают варианты написания: две согласные или одна.*)

– При каких условиях возникает эта орфограмма? (*Когда корень слова начинается с такой же согласной, которой оканчивается приставка.*)

– Уточните тему нашего урока. (*Удвоенные согласные на стыке приставки и корня.*)

Дополняю условное обозначение темы урока графическим обозначением приставки (рисую значок перед корнем).

– Сформулируйте наши задачи по теме урока.

Ответы записываю уже знакомыми детям условными знаками на доске; к ним мы будем возвращаться по ходу урока:

– тренироваться в написании слов с *у2с* на стыке приставки и корня (рисую карандаш).

– объяснять и обозначать орфограмму (рисую губки, что значит – объяснять; рисую карандаш и черточку перед ним – обозначать).

VI. Развитие речевых и орфографических умений.

– Молодцы! Задачи урока определили, приступим к работе. Кто работы не боится?

1. Работа по учебнику, стр. 108, упр. 159: спиши слова, объясни графически, почему в них пишется удвоенная согласная буква.

– Что значит – объяснить графически? (*Выделить, подчеркнуть условия выбора орфограммы.*)

Работаем одновременно в тетрадях и на доске с комментированием: *рассыпать* – выделяю корень *-сып-*, перед корнем приставка *рас-*, выделяю ее; первая согласная корня и последняя в приставке – одинаковые, значит орфограмма – «удвоенные согласные на стыке приставки и корня», подчеркиваю согласные, и т.д.

– Какой задаче урока соответствовало это упражнение? (*Мы учились объяснять и обозначать орфограмму «удвоенные согласные на стыке приставки и корня».*)

2. Физкультминутка.

Физкультминутка заканчивается заданием:

– Сядьте за парты те, кто знает условия возникновения орфограммы «удвоенные согласные на стыке приставки и корня».

– Какие же это условия? (*Корень слова должен начинаться с той согласной, которой заканчивается приставка.*)

3. Самостоятельная работа, упр. 160.

– Попробуйте потренироваться, выполнив самостоятельную работу, упр. 160.

В упражнении предлагается следующее задание: прочитать, выписать в один столбик слова с удвоенной согласной в корне, а в другой – на стыке приставки и корня. Слова:

Массаж, рассмешил, кроссворд, оттолкнул, аттестат, одноклассник, оттаял, винтил, оттуда.

Коллективная проверка – зачитывание столбиков слов.

4. Итоговое задание.

– Молодцы! Кому понравилось разбираться с удвоенными согласными? А теперь попробуйте справиться со сложным заданием – оно будет одно на двоих. Откройте конверты. Обсудите в парах необходимость написания *у2с* на стыке приставки и корня.

Задание на карточке*:

Т или ТТ? – О_РУБИЛ СУХУЮ ВЕТКУ ДЕРЕВА

С или СС? – РА_МЕШИЛ ПУБЛИКУ

Д или ДД? – ПО_ДЕРЖАЛ ДРУГА В БЕДЕ

Т или ТТ? – О_РУБИЛ ОТБОЙ

Д или ДД? – КОНКУРС ПО_ДЕЛОК

Дети вставляют в слова нужное количество согласных. Проверка с комментированием (доказательством): *отрубил сухую ветку дерева*, в слове *отрубил* корень *-руб-* (*рубить*), *от-* – приставка, вставили одну букву *т*, потому что согласные корня и приставки разные. *Рассмешил*: корень *-смеш-* (*х/ш*), приставка *рас-*, вставили две буквы *с*, потому что образовался стык согласных приставки и корня, и т.д.

VII. Итог урока.

– Назовите ключевые слова сегодняшней темы урока. (*Орфограмма, удвоенная согласная, приставка, корень, стык.*)

– Откуда же появляются *у2с* на стыке приставки и корня? (*Одна согласная – из приставки и вторая такая же – из корня.*)

– Те, кто доволен своей работой на уроке, похвалите себя сами.

Домашнее задание: стр. 111, упр. 5 (аналогично упр. 159).

Условные знаки, сокращения, обозначения, схематические рисунки мы используем на уроках с 1-го класса. Это способствует развитию речи учащихся и позволяет компактно фиксировать учебный материал. Кроме того, ими удобно пользоваться. К 3-му классу мы накопили с десяток таких символов, и родители не без улыбки говорят, что наши записи сродни шпионским шифровкам.

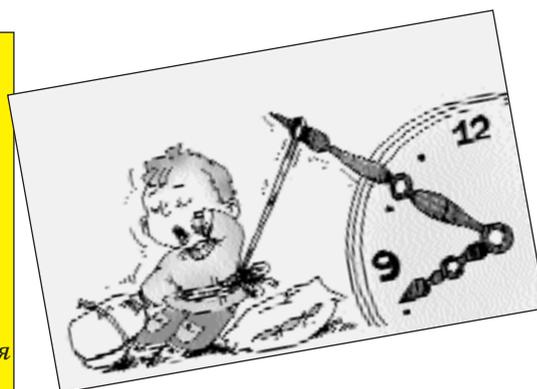
На уроке использовались материалы из авторских методических рекомендаций для учителя, разработанных к учебникам Образовательной системы «Школа 2100». Хочу поблагодарить создателей программы за то, что, внедряя ее, они подумали обо всех: и о детях, чтобы им было интересно учиться, и об учителях, чтобы им было комфортно работать. Спасибо за ваш труд и заботу!

Юлия Викторовна Кирилина – учитель начальных классов гимназии № 524, г. Санкт-Петербург.

* Взято из сборника «Дидактический материал», автор Л.Ю. Комиссарова.

**Экологическое воспитание
дошкольников в рамках
Образовательной системы
«Школа 2100»**

Т.П. Надольная



XXI век по праву можно считать веком экологии. Экологическое образование и воспитание в последние годы стало не просто желательным, а необходимым. Это вызвано резким ухудшением среды нашего обитания, а в результате – понижением уровня жизни людей. Здоровье человека на 20% зависит от экологических условий, на 80% определяется наследственностью, и изменить в благоприятную сторону мы можем только первый компонент.

Следовательно, от эффективности экологического просвещения зависит в конечном счете качество и продолжительность жизни людей. А это уже серьезно. Поэтому мы с большим вниманием отнеслись к Образовательной системе «Школа 2100» и особенно тщательно проанализировали содержание работы по экологическому образованию и воспитанию. Занятия по экологии включены в курс «Здравствуй, мир!». Главная цель курса – познакомиться с целостной картиной мира в процессе решения задач по осмыслению своего опыта. А поскольку жизненный опыт ребенка еще не велик, считают авторы курса, то он познает мир, сравнивая его с собой как наиболее известным ему объектом.

Таким образом, образовательная работа должна проводиться с позиции узнающего мир дошкольника, чтобы показать ребенку, как он связан со всей окружающей действительностью. Главным способом осмысления мира при этом должно стать решение проблемных творческих задач.

Интересным является и то обстоятельство, что знания нужно «добывать» совместно с ребенком, не загружая его длительным объяснением нового материала, но активно используя его жизненный опыт.

Первый год мы работали строго по упомянутому курсу занятий, но потом решили, что нужно создать свою рабочую программу, используя интересные, на наш взгляд, предложения «Школы 2100» и программы «Юный эколог» С.Н. Николаевой.

Изучив их содержание, мы составили свою **программу систематического цикла для дошкольников:**

– **средний возраст** – изучение основных видов живых организмов (животные домашние и дикие, птицы, домашние птицы, рыбы, насекомые и т.д.) и сезонных явлений в природе (форма проведения занятий – экскурсия);

– **старшая группа** – знакомство с различными природными зонами России и их компонентами. Природные явления даны в сравнении;

– **подготовительная группа** – знакомство с экологическими связями в природе (цепи питания, отношения «хищник и жертва» и др.).

Примерно в таком же ракурсе построен и школьный курс: каждый класс «наращивает» новый виток в познании.

На основе программы нами был составлен календарно-тематический план, в котором указаны не только темы занятий, но и весь комплекс мероприятий по экологическому воспитанию.

Проработав по программе еще год, мы пришли к выводу, что многие занятия для дошкольников требуют продуманной предварительной работы, которая подводит детей к правильному решению проблемных ситуаций, а также поняли необходимость включения в программу дидактических игр. В помощь педагогам мы разработали календарное планирование воспитательно-образовательной работы с детьми от средней до подготовительной группы. На следующем этапе мы активно занялись созданием комплекса мероприятий и для младшей группы, что предусматривало корректировку нашей программы.

В календарно-тематическом плане отражены не только занятия с детьми, а и методическая учеба педколлектива на семинарах-практикумах, работа с родителями воспитанников, которой уделяется все большее внимание. Предусмотрена и разнообразная практическая деятельность детей: сбор семян диких растений и хлебных крошек для подкормки птиц; проведение природоохранных акций; создание и поддержание условий жизни живых существ; выращивание рассады декоративно-цветочных растений; создание огорода на окне и многое другое.

В конце каждого сезона проводится развлекательное мероприятие (в форме КВН или игры «Поле чудес»), цель которого – обобщить представления

детей о природе. В нашем ДОУ уже 4 года мы проводим олимпиады. Ежегодно участвуем в городской олимпиаде по экологии, добиваясь высоких результатов.

Ежегодно проводится диагностирование детей с целью выявления у них уровня сформированности начал экологической культуры, особенно у детей, поступающих в школу.

Мы создали диагностические карты, с которыми постоянно работаем, но на выходе ребенка из ДОУ мы ориентируемся на показатели экологической воспитанности Е.А. Гриневой, в число которых входят:

- 1) глубина и системность естественно-научных знаний;
- 2) сформированность и разнообразие экологических умений и навыков;
- 3) сформированность представлений о многосторонней ценности природы;
- 4) проявление интереса к экологическим вопросам;
- 5) инициатива и активность в природоохранной деятельности;
- 6) убежденность в необходимости охраны природы.

Решая задачи по ознакомлению с окружающим миром, педагог в первую очередь должен сформировать у детей элементарную систему знаний о природе и обществе, научить понимать и устанавливать существенные связи и зависимости и, самое главное, действовать в соответствии с полученными знаниями.



Познавательные умения в старшем дошкольном возрасте

1. Умение использовать наблюдения как способ познания:

- принимать цель наблюдения и ставить ее самостоятельно;
- использовать в наблюдении сенсорные способы, личный опыт ребенка;
- элементарно планировать ход наблюдения и делать выводы;
- использовать поисковую деятельность;
- ставить познавательные задачи;
- выдвигать предположения о причинах и результатах наблюдаемых явлений природы;
- замечать противоречия в суждениях;
- использовать различные способы проверки предположений (опыты, рассуждения, сравнительные наблюдения);
- сравнивать объекты и явления природы по признакам сходства и различия;
- классифицировать объекты и явления по существенным признакам;
- моделировать характерные и существенные признаки, частные и общие связи.

2. Умение самостоятельно применять знания при анализе ситуаций.

Отношение к природе

1. Проявление любознательности, стремление глубже познать явления природы, интерес к овладению способами познания.

2. Гуманное отношение к живому (друг к другу, взрослым, старшим людям, к растениям и животным).

3. Соблюдение правил поведения в природе.

4. Эмоциональный отклик, проявление эстетических переживаний в процессе общения с природой.

Чтобы сформировать у детей перечисленные познавательные умения и отношение к природе, мы создали в группах центры «Здравствуй, мир!». Для этих центров мы подобрали наглядно-дидактический материал,

который должен помочь детям получить представление о целостной картине мира, о взаимосвязях и взаимозависимостях природных объектов (например, макеты природных зон России), глобус, географический атлас для дошкольников.

В каждом центре есть лаборатория по экспериментированию. В ходе простейших экспериментов дети учатся самостоятельно ставить познавательные задачи, выдвигать предположения о причинах и результатах наблюдаемых явлений природы, замечать и осознавать противоречия в суждениях, формулировать выводы и делать маленькие открытия. Такое экспериментирование позволяет малышам применять знания о природе при анализе новых ситуаций, принимать первые научные решения.

В календарном плане каждой группы планируется (раз в неделю) детское экспериментирование под руководством педагога. Затем аналогичный материал дается в лаборатории для самостоятельного экспериментирования.

В детском саду имеется кабинет экологии, где проходят занятия, проводятся эксперименты. Сюда дети приходят и с другими целями: наблюдать, общаться с природой, трудиться.

В заключение заметим, что воспитание правильного отношения детей к природе, умения бережно обращаться с живыми существами полноценно может быть осуществлено лишь в том случае, если система экологического воспитания в детском саду сочетается с семейным воспитанием.

Татьяна Петровна Надольная – преподаватель методики экологического образования, Рыбинский педагогический колледж, г. Рыбинск Ярославской обл.

Взаимоотношения детей с ЗПР с родителями

(Опыт экологического воспитания)

Е.В. Коробицына

В последние годы большую тревогу вызывает значительный рост числа детей с легкими формами психического недоразвития, в частности с задержкой психического развития (ЗПР). Преодолеть этот недостаток и успешно адаптироваться в обществе без помощи взрослого такие дети не могут. К настоящему времени имеется практический опыт изучения и коррекции у детей с ЗПР отдельных психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи). Однако сфера общения детей с ЗПР и возможности компенсации дефектов в ее развитии еще недостаточно изучены. Многочисленные психологические исследования свидетельствуют о том, что дефицит общения с окружающими взрослыми, дефицит тепла, любви, понимания близких нарушает формирование личности ребенка.

Каждый ребенок испытывает потребность в наличии и поддержании чувства безопасности и уверенности в его обеспечении со стороны взрослых. Оно связано с проявлением заботы взрослого и демонстрацией ребенку положительно-эмоционального отношения к нему, что, в свою очередь, формирует у ребенка потребность в эмоциональном взаимодействии. Эмоциональная депривация в раннем возрасте (состояние, связанное с недостатком общения) ведет к задержке и искажению развития не только способности к общению, но и всей эмоционально-личностной сферы.

Психологические исследования свидетельствуют о том, что большой процент детей с ЗПР воспитывается в неблагоприятных семейных условиях.

Чтобы определить влияние характера семейных отношений на эмоциональную сферу ребенка, было проведено наблюдение за детьми с ЗПР. Его результат: дети из семей, в которых существуют проблемы детско-родительских взаимоотношений, эмоционально неустойчивы, часто провоцируют конфликты и вступают в них, в игре не могут развить сюжет, обижаются по пустякам.

Для устранения источника межличностных проблем, снижения числа детско-родительских конфликтов была проведена коррекционная работа. При этом учитывалась актуальность приобщения детей к природе не только для экологического, но и эмоционально-положительного развития дошкольников.

Первым этапом работы было психологическое просвещение родителей (собрания и консультации по выявленным проблемам в семье и по вопросам развития ребенка).

Второй этап заключался в привлечении родителей к совместной работе по экологическому воспитанию детей с ЗПР.

Необходимыми условиями этого этапа являются:

1. Разработка содержания эмоционально-положительного общения детей с ЗПР с родителями в общественно-трудовых отношениях в семье:

– доступность (создаваемые родителями образы природы должны быть близкими эмоционально-чувственному опыту ребенка);

– яркость и колоритность образов (чем ярче выражены особенности природного образа, тем сильнее они действуют на чувства и сознание детей);

– учет жизненного опыта и интересов детей;

– объяснение сущности природы, ее явлений и механизмов.

2. Создание эколого-развивающей среды в домашних условиях:

– уголок живой природы (разнообразные комнатные растения, выращенные ребенком вместе с родителями);

– «уголок выращивания», оснащенный необходимыми средствами для самостоятельной исследовательско-природоведческой деятельности детей (выращивание, пересадка растений, наблюдение за их развитием): инструментами для работы с землей, питательным грунтом, мелкими камешками, водой, рассадой, семенами и т.д.;

- уголок природного материала;
- журналы, книги, фотографии о природе.

Третий этап – совместные занятия детей с ЗПР и родителей в форме эколого-психологического тренинга.

Цели коррекционных занятий:

- установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком в ходе совместной деятельности;
- улучшение понимания родителями своего ребенка при обучении его умениям и навыкам общения с природой;
- достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга;

– выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов;

– устранение дезадаптивных форм поведения и обучения адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях.

В результате проведенной коррекционной работы можно сделать вывод: опыт общения ребенка с родителями в системе отношений «родители – дети – природа» оказался положительным, так как повысился уровень эмоционального микроклимата семей и произошли положительные изменения в эмоциональном содержании детско-родительских отношений.

Екатерина Васильевна Коробицына – педагог-психолог высшей категории, ДОУ центр развития ребенка детский сад № 342, г. Волгоград.

Внимание!

В издательстве «Баласс» выпущен сборник
«Школа 2100» – качественное образование для всех,
приуроченный к 10-летию образовательной системы.

Сборник адресован работникам органов управления образованием, преподавателям ИПК и педагогических учебных заведений, студентам, администрации школ и ДОУ, методистам, учителям.

В сборнике:

- ◆ названы приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований;
- ◆ системно излагаются научные, методические, психолого-педагогические положения, реализованные в Образовательной системе «Школа 2100», а также перспективные направления модернизации российского образования;
- ◆ опубликованы материалы, необходимые для успешной работы педагогических коллективов школ и ДОУ по Образовательной системе «Школа 2100», в том числе **Комплексная программа развития и воспитания дошкольников «Детский сад 2100».**

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

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

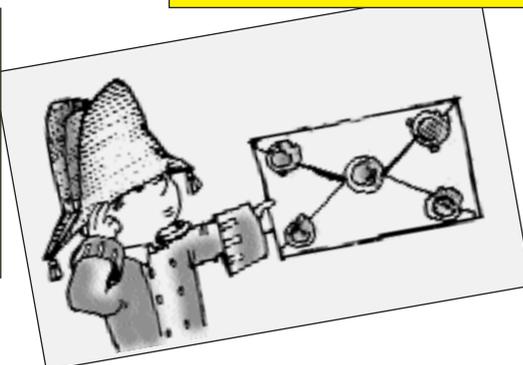
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

Готовы ли Вы к работе по системе «Школа 2100»?

Л.В. Углова



Литературное образование по программе «Школа 2100» – творческий путь реализации обновленного содержания в условиях модернизации общего образования. Главное, чему следует учить, – умению осваивать и употреблять предложенную информацию, в том числе и ту, которая заключена в художественной литературе.

Содержание учебной дисциплины «Литература» должно в полной мере соответствовать специфике литературы как вида искусства.

Художественная литература – одна из форм освоения мира, отражающая богатство и многообразие духовной жизни человека. Не случайно обращение писателей к таким универсальным категориям и ценностям бытия, как добро, истина, красота, справедливость, совесть, дружба и любовь, дом и семья, свобода и ответственность.

Учебники по литературе Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой ориентированы на развитие эмоционального восприятия художественного текста, формирование читательского мастерства, умения отобрать ту информацию, которая пригодится для решения проблемы, т.е. школьникам дается возможность не только учиться образно мыслить, но и практически реализовывать полученный опыт. Система вопросов, предлагаемая авторами, тщательно продумана и направлена на социализацию учащихся. Покажем это на примере учебника для 6-го класса.

Присущие человеку чувства: страх и радость, веселье и грусть, восторг и уныние, милосердие и бездушие, трусость и смелость и т.п. – не просто представлены в отобранных для чтения художественных произведе-

ниях, а объяснены и мотивированы. Например, стихотворение А.С. Пушкина со страшным названием «Вурдалак» из цикла «Песни западных славян» носит подчеркнuto иронический характер, позволяет увидеть «трусоватого Ваню» не просто со стороны, но и в самом себе. Ситуация, предложенная в произведении, выстроена просто:

Раз он позднею порой
Весь в поту, от страха бледный
Чрез кладбище шел домой.

Намеренно создается атмосфера страха, вызванного предрассудками, мистическими фантазиями:

Бедный Ваня еле дышит,
Спотыкаясь, чуть бредет
По могилам; вдруг он слышит –
Кто-то кость ворча грызет.

Напряжение нарастает, учащийся наверняка замирает, он вовлечен в переживание ситуации:

Ваня стал – шагнуть не может.

Фантазия захлестывает не только литературного героя, но и читателя, чувство реальности теряется, но в последнем четверостишии «секрет» раскрывается:

Что же? Вместо вурдалака
(Вы представьте Вани злость!)
В темноте пред ним собака
На могиле гложет кость.

Учащийся поставлен в ситуацию оценочного выбора – он смеется не только над Ваней, но и над собой.

Важно, чтобы устойчивая вера в реальность собственных сил формировалась не просто через информацию, а в практическом познании. Подобные ситуации для учащегося представляют тот самый практический опыт, кото-

рый может и должен в конечном итоге послужить становлению сильной личности. **Дать ребенку возможность пережить эмоцию или впечатление более ценно, чем принять что-либо на веру.**

Что такое хорошо, что такое плохо – знают все. А вот сделать реальный выбор и следовать ему может только тот, кто имеет силы, мужество и способность различать мистику (фантастику) и действительность. Сила характера и практический опыт – основа социальной адаптации личности. И если учащийся не только умеет поставить цель, например найти сказочную Синюю Птицу счастья в реальной жизни, но и еще и знает, что для этого надо научиться преодолевать трудности, в том числе неуверенность, трусость, безразличие, слабость и т.п., он, скорее всего, состоится как личность.

Не может рафинированное искусство сформировать сильного духом человека. Тому пример «вечные» темы фольклора, как русского, так и мирового. И зло, и добро должны предстать перед человеком в материальном воплощении, чтобы читатель мог их увидеть, осознать и сделать свой выбор.

Преодоление – это жизненная неизбежность, необходимость. Воспитывать в себе борца и при этом толерантного гражданина, готового к диалогу даже с непохожими на него людьми, очень непросто. Признанные шедевры мировой литературы, включенные в данный учебный комплект, способствуют развитию личности и тем самым приносят неоценимую пользу.

Говоря о воспитательных задачах школьного образования, следует помнить общие положения Федерального компонента государственного стандарта (2004 г.):

- формирование целостного представления о мире, основанного на приобретенных знаниях, умениях, навыках и способах деятельности;

- приобретение опыта разнообразной деятельности, познания и самопознания.

Приведем цитату из данного документа: «Основными критериями

отбора художественных произведений для изучения являются их высокая ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на личность, соответствие задачам ее развития и возрастным особенностям, а также культурно-исторические традиции и богатый опыт отечественного образования».

Рекомендуемые авторами учебников «Школы 2100» для текстуального изучения произведения соответствуют всем вышеперечисленным критериям и включены в обязательный минимум содержания литературного образования (В.А. Жуковский «Светлана», Н.В. Гоголь «Ночь перед Рождеством», А.С. Пушкин «Бесы», М. Метерлинк «Синяя птица», В. Гауф «Маленький Мук», Э.Т.А. Гофман «Щелкунчик и Мышиный король», Г.Х. Андерсен «Русалочка» (книга I).

Хочется еще раз обратить внимание на методический аппарат, предлагаемый для реализации задач и целей современного литературного образования. Структура учебников, система вопросов и заданий побуждает учащихся к личностному осознанию литературных произведений. Школьники вовлекаются в происходящее действие, в состояние героя, а значит, и «немногословное сообщение о том, что девочка, в конце концов, умерла» от наркотиков – это последний и самый важный смысловой и эмоциональный акцент, сформированный в процессе приобретения жизненного опыта, а также опыта коммуникативного общения («Литература», 7 класс, произведение «Синяя трава»). Человек, готовый пережить страх, преодолеть трусость, более защищен, чем тот, для кого подобные испытания неожиданны.

Уместно ли предлагать учащимся избегать столкновения с реалиями жизни?

Очевидно, что как раз уход от действительности не соответствует основным задачам учебного предмета «Литература», поскольку противоречит основным положениям законодательства Российской Федерации о гу-

манном характере образования, приоритете общечеловеческих ценностей, светском характере образования.

Цель рассматриваемого учебного курса – дать учащемуся широкое представление о специфике литературы в ряду других искусств, сформировать культуру читательского восприятия, развитое образное и аналитическое мышление. Немаловажно, что и содержание, и методический аппарат учебников закладывают в основу ученической деятельности стремление к совершенствованию таких умений, как анализ и интерпретация литературного произведения, выявление взаимообусловленности элементов его формы и содержания, развитие литературно-творческих способностей, художественного вкуса, активизация речевой деятельности учащихся.

Каждый учитель, работая в системе образования, использует собственный опыт, опыт своих коллег, различные методические разработки и рекомендации. При подготовке к работе по данной программе следует усвоить, что стандартных приемов, методов и технологий для продуктивной реализации как содержания, так и развивающих целей и задач недостаточно.

Надо учитывать специфику технологий и планировать соответствующий набор требований к уроку литературы в рамках программы «Школа 2100». Для этого необходимо выстраивать образовательный процесс, опираясь на концепции и технологии развивающего обучения: многоцелевой характер, научность, рациональные пути реализации дидактических задач, проблемность, активизацию умственной деятельности, развитие познавательных способностей, дифференцированный и личностно ориентированный подходы на основе учета особенностей учащихся, в том числе и психологических, комплексное использование средств обучения. При этом нельзя забывать о культурно-развивающем потенциале среды, в которой предполагается формировать учебные, коммуникативные, творческие умения и навыки.

В связи с возросшими требованиями к гуманитарному образованию особую актуальность приобретает своевременная квалифицированная помощь педагогам, желающим работать по учебникам системы «Школа 2100». Между тем одного желания мало, необходима соответствующая профессиональная подготовка, способность формировать новое педагогическое мышление, внедрять различные подходы к преподаванию литературы в современном социуме: эстетические, этические, социальные, социологические и т.д. Готовность к постоянному взаимодействию с учащимися, к моделированию учебно-педагогического процесса в сочетании с последовательным развитием навыков самостоятельной работы, к решению сложных нравственных и моральных проблем, формированию оценочных позиций, углублению понимания литературы как источника эмоциональных, эстетических и духовных переживаний – вот те качества, которые понадобятся учителю для работы по новым учебникам.

Педагогическая технология обучения – это направление в дидактике, область исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем, методов и приемов и, конечно, специальные методики и отдельные методы воспитания (например, технология групповой или индивидуальной деятельности). Любой процесс обучения реализуется в рамках какой-либо системы, структура, состав и связь компонентов которой должны осознаваться учителем. Для этого необходимо учитывать специфические черты технологии образовательного процесса: диагностично поставленные цели, ориентацию всех учебных процедур на гарантированное достижение результатов, а также на изменение состояния ученика – его знаний, мыслей, чувств, поведения.

Людмила Владимировна Углова – заслуженный учитель РФ, заведующая кабинетом русского языка и литературы ГОУ «ИПК» Камчатской области.

Интересно, умно, серьезно...

(Размышления по поводу программы
и учебников по литературе
Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой)

Е.С. Барова

Основной задачей преподавания литературы в школе является нравственно-эстетическое развитие учащихся, что связано с пробуждением интереса к серьезному чтению, расширением читательского кругозора, формированием литературного вкуса и эмоциональной сферы.

На решении этой задачи сосредоточено внимание Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой, создателей авторской программы по литературе, существующей в рамках Образовательной системы «Школа 2100», допущенной Министерством образования и науки Российской Федерации к внедрению в школьную практику. Цель литературного образования авторы справедливо определяют как воспитание грамотного, компетентного читателя, имеющего потребность в чтении как в средстве познания мира и самого себя, – читателя, обладающего высокой языковой культурой, культурой чувств и мышления.

Программа Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой соответствует «Обязательному минимуму содержания основных образовательных программ» и включает базовый компонент литературного образования, обеспечивая выполнение государственных стандартов.

Одно из несомненных преимуществ данной программы – идея преемственности преподавания литературы от начальной школы к средней и старшей.

Хотелось бы остановиться на особенностях программы и учебников по литературе для 5–8-го классов. Включение в учебники произведений для текстуального изучения позволяет избежать перегрузок учащихся при сохранении большого «авторского

круга». Предполагается, что произведения для текстуального изучения рассматриваются многопланово, в разных аспектах (содержательном, литературоведческом, культурологическом). Произведения для обзорного изучения читаются и обсуждаются прежде всего в плане их содержания в соответствии с запросами и возможностями учащихся.

Интересно, что программа предусматривает и организацию самостоятельного домашнего (внеклассного) чтения учащихся. В учебниках даются соответствующие рекомендации. Так, например, в 8-м классе (учебник «Дом без стен») поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» и «Песня про кушца Калашникова», а также повесть Э. Хемингуэя «Старик и море» предложены для текстологического изучения, главы из повести Б.Л. Васильева «Завтра была война» – для обзорного изучения, а фрагменты из романа В. Гюго «Отверженные» – для домашнего чтения, причем к этим фрагментам учебник также предлагает вопросы, над которыми ученик должен подумать самостоятельно. Если учитель сочтет нужным, он может выделить урок на обсуждение какой-либо проблемы, заинтересовавшей учащихся в произведениях, предназначенных для домашнего чтения.

В программе и реализующих ее учебниках тексты русских писателей соседствуют с текстами писателей зарубежных, что, несомненно, способствует расширению читательского кругозора учащихся, помогает выявить общие закономерности развития мирового литературного процесса, понять место русской литературы в нем. В 6-м классе изучается, к примеру, не только русский былинный эпос, но и эпос других народов: башкирский народный эпос «Урал-батыр», абхазские сказания о нартах, киргизский эпос «Манас», якутский эпос «Олонхо», карело-финский эпос «Калевала» (эпические сказания рассматриваются обзорно и даны в сокращении). Кроме того, уделяется внимание легендам и мифам Древней Греции, анализируется фрагмент «Одиссей у циклопов» из поэмы Гомера

«Одиссея», а также читаются отрывки из поэмы Г. Лонгфелло «Песнь о Гайавате» в блистательном переводе И.А. Бунина. Учащиеся подводятся к мысли о воплощении в мифах и героическом эпосе нравственных идеалов народа, об общности художественных принципов эпического изображения.

В учебниках 5–8-го классов произведения объединены в смысловые блоки. Это позволяет показать разные взгляды писателей на одно и то же явление, событие, помогает ученику осознать многообразие жизненных позиций, выработать свою точку зрения, умение полемизировать. Сопоставление произведений выявляет особенности языка и стиля, учит постижению художественной индивидуальности писателя. Большой интерес у пятиклассников вызывает сравнительный анализ рассказа Дж. Лондона «Любовь к жизни» и рассказа Б.С. Житкова «Механик Салерно» (учебник «Шаг за горизонт», ч. I «От чего захватывает дух», раздел 3 «Экстремальные ситуации»). Раздел «Я и мое детство» в учебнике 7-го класса составляют главы из книги А.И. Герцена «Былое и думы», отрывки из повестей Л.Н. Толстого «Детство» и «Отрочество», а также из повести М. Горького «Детство», стихотворение С.А. Есенина «Письмо матери», отрывки из «Воспоминаний» М.И. Цветаевой «Отец и его музей», главы из романа Ш. Бронте «Джейн Эйр» и стихи русских лириков. На материале раздела формируются теоретико-литературные понятия «художественная автобиографическая литература», «мемуарная литература» (заметим попутно, что теории литературы в программе и учебниках Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой отводится значительное место). Но основной акцент делается на то нравственное воздействие, которое оказывают изучаемые в этом разделе произведения на юных читателей.

В смысловых блоках соседствуют эпические, драматические и лирические произведения. Ученик должен уловить ассоциативные связи между ними, даже если эти произведения

принадлежат авторам разных эпох. Лирические стихотворения в блоках изучаются как произведения, тематически и эмоционально оттеняющие прозу. Подобный подход помогает развитию чувств, тонкого вкуса – того, что связано с внутренним миром подростка. При этом авторы не обходят вниманием и художественный анализ лирических стихотворений.

Удачен и иллюстративный материал, который также предназначен для установления ассоциативных связей с текстом входящих в учебник литературных произведений. Кроме того, значительная часть иллюстраций помогает воссоздать эпоху, вне которой подчас невозможно понять истинный смысл романа, повести, рассказа, пьесы.

Задачам и целям проблемного обучения служат авторские тексты и введенные в учебники 5–8-го классов сквозные персонажи, вызывающие чувство симпатии своей внутренней интеллигентностью, любознательностью и страстью к чтению.

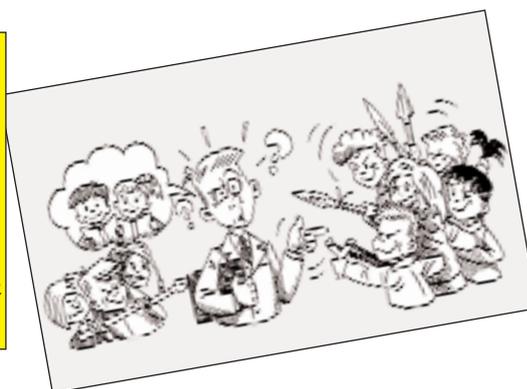
Учебник 9-го класса посвящен развитию русской литературы. По замыслу авторов программы, в 9-м классе завершается литературное образование по концентрической системе, а 10–11-й классы предполагают разноуровневое профильное изучение литературы в историко-литературном (общеобразовательный курс) и функциональном (элективные курсы) аспектах.

Интересно, умно, серьезно – именно так хочется сказать о комплекте учебников по литературе и о самой авторской программе Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой. Хочется надеяться, что их книги воспитают истинных ценителей художественного слова.

Екатерина Соломоновна Барова – канд. пед. наук, учитель русского языка и литературы школы № 820, г. Москва.

Развитие коммуникативных и познавательных умений младших школьников

О.Н. Мостова



Предлагаю читателям журнала описание педагогического проекта «Ребенок в кризисе», над которым мы с коллегами работали в течение шести лет.

В практике школы существует противоречие между потребностями ребенка в общении со сверстниками и направленностью обучения в основном на развитие интеллекта личности. При этом недооценивается важность коммуникативных умений школьников.

Цель проекта: определение условий для развития коммуникативной и познавательной сфер личности учащихся путем интеграции уроков чтения и эстетического цикла. Замысел проекта: создание системы факультативных занятий (театральные игры, ритмика, хоровое пение), связанной с уроками чтения, изобразительного искусства и художественного труда; психологическое сопровождение и совместное календарно-тематическое планирование учебно-воспитательного процесса.

Этапы реализации и программные мероприятия:

1) психолого-педагогическая диагностика учащихся (готовность к школьному обучению, уровень воспитанности, социометрический статус в классе, характер отношений к учебным предметам, наблюдения за учащимися в ситуациях совместной деятельности);

2) заполнение таблицы учета индивидуально-типологических особенностей учащихся;

3) постановка комплексных воспитательных задач;

4) выбор методов и форм учебно-воспитательной работы:

а) подготовка и проведение коллективных творческих праздников;

б) организация и поддержание учебного диалога на уроках (уроки-концерты, уроки-турниры, парная и групповая работа на уроках и при подготовке праздников, игра-соревнование «Какие мы дежурные»);

5) обсуждение динамики развития учащихся;

6) вовлечение родителей учащихся в общую творческую деятельность.

Критерии эффективности:

– успешная адаптация учащихся в коллективе класса;

– проявление заботливого отношения к людям, дисциплинированность;

– проявление творческой активности и широты кругозора;

– появление потребности в самоизменении и саморазвитии;

– высокая результативность обучения;

– положительное отношение учащихся к школе и отдельным учебным предметам;

– высокий социометрический статус учащихся;

– наличие устойчивых познавательных интересов.

В построении учебно-воспитательного процесса мы пытались соединить идеи организации коллективной творческой деятельности И.П. Иванова с принципами развивающего обучения, заложенными в программе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Эта программа наряду с развитием теоретического мышления предоставляет учителю большие возможности для совершенствования ряда процессуальных коммуникативных умений учащихся: слушать учителя и товарища по классу;

беседовать с одноклассником в паре; вести обсуждение в малой группе; высказывать перед классом мнение этой группы по тому или иному вопросу; слаженно давать ответ хором и понимать, где нужен ответ индивидуальный; руководить сверстниками и подчиняться их требованиям в случае необходимости.

Как показывает практика, в 1-м классе, помимо процессуальных умений, многим учащимся необходимы специальные упражнения для овладения следующими **базовыми коммуникативными умениями**: приветствовать взрослого, сверстника и вежливо обращаться к ним в различных ситуациях; оказывать и принимать помощь; благодарить за помощь или услугу; отказывать в адекватной форме, когда это требуется*.

Многим учащимся часто приходилось напоминать о необходимости здороваться со всеми, входя в класс. Иногда вместо напоминания я здоровалась первой сама и замечала, что постепенно ребята осваивают эту норму вежливости. Их коммуникативные умения незаметно развивались и отрабатывались также на факультативных занятиях и при подготовке к праздникам. Для этого использовались уроки чтения, особенно внеклассного.

Итогом нашей совместной работы в первой четверти 1-го класса был урок-праздник «Моя осень», подготовка которого состояла из нескольких этапов:

1. Выразительное чтение стихотворений об осени, подготовленных дома по собственному выбору вместе с родителями.
2. Подготовка выставки групповых работ из природного материала на тему «Осенний лес» и выставки осенних пейзажей.
3. Подготовка музыкальных номеров к празднику как на уроках музыки, так и самостоятельно.
4. Подбор хороводных игр, соответствующих теме праздника.

5. Приглашение родителей на праздник, изготовление пригласительных билетов на уроках труда.

В ходе самого урока-праздника чтение детских стихов сочеталось с пением и игрой на музыкальных инструментах и общими играми, в которых участвовали дети вместе с родителями.

«Праздник прощания с Букварем» мы устроили в стенах детской библиотеки им. А.С. Пушкина и пригласили на него родителей и учеников соседнего класса. Праздник проходил в форме игры-путешествия в королевство Грамматики. Дети встречались со сказочными героями (их роли исполняли пятиклассники), показывали свои знания Королеве Грамматики и получали от нее разрешение стать читателями библиотеки. Первоклассники не только познакомились с правилами поведения в библиотеке, но и ближе узнали друг друга. Родители увидели своих детей в новой обстановке, оценили их успехи и достижения, особенности общения с одноклассниками, получили информацию о работе библиотеки. Многие из учащихся в дальнейшем стали сначала с родителями, а потом самостоятельно посещать и эту библиотеку, и школьную.

При подготовке новогоднего праздника за основу была взята русская народная сказка «Морозко». По ее сюжету ранее проводилась серия театральные игр, а потом была подготовлена инсценировка для новогоднего представления.

Очень ярким и эмоциональным получился праздник «Мамин день». Он проходил в форме урока-концерта, подготовленного совместно с учителем музыки и преподавателем ритмики. На уроках развития речи ребята написали небольшие сочинения о маме или бабушке, оформили их своими рисунками. На уроках внеклассного чтения готовились выразительно читать стихи. С учителем музыки обсуждалась тематика и характер музыкаль-

* Агафонова И.Н. Социально-психологическое обучение детей 6–10 лет. Программа «Я и Мы». – СПб., 2001.

ных номеров, выстраивалась общая канва праздника, но совместных репетиций по его сценарию не проводилось, поэтому подробности и детали праздника возникали на глазах у учащихся. Это создавало особый настрой эмоциональной вовлеченности у ребят. В конце праздника мамы и бабушки получили в подарок красивые корзиночки с цветами – дети изготовили их на уроках труда.

Конечно, как в любом самом обычном 1-м классе, были трудности в обучении отдельных учащихся. Но все мы – и дети, и родители, и учителя – чувствовали, что общими усилиями сможем сделать многое. Результаты контрольных работ по русскому языку порадовали: 8 учеников написали диктант без ошибок, и класс в целом справился с работой успешнее изначально более подготовленных учащихся параллельных классов. Изучение отношения учеников в нашем классе к урокам математики и русского языка по данным школьного психолога показало, что 70% детей демонстрируют ярко выраженное положительное отношение к этим учебным предметам. Это значительно выше уровня интереса к ним в параллельных классах с традиционной организацией учебно-воспитательного процесса. Подавляющее большинство ребят полюбили чтение, многие научились читать выразительно. Главное – учащиеся поверили в свои силы. Один из учеников поделился с родителями: «Я читаю еще очень медленно, всего девять слов в минуту, но учительница сказала, что я молодец, потому что раньше совсем не умел читать, а теперь умею и скоро научусь читать еще лучше». И через каких-нибудь полгода он действительно сильно преуспел. Многим ребятам удалось помочь стать более успешными в учебе, поскольку все алгоритмы действий с учебным материалом сначала изучались на наглядно-действенной основе, затем неоднократно проговаривались вслух и лишь потом давались для самостоятельного при-
менения.

Изменились и отношения ребят между собой. К концу учебного года 6 человек из класса значительно улучшили свой социометрический статус. Дети стали чаще заботиться друг о друге и замечать, когда их помощь нужна окружающим. Этому во многом способствовала игра-соревнование «Какие мы дежурные».

Для проведения этой игры весь класс разделился на 5 групп (по желанию). Каждая группа выбрала себе название, получила место на экране соревнования, были определены дни дежурства в классе и в школе. Командир дежурных выбирался каждую неделю заново и наравне с другими участвовал в дежурстве. В начале каждого дня командир давал всему классу краткий отчет об итогах истекшего дежурства. Класс на экране оценивал цветом работу дежурных. После этого новый состав дежурных выбирал командира и распределял обязанности на текущий день. Такая организация дежурства – эффективный способ тренировки различных коммуникативных умений.

Выпускной вечер «Переходим в пятый класс» показал эффективность предлагаемой нами системы учебно-воспитательной работы. На этом празднике мы увидели, насколько вырос уровень творческой активности и самостоятельности учащихся, дети научились слушать друг друга и выступать перед большой аудиторией, расширился круг их интересов. Каждый ученик к празднику готовил стихи по своему выбору и мог выступить с творческим номером в любом жанре.

Трудная, но интересная совместная работа детей и взрослых по реализации проекта помогла нам всем научиться лучше понимать себя, друг друга и окружающую жизнь.

О.Н. Мостова – педагог-психолог ГОУ СОШ № 210, г. Санкт-Петербург.

**Лингвопедагогическая модель
обучения фонетике русского языка
как иностранного**

А.В. Анисимова

Экономические, политические, социальные изменения, происходящие сегодня в нашей стране, предъявляют к подготовке нерусских учащихся повышенные требования к знанию русского языка. Фонетика при обучении любому языку как иностранному имеет большое значение – без знания фонетической стороны изучаемого языка невозможно полноценное общение.

Некоторые авторы разрабатывают методику или модель обучения фонетике, опираясь на различные подходы (Т.Н. Гнилова, Л.И. Попова, Н.В. Воробьева, Л.А. Гузиева, Чэнь Чжао-Лин и т.д.). Однако в современной школе необходим такой подход, который помог бы не только освоить теорию и практику фонетики, но и развивал бы творческие способности учащихся, учитывая их потребности и возможности. Рассматривая проблемность как главное условие развития мира и человека [2], можно предположить, что именно проблемный подход отвечает указанным требованиям.

Для создания модели обучения фонетике рассмотрим само понятие «модель». Так, И.Б. Ворожцова считает, что «модель обучения понимается в инструментальном значении как обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса, ее основу составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает учитель... Понятие модели обучения отличается от наиболее близкого к ней понятия метода обучения в следующих отношениях: 1) характеристика обучения основывается на целостной картине деятельности учащихся;

2) учитывается не только логико-содержательная сторона обучения (цели обучения, единство преподавания и учения и т.д.), но и его динамика, развертывание во времени» [1, с. 155]. Таким образом, при построении модели обучения следует рассматривать не только процесс, но и содержание обучения в целом.

При создании лингвопедагогической модели работы с фонетическим материалом имеет смысл опираться на упомянутый выше проблемный подход, основными понятиями которого являются: проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема и проблематизация (подробно рассмотрены Е.В. Ковалевской [2]).

Успешного усвоения норм русской фонетики нерусскими учащимися можно добиться лишь при такой организации обучения, когда обучаемые осознанно, сами, приложив усилия, путем наблюдений и сравнений делают «открытия» – формулируют новые, неизвестные для них законы фонетики, т.е. при проблемном обучении.

Русский язык как иностранный не входит в число обязательных предметов в системе среднего образования, поскольку предполагается, что в 1-й класс придут дети, для которых русский язык – родной. Однако в соответствии с требованиями современной жизни, расширяющимися контактами с зарубежными странами, большими волнами миграции владение русским языком как родным уже не обязательно для первоклассников.

В связи с этим **целью фонетического курса русского языка как иностранного** в проблемном аспекте преподавания является приобретение учащимися такого уровня коммуникативной и языковой компетенции, который позволит им использовать русский язык практически во всех видах коммуникации.

Кроме того, повышение уровня владения русским языком дает возможность учащимся поднять успеваемость по всем предметам школьного цикла и особенно по русскому языку.

Основная задача обучающей модели – формирование практических фонетических навыков разных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма).

Критерием практического владения русским языком служит умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными языковыми средствами в основных видах речевой деятельности.

По окончании курса учащиеся должны освоить специфику артикуляции звуков русского языка, интонации, акцентуации и ритма речи; диалогическую и монологическую речь с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях и понимать эти виды речи в бытовом общении, читать несложные тексты.

Обучение фонетике русского языка как иностранного предполагает овладение учащимися терминологической базой, теоретическими знаниями и практическими навыками, необходимыми в дальнейшем при обучении всем видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму. Поэтому данный курс обычно предваряет **системное изучение русского языка**. Тем самым закладывается основа для последующей работы.

С учащимися, уже владеющим определенной лексической базой и знаниями в области грамматики, ведутся корректировочные курсы произношения, что способствует более быстрому исправлению акцентологических ошибок и систематизации фонетических знаний и навыков.

Помимо этого на уроках по русскому языку учителем проводится системный курс фонетики, соответствующий школьной программе.

Следует помнить, что наилучшие результаты в постановке артикуляции звуков достигаются на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте.

Трудности в корректировке произношения на последующих этапах обучения языку связаны с тем, что учащиеся, владеющие определенным лексическим запасом и грамматическими навыками конструирования фраз, но не имеющие произносительных навыков, доведенных до автоматизма, не успевают в процессе говорения (и аудирования) соотнести форму и значение фразы. Именно поэтому важно сочетание курса проблемного изучения фонетики (1 раз в неделю), логопедических занятий (3–4 раза в неделю) и уроков русского языка (4–5 раз в неделю). Занятия проводятся с детьми 1–2-х классов, по рекомендации учителя и/или логопеда возможны занятия с детьми 3–4-х классов. Продолжительность занятия 30–35 минут.

Проблемное, сознательно-практическое освоение звукового строя русского языка дает хорошие результаты во всех видах речевой деятельности.

Объем языковой компетенции в учебном пособии распределяется по четырем сферам: произношение звуков и их позиционные изменения; интонационные конструкции и ситуации их применения; ударение и его сдвиги в парадигме слов; синтагматическое членение фразы.

Содержание языковой компетенции:

Согласные. Различение согласных по глухости–звонкости, твердости–мягкости. Сочетания согласных, правила чтения и произношения некоторых сочетаний.

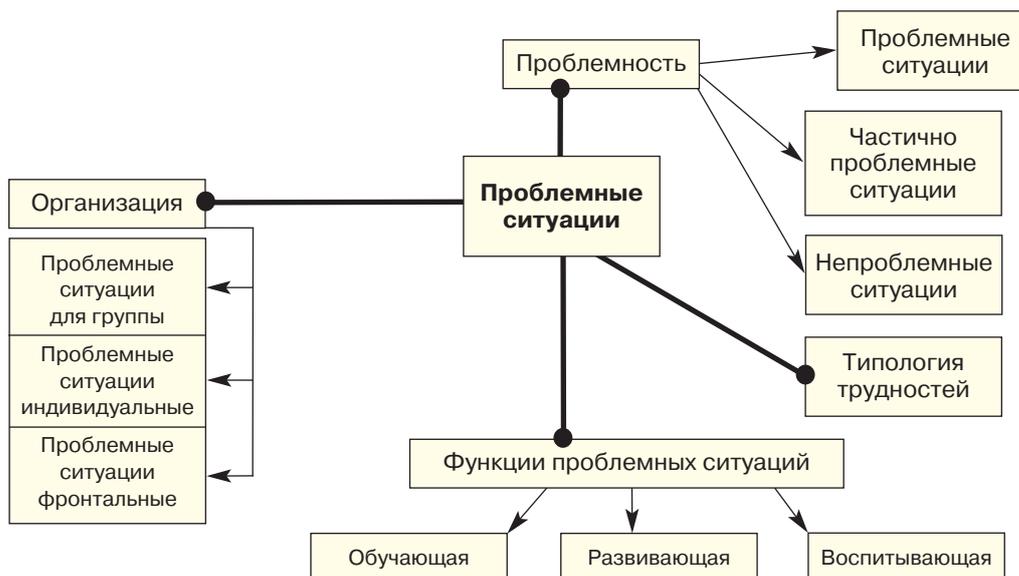
Гласные. Особенности артикуляции русских гласных под ударением. Безударные гласные (редукция гласных). Ритмика слова.

Типы интонационных конструкций (ИК-3 – общий вопрос, просьба, перечисление; ИК-4 – сопоставительный вопрос с союзом *а*, перечисление, в повествовательных предложениях при выражении незавершенности).

Синтагматическое членение.

В основе данной модели обучения фонетике русского языка как иностранного лежит система проблемных ситуаций (см. схему на с. 57).

Лингвопедагогическая модель обучения фонетике русского языка как иностранного



Учитывая, что уровень проблемности учебного материала определяется наличием известных и неизвестных компонентов в проблеме, можно предположить, что ситуации могут быть: проблемными, если неизвестны все компоненты (форма, значение и употребление); частично проблемными, если неизвестен один или два компонента; непроблемными, если известны все компоненты. Степень проблемности ситуации на уровне содержания определяется наличием известных и неизвестных компонентов и выраженностью проблемы (очевидно/неочевидно).

Уровень проблемности учебного фонетического материала определяется степенью выраженности в нем проблемы: более проблемным будет тот материал, в котором проблема выражена менее очевидно. Наиболее проблемными будут те ситуации, которые связаны с типологией трудностей овладения русским произношением (отсутствие придыхания при произношении согласных звуков, оглушение парных звонких согласных на конце слова, ассимиляция согласных по глухости-звонкости, оглушение парных звонких согласных перед глухими,

Соотнесение функций проблемных ситуаций на уроке

Тема занятия	Образовательная функция			Развивающая функция	Воспитывающая функция
	Знания	Произносительные умения	Речевые умения		
Русские согласные: твердые и мягкие	Большинство твердых и мягких согласных образуют в русском языке пары	Совершенствовать навык произнесения слов с твердыми и мягкими согласными на конце и в середине слова	Фонетический разбор слов, произнесение скороговорок, чтение, аудирование, говорение	Развитие умения сравнивать, наблюдать; внимания, памяти, речи; фонематического слуха	Воспитывать любовь к русскому языку, уважение к другим учащимся класса (группы), в том числе при коллективной работе над каким-либо заданием

дифференциация глухих и звонких согласных, соотношение согласных по твердости–мягкости, ассимилятивное смягчение согласных, дифференциация мягких и твердых согласных и др.).

При создании проблемных ситуаций необходимо соотносить творческие возможности учащихся с уровнями проблемности ситуаций. Различная подготовка учащихся в группе заставляет создавать ситуации разного уровня проблемности, поэтому они могут рассматриваться индивидуально, группой и фронтально. Практика обучения подсказывает, что нельзя весь процесс обучения строить только на проблемных или непроблемных задачах, целесообразнее их сочетать.

Нужно также учитывать и функции проблемных ситуаций. В таблице (см. с. 57) показана взаимосвязь этих функций с темой одного из занятий.

К вопросу о необходимости изучения частиц в начальной школе

Н.Н. Гурьева

В настоящее время в области лингвистики появляется все больше исследований, посвященных такому классу служебных слов, как частицы. «Причины обращения к частицам соотносятся с общими тенденциями в языкознании: в научных исследованиях акцент делается на тех языковых средствах, с помощью которых человек может связывать высказывание с общим знанием о мире, со своим отношением к сообщаемому; может связывать одно высказывание с другими в том же тексте. Одна и та же частица оказывается способной передать несколько коммуникативных линий одновременно: выразить отношение адресанта к адресату или к описываемой си-

Литература

1. *Ворожцова И.Б.* Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2002.

2. *Ковалевская Е.В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2000.

Анна Вячеславовна Анисимова –
учитель-логопед школы №1279, г. Москва.

туации, намерения говорящего, его эмоции. Частицы обладают способностью выразить минимальной ценой весь комплекс грамматических значений» [5, с. 6]. Это обусловлено тем, что частицы представляют собой не какое-то периферическое явление языковой системы, а являются одним из основных и совершенно необходимых средств языкового общения.

В лингвистических исследованиях частицы рассматриваются с разных точек зрения: семантики, когда предпринимается попытка отыскать в частицах самостоятельное значение; морфологии, когда речь идет о морфологической природе частиц и их лексико-грамматических категориях; синтаксиса, когда частицы воспринимаются как единицы синтаксического уровня (учитывается их способность выступать в качестве связочных средств наряду с предлогами и союзами). В настоящее время наметился еще один аспект изучения частиц: их участие в структурно-семантической организации текста.

Однако возросший интерес к лексическим, грамматическим и текстообразующим свойствам частиц не затронул начальную школу. Несмотря на то что программа по русскому языку для 1–4-го классов значительно усложнилась и приблизилась к средней школе, частицам в ней по-прежнему уделяется очень мало внимания. Анализ современных учебников по русскому языку для начальной школы показал, что в системе служебных частей речи изучаются лишь предлоги и немногочисленные общеупотребительные союзы: *и, а, но; что, потому что, чтобы* и некоторые другие. Материал о частицах исчерпывается сведениями о правописании частиц *не* и *-ся (-сь)*. Только в учебнике русского языка, разработанном в рамках системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, представлена, правда в небольшом объеме, теория частиц, а именно дается определение понятия «частица», подчеркивающее функциональные свойства этого класса служебных слов: «В русском языке существует особая часть речи, которая придает высказыванию новый смысл, не изменяя его содержания. Эта служебная часть речи называется частицей»*. Изучение частиц ограничивается при этом отрицательным словом *не*.

Занимательный теоретический и дидактический материал по теме «частицы» можно найти в «Веселой грамматике» В. Волиной. В доступной форме автор пособия знакомит младших школьников с функциональными свойствами частиц, отграничивающими их от остальных частей речи, знаменательных и служебных. Данное пособие рекомендуется использовать как дополнение к основному учебнику по русскому языку. К сожалению, учителя далеко не всегда располагают временем для того, чтобы кроме тем, предусмотренных программой, включать в план урока дополнительный лингвистический материал.

Причина нежелания современных методистов расширить границы темы «Частица» заключается, по нашему мнению, в том, что **вопрос о месте частиц в системе неполнозначных слов относится к числу дискуссионных**. И если для предлогов и союзов этот вопрос никогда не стоял так остро, то в отношении частиц он существовал всегда. Это обусловлено функциональной неоднородностью служебных элементов, объединяемых в класс частиц [6, с. 3]. Интересное замечание о причине отсутствия у частиц единого категориального значения высказал Л.В. Щерба: «В наших грамматиках учение о частях речи преподносится в виде какой-то классификации слов. Это с какой-то точки зрения удобно, хотя всегда остается некоторое количество слов, которое никуда не подходит. Их относят либо к наречиям, либо к частицам, являющимся, таким образом, складочными местами, куда сваливают вперемешку все лишнее, что никуда не подходит».

Кроме того, в грамматиках русского литературного языка **до сих пор нет единой, общепризнанной классификации частиц**. Размытость семантики частиц, их полифункциональный характер, отсутствие категориальной целостности не позволяют выделить единый критерий, который может быть положен в основу классификации [4, с. 104].

Тем не менее, несмотря на вышеперечисленные сложности, **мы считаем целесообразным начинать знакомство с частицами в младших классах общеобразовательной школы**.

Во-первых, дети активно пользуются частицами, причем в детской речи одна и та же частица может выполнять разные функции. Рассмотрим в качестве примера слово *вот* (это слово выбрано нами не случайно: в классе частиц оно выделяется высокой частотностью употребления).

* Репкин В.В., Восторгова Е.В., Некрасова Т.В. Русский язык: Учебник для 4-летней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) – М.: Вита-Пресс, 2004. – С. 43.

Частица *вот* используется

1) в устной речи для связи отдельных фрагментов текста в единое целое. Ребенок не всегда может быстро подобрать нужное слово или правильно построить предложение, поэтому он, для того чтобы не утратить вербальной связи между предыдущим и последующим высказываниями, вставляет в речь частицу *вот*: *Однажды мы пошли на речку купаться... Вот... Погода была очень теплая... Вот... Но вдруг началась гроза... Вот...* Подобное свойство частиц было отмечено еще А. Мировичем: «Говорящий, обдумывая свое высказывание или подбирая для него соответствующую форму, встречается известные затруднения и старается попросту выиграть время. В этом случае ему приходят на помощь частицы» [4, с. 110];

2) для указания на какой-либо предмет: *Вот моя школа* или для выделения его из ряда однородных предметов: *Вот моя школа* – т.е. я учусь именно в этой школе, а не какой-то другой. Немаловажную роль в определении семантики высказывания играет ударение. Ударение на частице позволяет квалифицировать семантику высказывания как указательную; ударение на притяжательном местоимении – как выделительную;

3) для выражения разных эмоциональных состояний (восторга, удивления, негодования, страха и т.п.): *Вот это да! Вот ужас! Вот здорово!*;



плюс до
и после

4) для маркировки коммуникативно значимых отрезков устной или письменной речи. Так, сочетание *вот что*, являясь сигналом начала или конца сообщения, привлекает внимание слушателя или читателя: *Вот что я хочу сказать: завтра уроков не будет* – в данном примере *вот что*, стоящее в препозиции, предупреждает собеседника, что затем последует важная информация; *Как умножать дробь на дробь – вот чего я не понял* – здесь *вот что*, находящееся в постпозиции, подчеркивает информационную важность предыдущего сообщения.

Кроме того, лингвистический анализ текстов народных сказок и произведений для детей свидетельствует о том, что частица *вот* является ярким стилеобразующим средством. Функционирование слова *вот* в художественных текстах ограничено рамками диалогической речи, стилизованной под непринужденную живую разговорную речь: *Отрезал гузку, барыне подает: «Тебе дома сидеть, за домом глядеть, вот тебе гузка».* *Отрезал по лапке, подает сыновьям: «Вот вам по ножке, топтать отцовские дорожки»* (сказка «Умный мужик»). *Барыня как выслушала эти речи, и говорит девке: «Вот какой дурак, просит свинью на свадьбу, да еще с поросятами!»* (сказка «Хитрый мужик»). В сказках частица *вот* выполняет указательную и оценочную функции. Аналогичные функции закрепились за этой частицей и в литературных жанрах: *Коля обиделся: «У нее (Жени) что? Когти? А у меня – мускулатура. Вот... ручная, ножная!»* – указание; *Вот еще беда! Кабы человек... а то – четыре года* – оценка (А. Гайдар «Тимур и его команда»).

Во-вторых, в современном русском языке идет активный процесс пополнения системы союзных средств за счет частиц. «Союзные частицы» *а вот, да вот, и вот, но вот, вот и* употребляются и для связи частей сложного предложения, и для связи отдельных фрагментов текста: *Возникает непрерывная цепь воспоминаний, и вот оказывается, что жизнь была разнообразнее,*

чем ты думал (К. Паустовский). Данные «союзные частицы», по нашему мнению, передают более тонкие смысловые отношения между предикативными единицами в сложном предложении и фрагментами текста, чем общепризнанные союзы: *вот и* выражает значение следствия, вывода, результата; *и вот* обозначает развертывание событий в их временной последовательности. По мнению В.В. Бабайцевой, использование в современном русском языке наряду с союзами «союзных частиц» обусловлено стремлением наиболее отчетливо и ясно выразить различные смысловые отношения [6, с. 90]. Поэтому сводить изучение служебных слов только к предлогам и традиционным союзам *а, и, но, или* – значит обеднять детскую речь, делать ее менее выразительной. Как отмечает Т.А. Колосова, существенным тормозом на пути исследования современного фонда союзных средств является представление о том, что разнообразие союзных средств можно – и желательно – свести к малому числу союзов и союзных слов. Типология средств связи современного русского языка очень богата, ее надо изучать и описывать такой, какова она есть [3, с. 24].

В-третьих, частицы – одно из наиболее ярких экспрессивных и выразительных речевых средств. Лишенная частиц речь воспринимается как излишне сухая, так как в ней нет контакта, связи, взаимоотношения с собеседником, вовлечения его в сферу общего знания, даже взаимопонимания [2, с. 13].

В современной начальной школе большое внимание уделяется развитию речи, преподаются основы риторики – искусства красноречия, младших школьников обучают навыкам построения различных типов монологического текста (повествования, описания, рассуждения). Мы полагаем, что эти обстоятельства вкупе с перечисленными выше служат достаточно веским основанием для того, чтобы частицы как одно из основных стилистических и композиционно-синтаксических средств могли стать пред-

метом изучения на уроках русского языка в начальной школе. Сложную классификацию частиц, представленную в академической грамматике, надо адаптировать применительно к начальной школе, а круг изучаемых частиц сузить за счет слов, наиболее часто употребляемых в детской речи, например: *вот, вон, же, -ка, ли, бы, ни, -то, -либо, -нибудь, кое-*. Для того чтобы учащиеся легче усваивали теорию частиц и проявляли интерес к данной служебной части речи, в качестве дидактического материала можно использовать тексты народных сказок и литературных произведений для детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Бабайцева В.В. Гибридные слова в системе частей речи русского языка//Русский язык в школе. – 1971, № 3.
2. Знаменская А.В. Частица *вот и* в современном русском языке//Уч. зап. МГПИ им. Н.К. Крупской. Вып. 13: Русский язык. – 1962.
3. Колосова Т.А., Черемисина М.И. Некоторые закономерности пополнения фонда скреп//Служебные слова: Межвузовский сб. науч. тр. – Новосибирск, 1987.
4. Минович А. Основные функции частиц в современном русском языке//Лексикографический сборник. Вып. 5. – М., 1962.
5. Николаева Т.М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков). – М., 1985.
6. Стародумова Е.А. Акцентирующие частицы в русском языке. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1988.

Наталья Николаевна Гурьева – ст. преподаватель кафедры русского языка с методикой начального обучения, филологический факультет Тверского государственного университета.

**Особенности проявления
художественно-творческих
способностей младших школьников**

И.Ю. Волосатова

Развитие личности – важнейшая задача современного образования. Общество требует проявления у человека таких социально значимых личностных качеств, как готовность к творческой деятельности, самостоятельность, ответственность, способность решать задачи в нестандартных ситуациях. Совершенно очевидно, что реализация в практике работы школ образовательных программ, отвечающих требованиям современной жизни, – одно из условий успешного развития личности.

Обучение в начальных классах Рощинской средней школы Самарской области по Образовательной системе «Школа 2100» показало, что творческое отношение к окружающей действительности формируется в разных условиях, под влиянием различных обстоятельств. Принципиально важную роль при этом играет процесс обучения по предметам художественно-эстетического и гуманитарного цикла, доказывающий, что **существует прямая связь между приобщением человека к искусству и его всесторонним развитием**, между уровнем развития художественно-творческих способностей личности и успешностью выполнения ею любой учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Сензитивным периодом развития творческих качеств личности, приобретения опыта осуществления художественно-творческой деятельности является младший школьный возраст, а занятия искусством – самая благоприятная для этого среда.

Некоторые современные исследователи (М.С. Каган, Н.И. Киященко, А.А. Мелик-Пашаев, О.В. Ощепкова, Е. Л. Мельникова и др.) исходят из положения о том, что структуру художественно-творческих способностей составляют все основные психические механизмы: мышление, эмоции, воображение. Самостоятельное место и определенную функциональную нагрузку в этой структуре имеет и коммуникативная деятельность: в основе всякого художественно-творческого акта лежит не только потребность самовыражения, но и потребность коммуникации, передачи другим людям собственных душевных переживаний. Поэтому общение входит самостоятельным компонентом в структуру художественно-творческих способностей. В процессе обучения в рамках различных учебных дисциплин формируются и получают свое развитие коммуникативные навыки ребенка.

Структура художественно-творческих способностей характеризуется как многоуровневая, многокомпонентная система, в которой приоритетную роль играет **творческое воображение, образно-эмоциональная сфера и особенности личностных качеств человека**.

Под художественно-творческими способностями мы понимаем способности, имеющие универсальный (общий) характер, обеспечивающие успешность занятий различными видами художественного творчества, формирующие эмоционально-ценностное отношение человека к окружающей действительности и способствующие его самореализации.

В качестве структурных компонентов художественно-творческих способностей выделяются **эмоционально-чувственная сфера и познавательные способности**. В свою очередь, познавательные способности разделяются на **интеллектуальные**, которые носят универсальный характер и необходимы для успешных занятий любым видом художественно-твор-

ческой деятельности (мышление, воображение, память); **сенсорные**, зависящие от особенностей системы анализаторов человека, и **частные** (особенности двигательной-моторной сферы, востребованные в определенной художественно-творческой деятельности).

Все перечисленные компоненты тесно взаимосвязаны между собой и в качестве самостоятельных выделены условно. Так, воображение, подчиняясь закону межэлементных связей, активно взаимодействует с другими компонентами психики. Продукты воображения содержат в себе мысль (именно мышление с помощью воображения создает образы, творит новое), окрашенную переживанием, связанную с чувством, фантазией. На это указывал, в частности, Л.С. Выготский, считая, что на единстве чувства и фантазии основано всякое искусство.

Потребность в общении также связана с воображением. Психологи выделяют особый вид активного воображения, который сформировался благодаря общению. Это эмпатия, способность проникать в психику другого человека, умение вообразить себя на его месте.

Кроме того, большое значение имеют и личностные качества человека – внимание, вдохновение, способность к волевой регуляции и др.

В чем же состоит особенность проявления художественно-творческих способностей в младшем школьном возрасте?

Этот возраст считается особенно эмоционально насыщенным. Эмоции ребенка, развиваясь, изменяются качественно, становятся более сложными, глубокими, устойчивыми. Ребенок постепенно учится подчинять свое поведение не только непосредственным эмоциональным побуждениям, но и сознательно поставленным задачам.

Основное, что характеризует особенности развития эмоциональной сферы младшего школьника, – это **фор-**

мирование моральной стороны личности ребенка. Разрешая этически сложные ситуации, ребенок накапливает необходимый практический опыт морального поведения в коллективе, испытывает чувство морального удовлетворения от выполнения этических норм.

Огромный эмоциональный опыт ребенок приобретает в процессе общения с искусством, постигая смысл и усваивая те общечеловеческие ценности, которые воплощены в художественных произведениях.

Мышление младшего школьника только начинает развиваться от эмоционально-образного к абстрактно-логическому, поэтому сравнение, обобщение, абстрагирование даются ему с трудом. Сошлемся на мнение Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которые считают, что именно мышление в этот период детства становится в центр развития: изменения в восприятии, в памяти являются производными от мышления. В силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации.

Исследователями установлено, что примерно до 10 лет у детей активизируется преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система, поэтому **подавляющее большинство младших школьников относятся не к мыслительному, а к художественному типу.** Это еще раз подтверждает мысль, что занятия искусством следует отнести к наиболее благоприятным средствам развития художественно-творческих способностей младших школьников.

Особое значение в деятельности детей этого возраста имеет **воображение.** Оно тесно связано с мышлением, поэтому способно активно преобразовывать жизненные впечатления, полученные знания, данные восприятия и представления. Воображение превращает внешнюю деятельность во внутреннюю, самостоятельную, позволяющую осуществлять элементарное словесное и художественное творчество.

Особенностью воображения младших школьников является его **опора на восприятие**. Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте – это совершенствование воссоздающего воображения за счет все более правильного и полного отражения действительности.

Процессы воображения имеют огромное значение в художественно-эстетическом воспитании и обучении детей. Только воображение позволяет прочувствовать образный строй произведения искусства, эмоционально «достроить» его, по отдельному фрагменту, штриху, детали восстановив, представив себе картину в целом. Именно степень эмоциональности ребенка определяет силу и интенсивность его воображения. Вот почему так важно, чтобы уроки искусства эмоционально заряжали, вызвали у ребенка удивление, восхищение!

Наконец, характеризуя особенности воображения младших школьников, отметим еще одну важную деталь: воображение в этом возрасте является **способом освоения нормативности социального пространства**.

Постоянные упражнения, тренирующие воображение, рожают творческую смелость, веру в свои силы, создают ситуацию успеха на уроке, а значит – психологическую комфортность. Можно утверждать, что развитие воображения неразрывно связано с развитием личности в целом.

Память ребенка в начале младшего школьного возраста отличается высокой степенью развития механического запоминания, связанного с буквальным, точным воспроизведением. Образная память еще преобладает над словесно-логической.

Художественно-творческие способности младшего школьника во многом зависят от уровня его **сенсорного развития**, которое отличается остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Малая дифференцированность восприятия, проявляющаяся в том, что

дети в начале младшего школьного возраста, так же как и в дошкольном возрасте, выделяют при предъявлении предметов наиболее яркие, бросающиеся в глаза свойства, отчасти компенсируется у младших школьников присутствующей им эмоциональностью. По словам Ж. Пиаже, ребенок хочет увидеть сразу все. В этот период важнейшая задача для педагога – сохранять и поддерживать в ребенке интерес к занятиям, к учению, к постижению нового, к искусству и художественному творчеству.

Психомоторика младшего школьника, отнесенная нами к частным способностям, отличается недостаточной координацией движений и слабой их управляемостью. Уровень развития **психомоторной сферы** обуславливает качество художественно-творческих результатов деятельности личности.

Безусловно, художественно-творческие способности не могут пониматься как что-то статичное, неизменное. Каждый структурный их компонент находится в стадии становления, развития. А поскольку компоненты художественно-творческих способностей в этом возрасте сформированы в разной степени, то и их проявление весьма индивидуально. Отсюда – индивидуальное своеобразие продуктов и способов деятельности младших школьников, с которым учителям необходимо считаться. Индивидуальные различия выступают, в частности, в разной восприимчивости к учению и в творческих проявлениях детей.

Развитие художественно-творческих способностей напрямую зависит от окружения, в котором ребенок проводит первые годы обучения. У многих детей художественно-творческие способности «начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, что ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей» [4, с. 222].

Согласно данным современных психологических исследований, художественно-творческое развитие млад-

ших школьников имеет большие резервы. В массовой школе эти резервы фактически не используются. Многолетние наблюдения, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, показали, что у современных детей, в силу принципиально новых социальных условий их развития, можно сформировать более широкие и более богатые художественно-творческие способности, чем это делалось до сих пор [1]. Знание общей структуры этих способностей и особенностей их проявления в младшем школьном возрасте позволяет разработать более эффективную технологию их формирования.

Таким образом, личностные проявления художественно-творческих способностей распространяются не только на сферу искусства, но и на многие другие области человеческой деятельности. «Как правило, творческая продуктивность в одной, основной для личности области сопровождается продуктивностью в других областях», – отмечает В.Н. Дружинин [3, с. 121].

Следовательно, художественно-творческие способности характеризуют пригодность человека к социально значимым видам деятельности, а их формирование обеспечивает прогресс общества.

Литература

1. Возрастные возможности усвоения знаний /Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М., 1966.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М., 1968.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб., 2002.
4. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2-х т. Т.1. – М., 1985.
5. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М., 1989.

Ирина Юрьевна Волосатова – учитель-методист Роцинской средней школы, п. Роцинский Волжского р-на Самарской обл.

Развитие творческих способностей в процессе интеграции школьных предметов

Н.И. Мыськова

Искусство – одно из универсальных средств развития личности. Оно обладает уникальной способностью передавать опыт эстетического восприятия и моделирования мира по законам добра и красоты. Вместе с тем многие педагоги и психологи отмечают, что в современной системе образования опыту художественно-творческой деятельности уделяется недостаточное внимание.

В младшем школьном возрасте ребенок стремится заниматься одновременно несколькими видами искусств: музыкальным, изобразительным, пластическим. Именно поэтому приобретение детьми умений и навыков художественно-творческой деятельности целесообразнее осуществлять в рамках интегрирования школьных предметов на материале такой предметной области, как музыка.

Сегодня многое из того, что было разработано, описано и внедрено в методике музыкального воспитания, потеряло свою актуальность в связи с изменившейся социальной обстановкой, поменявшимися воспитательными приоритетами.

Еще в прошлом веке педагоги неоднократно высказывали предложения об объединении школьных предме-

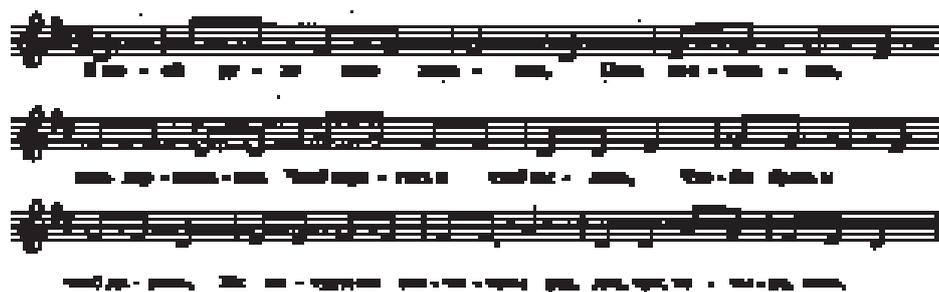


Рис. 1

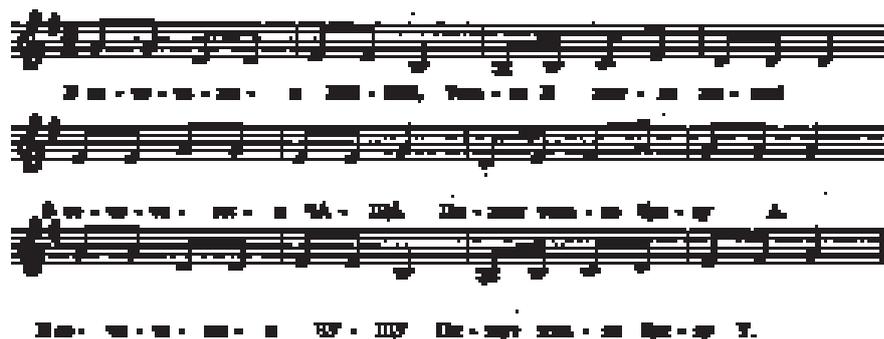


Рис. 2



Рис. 3

тов, мотивируя целесообразность такого подхода тем, что это облегчит ребенку усвоение разнородных фактов из различных областей науки и культуры.

Тенденции к комплексному обучению возникли сейчас в столь важном разделе курса обучения, как письмо и чтение в 1-м классе (Образовательная система «Школа 2100», авторы Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева). Все чаще педагоги обращаются к интегрированию изобразительного искусства и музыки, литературы и музыки. Такие понятия, как «ритм», «интонация», «выразительность», «параллели», «структура», «степень сравнения», могут

встречаться в нескольких областях знания – например, в языке, в математике и в музыке, что позволяет установить интересные взаимосвязи между элементами языка, музыки и математики и вместе с тем обогатить методы изучения происходящих в них явлений.

Для развития у младших школьников художественно-творческих способностей, эмоционально-личностного отношения к сокровищам мировой культуры, в частности музыкальной, предлагаем разработанные нами варианты педагогической **технологии интеграции школьных предметов на материале предметной области «Музыка» по различным направлениям.**

1. Интеграция образовательного компонента чтения и музыки с использованием физических упражнений (психомускульная аэробика, координация мелких мышц, дыхательная гимнастика Г. Стрельниковой, развитие голоса, координация и тренаж по методике В. Емельянова).

Такая интеграция способствует обучению навыкам красивой и выразительной речи, культуре общения (пример одного из вокальных упражнений см. на рис. 1).

2. Интеграция образовательного компонента русского языка и музыки (народной).

Первым средством реализации музыкально-эстетической потребности был человеческий голос, поэтому древнее искусство – по преимуществу вокальное. Логически-вербальное мышление также ориентировалось на звучащую речь. Сопровождение звуковым интонированием передачи словесно выраженного смысла оставляло на самом интонировании первоначальный смысловой отпечаток. Тот факт, что музыка и речь являются звуковыми системами, по-видимому, послужил поводом для рассмотрения их как явлений одного порядка.

Дети через коллективное музицирование – пение правил и песен про буквы, через занимательные артикуляционные и ритмические упражнения, связанные с декламированием, усваивают грамматический материал и одновременно развивают свои творческие способности (см. рис. 2).

3. Интеграция образовательного компонента математики и музыки (анализ музыкальной формы, структуры музыкального предложения).

Сравнение геометрических параллельных с параллелями в музыке обогащает и расширяет понятие параллельности, деление звуков на длительности сродни с дробями в математике, анализ музыкальных форм свидетельствует об их природной и музыкальной общности. На песенную основу положены «Веселые задачи», «Веселые считалки» (см. рис. 3).

Музыка по праву может стать одним из активно используемых видов деятельности в обучении. Она не только способствует развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, но и оказывает влияние на формирование личности в целом.

Таким образом, объединение школьных предметов с музыкой целесообразно и даже необходимо в познании ребенком различных областей науки и культуры. Такой подход к образованию готовит младших школьников к дальнейшему обучению и активно формирует их художественно-творческие способности.

Литература

1. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. – 1996, № 5.
2. Горюнова Л. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки // Музыка в школе. – 1991, № 3.
3. Грановская Р.М. Восприятие и модели памяти. – Л., 1974.
4. Крижанская Ю.С. Влияние установки на восприятие информации в активных методах обучения // Методика и практика преподавания в техническом вузе: Науч.-метод. сб. / Под ред. Ю.С. Васильева. – Л., 1983.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Избранные труды. – М.: Изд. центр «Академия», 1996.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.

Нина Ивановна Мыськова – руководитель Центра дополнительного образования «Радуга», МОУ «Начальная школа № 92», г. Тольятти.

Enjoy English?!*

Л.Г. Бармина

Глава 4

Скажи, тебе нравится летать? Не надо делать такие удивленные глаза. Я знаю, что ты не Карлсон, не Винни Пух и даже не родственница Бабы Яги. Но я совершенно точно знаю, что все маленькие дети умеют летать. Правда, только во сне. Говорят, если ребенок летает во сне, он растет. Наверное, дети зверей и насекомых тоже во сне летают. Ты не встречала летающих тигрят, черепашек, рыбок? Жаль, что наяву люди не летают как птицы, можно было бы облететь весь белый свет! Куда бы нам хотелось отправиться?

Посмотри на наш рукотворный глобус. Множество больших и маленьких стран разместились на нем, всего примерно 160. Каждая страна имеет свой главный город – столицу. Ты живешь в самой большой стране мира – в России. Нетрудно найти на карте главный город нашей страны – Москву. Пусть тебе никогда не приходилось бывать там, но ты, конечно, сразу узнаешь его на картинках. Это город, с которым связаны самые гордые и самые грозные страницы русской истории. И на вопрос, с чего начинается наша Родина – страна громадная и могучая, многоликая и единая, – мы отвечаем: она начинается с Москвы!

Каждое государство имеет свой флаг и национальный костюм. Национальные цвета России – белый, голубой, красный – гордо реют на государственном флаге. Красивые национальные костюмы украсят любой праздник.

Столицы других государств тоже особо выделены на карте. Вот Париж – столица Франции, Лондон – столица Великобритании, Рим – главный город Италии, Вена – Австрии, Пекин – столица Китая, Рио-де-Жанейро – Брази-



лии. Не все из 160 стран ты легко отыщешь на карте, есть среди них такие маленькие, что размером не больше города. Но побывать там было бы не менее интересно.

В предыдущей главе мы уже узнали, что на нашей планете проживают более 6 миллиардов человек. Из этого огромного числа не менее одного миллиарда – дети, которые тоже растут и, вероятно, летают во сне. Было бы здорово поболтать с кем-нибудь из них о том о сем.

Стоп! Поболтать будет не так-то просто. Для того чтобы суметь поговорить с ребятами из других стран, нужно знать их язык. Не смотри на свой язычок в зеркале, я не о нем! Я имею в виду язык, с помощью которого люди обмениваются информацией, общаются. Например, в России мы разговариваем по-русски, в Германии люди говорят по-немецки, в Испании – по-испански, в Италии – по-итальянски, в Японии – по-японски. Всего существует около 3 тысяч языков. Более половины человечества общается на китайском, хинди, русском, английском, испанском языках. Но есть и такие языки, на которых говорят всего один-два человека.

Даже не спрашивай, зачем все так устроено и почему бы всем людям не говорить на одном языке. Раньше, в древние времена, так и было. Старинная легенда рассказывает: давным-давно люди решили построить башню, которая доставала бы до небес. Работа

* Окончание. Начало см. в № 5 за 2007 г.

спорила, так как все говорили на одном языке. Но Бог разгневался на людей, смешал их языки, и строительство остановилось – ведь люди перестали понимать друг друга. Так Бог наказал людей за их желание быть выше его.

Очень важно владеть иностранными языками – чтобы дружить, узнавать новое о традициях, обычаях, жизни других стран, чтобы вместе работать и отдыхать, знать, что беспокоит других людей, решать все споры с помощью языка, а не войны. А уж если ты хочешь путешествовать...

Предлагаю тебе прочитать стихотворение про пиратов Б. Заходера:

Шли
Из Африки
В Саратов
Семь
Отчаянных
Пиратов.
Не дошли
До Душанбе –
Видят надпись
На столбе:

«Шли
Из Африки
В Саратов
Семь
Отчаянных
Пиратов.
Не дошли
До Душанбе –
Видят надпись
На столбе...»

И тэ дэ
И тэ пэ.

Как ты думаешь, дошли ли пираты до Саратова? Конечно, они и до сих пор там стоят и решают, что же им делать. А все потому, что необразованные африканские пираты не знают русского языка. Помнишь, как в русских сказках богатыри стояли на распутье и читали надпись на камне: «Налево пойдешь – коня потеряешь, направо – голову сложишь, прямо пойдешь – счастье найдешь»? Выбор приходится делать не только русским богатырям и африканским пиратам. Пред-

ставь, что ты оказалась все-таки в «пиратской» ситуации – перед тобой столб, а на нем написано:

YES NO

Что ты будешь делать? Ведь если не по той дороге пойдешь, можешь попасть в беду, не зря же указатели стоят! Осознала серьезность момента? Учи иностранные языки! Прочитай-ка стишок, а уж потом решишь, по какой дорожке идти дальше.

YES – это ДА,

NO – это НЕТ.

Какой ты дашь ответ?

Штангист поднял огромный вес.
Скажи, он очень сильный? (...)

Малыш пошел без мамы в лес.
Он может заблудиться? (...)

На свете множество чудес.
Сегодня день чудесный? (...)

Кто плачет, увидав корову?
Очень храбрый мальчик? (...)

Андрей в саду обидел Вову.
Андрей хороший мальчик? (...)

Антон пришел с игрушкой новой.
Вы любите игрушки? (...)

Так что написано на указателях? Какую дорогу выбираем? Не попадем теперь в какую-нибудь катастрофу? Вот этот, пока придуманный нами случай еще раз убеждает нас в необходимости изучать иностранный язык.

Мы продолжим это увлекательное занятие в следующей главе, а пока отдохнем немножко и выполним домашнее задание.

Глава 12

Бабе Яге не спалось – видно, к смене погоды. В предрассветных сумерках размышляла она о жизни. Пестрая жизнь выходила похожей на диковинную африканскую лошадку, зебру – zebra по-английски. Странно все-таки устроен мир! Светлая полоса обязательно сменяется темной, радость плавно переходит в неприятность, а уж там и беды жди. Когда эта темная полоска затягивается (It is bad!), уте-

шает одно – по всем законам полосатой жизни после любой темной обязательно наступает светлая полоса (It is good!). Нужно стараться всегда быть оптимистом – думать только о хорошем и надеяться на лучшее. Баба Яга почувствовала себя настоящим философом, умудренным опытом прожитой долгой жизни, ей грезилась карьера лектора общества «Знание», должность ведущей детской или не совсем детской телепередачи (разве ей нечего сказать людям?), вот ей уже за заслуги вручают...

Непонятные звуки «spring-spring-spring» оторвали Ягу от непривычно бурного течения мыслей.

– А все так хорошо начиналось! – ворчала она, слезая с теплой еще печки.

– Spring-spring-spring! – доносилось откуда-то с улицы.

Сунув ноги в подшитые валенки, бабуля прошлепала к окну.

– Батюшки мои! Что же это творится-то? Ох, не напрасно голова болела, никаких барометров не надо.

Spring-spring-spring –
Это звуки капли.
Заметить мы не успели,
Как снова грачи прилетели
И наступила весна –
Spring-spring-spring!



плюс до
«ПОСЛЕ»

Зима, внезапно подступившая к избушке на курьих ножках несколько месяцев назад, так же внезапно сменилась весной. Сейчас жилище Бабы Яги в прямом смысле по колено утопало в талой воде. Казалось, от радости, что кончились ненавистные всем лесным обитателям морозы и метели, плакал весь лес – столько кругом было воды.

Яга открыло окно, вдохнула свежий весенний воздух, мечтательно закрыла глаза. Скоро день рождения... Бабуля улыбнулась какому-то далекому и, видимо, приятному воспоминанию.

– Spring! – большая капля увесисто шлепнулась ей прямо на нос. Яга проследила траекторию полета капли – та сорвалась с громадной сосулици, которую еще вчера должен был ликвидировать кот.

– Сколько раз можно просить об одном и том же! – Яга двинулась на поиски провинившегося животного. – Where is my cat? Где мой кот?

По пути она привычно включила телевизор, а заданный вопрос так и повис в воздухе без ответа. Размышляя о том, где бы мог спрятаться разленившийся разбойник, она уже мысленно готова была простить его.

Мягкий голос из телевизора неторопливо выводил печальную песню о девушке, потерявшей то ли за океаном, то ли за морем любимого:

My bonny is over the ocean,
My bonny is over the sea.
My bonny is over the ocean,
Oh, bring back my bonny to me!

Девушка просила непременно и желательнее немедленно вернуть ей любимого.

От ужасного предчувствия утраты Баба Яга остолбенела. А вдруг ее кот... за океаном... или за морем...

– Help me! Help me! Помогите! Горе, горе...

Что делать? Кого просить о помощи? Рука сама потянулась к телефонной трубке. 911! Ей нужен самый лучший сыщик! Только Шерлок Холмс!

Уже через полчаса она давала объяснения прибывшему детективу, боль-

шому толстому мужчине с собакой. Внутренний голос противно нашептывал, что это вовсе не Шерлок Холмс и толку от него не будет...

– Is this a dog? A clever dog? A lazy dog? Is this a man? A clever man? Is this Sherlock Holms?

– I am Yura. He is Shura, – произнес детектив, указав сперва на себя, а затем на свою кудлатую собачку.

«Точно не Шерлок Холмс!» – подумала Яга, но вслух эту догадку решила все-таки не высказывать, мало ли чего.

– My cat is red.

My cat is fat.

My cat likes rats.

Rats are grey and fat.

Подробности внешности неожиданного исчезнувшего кота, его особые приметы с трудом всплывали в памяти безутешной старушки.

– Is your cat red? Is your cat fat? – снова и снова переспрашивал толстяк.

– Yes, he is. He is red and fat! Рыжий и очень толстый! И крыс любит, – повторяла Яга, а про себя уже почти с полной уверенностью думала: «Точно толку не будет!»

Слух об этом происшествии моментально облетел весь лес и неприятно поразил его обитателей. И хоть вредна порой бывала старуха, а всем было жаль и ее, и кота.

Озадаченные звери собрались на большой поляне, в центре которой на дереве висел телефон. Ну-ка, кто тут собрался? Посмотрите!

– Look! This is a big crocodile.

This is a clever bear.

That is an old elephant.

That is a jung frog.

This is a marry monkey.

This is a beautiful hare.

Звери обзванивали своих знакомых в соседних лесах, пытаясь найти след потерявшегося кота. Довольный сыщик Юра вскоре уже предъявлял Бабе Яге свою находку:

– This is a cat. The cat is fat. Is this your cat?

– This cat is black. My cat is red. This is not my cat! Where is my cat? –

ничего другого Яга не ждала от этого недотепы, даже цвет кота не мог запомнить!

Как ты думаешь, куда мог подеваться верный друг Бабы Яги? А вдруг он отправился навестить кота Матроскина в Простоквашино? Скорее едем туда, можно и зверей с собой позвать, чтоб нескучно было.

Добираться до Простоквашина решили на поезде. «Мы едем-едем-едем в далекие края...» или «Голубой вагон бежит, качается...» Слова этих детских песенок сразу приходят на ум. Но на этот раз звери выбрали другую песенку, про маленький красный вагон, который был последним в поезде. С трубой на боку он шел по рельсам, огибая на пути повороты. Спойем, друзья?

Little red caboose. Little red caboose.

Little red caboose behind the train,

Smokestack on its back,

Coming down the track,

Little red caboose behind the train,

Chug, chug.

Little red caboose. Little red caboose.

Little red caboose behind the train,

Tram-train-train,

Coming round the bend,

Bend-bend-bend,

Hanging on the end,

End-end-end,

Little red caboose behind the train,

Chug-chug.

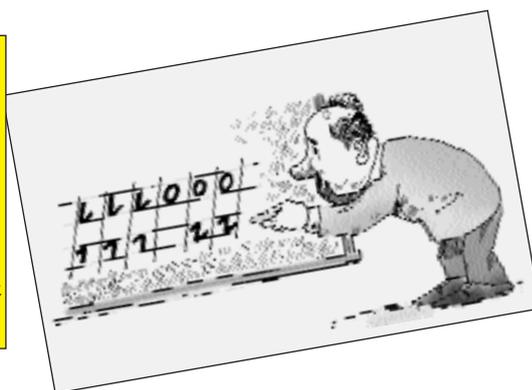
Чем ближе приближался к Простоквашину поезд, тем больше крепла уверенность зверей – они на правильном пути!

А пока звери добираются до Простоквашина, выполни задания к главе.

Людмила Геннадьевна Бармина – учитель немецкого и английского языков средней общеобразовательной школы № 15, г. Оленегорск Мурманской обл.

Подготовка учителя в педагогическом колледже к работе по вариативным программам

М.Л. Катаева



Масштабные преобразования, происходящие в российском обществе в социально-экономической сфере, повлекли за собой изменения в сфере образования. В связи с изменением требований к обучению и воспитанию изменились и требования к профессиональной компетентности будущих учителей.

Подготовка учителя начальных классов – процесс динамичный, следующий за изменениями в сфере образования. Все инновационные дидактические системы разрабатывались в первую очередь для начальной школы (системы Л.В. Занкова, В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина, школа Ш.А. Амонашвили, «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Гармония» и др.). Современная педагогическая наука и практика располагают большим количеством образовательных технологий. Однако выпускники педагогических учебных заведений зачастую не обладают необходимой профессиональной компетентностью, обеспечивающей продуктивное функционирование в режиме соответствующих систем обучения. В психолого-педагогической литературе отмечается, что одной из острых проблем современного образования является преодоление противоречия между потребностью в коренных изменениях образовательной системы и недостаточной готовностью педагогов к работе в новых условиях.

Очевидно, что решение этой проблемы в значительной мере связано с улучшением подготовки будущих педагогов к работе в быстро развивающейся, новой системе образования.

Среднее педагогическое образование имеет свои проблемы в подготов-

ке специалистов: во-первых, сроки пребывания студентов в учебном заведении короче, а работодатель предъявляет выпускнику со средним профессиональным образованием те же требования, что и к выпускнику с высшим образованием; во-вторых, на студенческую скамью приходят, как правило, абитуриенты с более низким уровнем подготовки, чем в высшие учебные заведения. Следовательно, **перед средним педагогическим образовательным учреждением стоит задача интенсифицировать процесс подготовки будущих специалистов**, чтобы компенсировать короткие сроки обучения и низкий начальный уровень теоретической подготовки. Проблематикой, связанной с инновациями в педагогических училищах и колледжах, долгое время занимались лишь отдельные специалисты-энтузиасты (Л.Г. Семушина, Л.А. Ненашева, Т.Ю. Ломакина, М.М. Левина, Н.А. Морева). Поэтому в системе среднего педагогического образования накопилось множество проблем, которые оставались вне поля научного анализа: оптимальное сочетание теоретической и деятельностной подготовки педагога, профессиональная ориентация учебного процесса, формирование профессиональной мотивации и инновационных умений будущих педагогов, подготовка преподавателей колледжа к использованию новых технологий и др.

Организация профессионального образования должна быть нацелена на современные модели личностно ориентированной педагогической деятельности. Будущему педагогу необходи-

мы не только глубокое знание теоретического материала, понимание системы научных понятий, но и способности к проектированию, исследованию, оперативное мышление, развитая рефлексия, умение сотрудничать с детьми и многое другое.

Широкая практика реализации в школе вариативных программ показала, что готовые методические рецепты вряд ли уместны в условиях вариативности обучения. В то же время отсутствие четких методических ориентиров мешает осваивать современные образовательные системы.

Совершенствование профессиональной практической подготовки студентов предполагает обеспечение, во-первых, ее полноты (готовности к выполнению всех основных профессиональных функций) и, во-вторых, ее целостности (умения осуществлять не только отдельные операции, но и деятельность в целом – от начального этапа до анализа результатов). Одним из подходов к решению данной проблемы стала **идея моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе**.

Моделирование сегодня получило широчайшее распространение в различных науках и сферах деятельности человека, однако пока не нашло широкого применения в практике подготовки будущих педагогов.

Суть моделирования профессиональной деятельности состоит в том, что студенты воспроизводят свою будущую профессиональную деятельность в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий и операций отражаются лишь наиболее существенные ее черты. А.А. Вербицкий называет эту деятельность «квазипрофессиональной» и рассматривает ее как переходную от учебной к профессиональной; студенты не выполняют собственно профессиональную деятельность, а лишь имитируют ее [1]. Реализация данной технологии требует использования активных методов обучения: деловые, ролевые, ор-

ганизационно-деятельностные, инновационные игры, социально-психологические тренинги и т.д.

Технология моделирования профессиональной деятельности обладает следующими **технологическими признаками**: четкая и детальная постановка целей; отбор и анализ содержания; достижение запланированных результатов; гарантированный минимальный уровень обученности, отвечающий образовательному стандарту; наличие обратной связи; рефлексивность, экономичность; мобильность.

Результативность применения данной технологии зависит от следующих условий:

- осознание педагогическим коллективом значимости педагогического моделирования в учебном процессе;
- разработка целесообразной и эффективной системы применения моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе колледжа;
- создание эффективной системы методической подготовки педагогов к использованию моделирования в своей профессиональной практике.

Укажем некоторые, на наш взгляд наиболее важные, положения моделирования профессиональной деятельности педагога в условиях вариативности начального образования.

В любой современной образовательной системе педагогу важно строить учебную деятельность по законам общения, побуждая школьников к продуктивному сотрудничеству. Система развивающего обучения предполагает формирование позиции ребенка как полноценного субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельно все ее этапы: 1) целеполагание; 2) планирование; 3) реализацию цели; 4) анализ (оценку) результата. Моделируя процессы совместной деятельности учащихся и учителя, мы опираемся на утверждение Л.С. Выготского: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он способен выполнять самостоятельно» [3].

Проблемные вопросы, предусмотренные содержанием программ разви-

вающего обучения, заставляют ученика прилагать определенные творческие усилия, побуждают излагать собственное мнение, формулировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами. Такая «коллективно-распределенная» мыследеятельность дает двойной результат: помогает решить учебную задачу и существенно развивает умения формулировать вопросы и ответы, искать аргументацию и пути решения, строить гипотезы и проверять их, рефлексировать свои действия, что, в конечном итоге, также способствует деловому общению. Правильно организовать, направить, поддержать диалог с конкретным учеником и полилог со всем классом – одна из важнейших задач учителя. Но решить ее он может только как равноправный участник данного процесса.

Будущим учителям для работы в современной школе необходимо уметь проектировать (моделировать) все этапы обучения. С этой целью можно имитировать организацию целенаправленной учебной деятельности, в которой ребенок становится субъектом учения. Организация такой деятельности есть основная, наиболее сложная учебно-методическая задача учителя, которая решается с помощью различных методов и методических приемов, через реализацию идей и принципов проблемного обучения, постановку учебных задач, а также использование коллективно-групповых методов. На практике проектирование (моделирование) может выступать в двух функциях: как способ подготовки к урокам (проективное моделирование) и как частный способ оперативного моделирования не предусмотренных заранее ситуаций [2].

Проектирование уроков существенно отличается от составления обычного плана урока. Во-первых, это горизонтальное, «стратегическое» планирование, когда продумывается не отдельно взятый урок, а серия уроков в рамках целостной учебной задачи от ее постановки до этапа контроля за овладением способом практических

действий. Такое проектирование позволяет учителю на уроках ориентироваться в темпе прохождения материала, изменять его в зависимости от конкретных условий, верно расставлять логические акценты, варьировать содержание и формы домашних заданий. Во-вторых, в проектировании, кроме обычных учебных целей, учитывается главное – создание условий для формирования субъекта учебной деятельности (продумываются ситуации выбора, который должны осуществить учащиеся, планирования, анализа, контроля, оценивания).

Кроме прогностического моделирования будущему учителю необходимо овладеть оперативным моделированием (проектированием), когда на уроке возникает неожиданная ситуация (новая версия, вопрос ученика, подмена предмета обсуждения и т.п.), изменяющая ход заранее спроектированного учебного исследования. При этом важно уметь вернуть полилог в нужное русло (контрдоводом, вопросом, альтернативной версией).

Таким образом, разнообразие и вариативность образовательной среды в начальной школе требует сформированности у выпускника колледжа прежде всего навыков целеполагания, проектирования, готовности к взаимодействию с каждым ребенком и коллективом класса в целом, развитой рефлексии и творческого подхода к профессиональной деятельности.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
2. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. – М., 1998.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики//Собр. соч. В 3 т. – М., 1982.

Маргарита Леонидовна Катаева – преподаватель педагогики, заместитель директора по научно-методической работе ГОУ СПО «Пермский педагогический колледж № 1».

Влияние самооценки на мотивацию достижения успеха воспитанников детских домов

Н.Б. Евстифеева



В последние годы увеличилось число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Дети, имеющие отрицательный опыт жизни в семье и изъятые из социально неблагоприятных условий, в будущем, как правило, не конкурентоспособны на современном рынке труда.

Традиционные подходы к формированию личности воспитанников детских домов не всегда обеспечивают их социализацию, успешное вхождение в общество. Особенно низок уровень самостоятельности, ответственности детей за свои поступки, что искажает их возможности и способности, закрывая перспективы личностного развития. Все это напрямую связано с самооценкой и мотивацией достижения успеха.

Проблема мотивации достижения успеха отражена в работах отечественных психологов (А.С. Белкин, Е.В. Горожанина, И.В. Григоричева, М.Е. Литвак, Д.Б. Эльконин и др.). В них подчеркивается, что для воспитанников детских домов имеет большое значение формирование компонентов мотивации достижения успеха. Не менее важно и выявление факторов, которые влияют на формирование этих компонентов, что является чрезвычайно важной составляющей для профессионального и гражданского становления выпускников детских домов.

Особенности формирования мотиваций воспитанников детских домов обусловлены основными проблемами общения и взаимодействия. Одна из них – наличие так называемого структурного, «обучающего» подхода, при котором сотрудники должны

прежде всего обеспечить соблюдение ребенком правил внутреннего распорядка и дисциплины, что затрудняет формирование у детей отношений дружбы и сотрудничества, сложных этических чувств, препятствует развитию инициативности и самостоятельности.

Недостаточно разработана система формирования и развития у ребенка мотивации и способности к учебной деятельности с учетом фактического уровня его развития. Из-за этого у значительной части детей отмечается стойкое отрицательное отношение к школе и учению.

Психологические исследования (Е.М. Елизарова, Д.Б. Эльконин) указывают на отрицательное влияние существующей в детском доме педагогической системы. Отмечается, что эта система не формирует у детей-сирот навыков преодоления трудных жизненных ситуаций и психологическую защиту против стрессов и психологических кризисов. Поэтому у них легко возникают эмоциональные расстройства и девиантное поведение, обусловленные стремлением избежать неудач.

Ограничение общения и деятельности детей-сирот преимущественно искусственной социальной средой детского дома приводит к тому, что у них не развиваются в должной мере навыки жизнедеятельности в обычной социальной среде сверстников и взрослых (недостаточно формируется инициативность).

Тесное и непрерывное общение в интернатном учреждении не дает детям возможности вырабатывать навыки

неформальной дружбы и гибкие сценарии поведения в конфликтных ситуациях.

У детей младшего и среднего школьного возраста часто проявляется эмоциональное психологически зависимое поведение от взрослых (очевидно, связанное с неудовлетворенностью потребности в ласке): дети-сироты стремятся быть рядом со взрослыми.

Мало стимулируются способности (ресурсы) личности и не преодолеваются в полной мере типичный для детей-сирот психологический инфантилизм, подчиняемое, психологически зависимое поведение в отношении антисоциальных влияний (мотив – боязнь неудачи).

В специальной литературе систематизированы специфические, присущие детским домам **факторы и причины, связанные с проблемой достижения успеха**. К ним относятся: особый социальный статус «ничейности» – никто детьми-сиротами не интересуется, по существу они никому не нужны, что порождает состояние незащищенности, неуверенности в себе, в своем будущем. Официальные категоричные нормативы, с одной стороны, положительны: дисциплина, организация жизнедеятельности, с другой – отрицательны: ограничивается возможность личностного выбора в поведении, удовлетворение потребности в самореализации. Отмечается дефицит общения воспитанников со взрослыми, минимум индивидуальных контактов. Все это затрудняет осознание своего «Я», своей уникальности, замедляет развитие эмоциональной сферы, познавательной деятельности.

Бедность эмоциональных отношений со взрослыми, поверхностность контактов порождает склонность к агрессивным поступкам, нежелание признавать свою вину, преобладание защитных форм поведения в конфликтных ситуациях, неспособность к конструктивному поведению.

Феномен «общественной собственности» (в детском доме все общее, у ребенка мало личных вещей) зат-

рудняет формирование адекватного отношения к себе и другим, так как вещи и предметы имеют для детей не столько определенную потребительскую ценность, сколько помогают им подтвердить свою самость, материализовать свое «Я».

Многие исследователи выделяют **особенности Я-концепции воспитанников детских домов**: недостаточную выраженность представлений о собственных умениях, интересах; ориентацию на оценку окружающих; слабую выраженность представлений о себе как о друге; неумение приспосабливаться к ситуации.

Выделяется и такая особенность воспитанников детских домов, как неумение смотреть вперед и связывать актуальные события своего будущего с актуальными событиями прошлого, пренебрежение к последствиям своего поведения. А отсутствие представлений, связанных с прошлым, затрудняет становление перспективы будущего.

Таким образом, условия обучения и воспитания в детском доме, личностные особенности воспитанников определяют их неадекватное поведение: пассивность, зависимость, отсутствие стремления к реализации желаний, потребностей, равнодушие, отсутствие перспективы, слабую надежду на успех, связанную с низкой самооценкой.

Нами было предпринято исследование, в котором были задействованы 222 учащихся 3–5-х классов (143 учащихся общеобразовательных школ и 79 воспитанников детских домов). Нас интересовали показатели надежды на успех в учебной деятельности. Для исследования использовались тест Х.-Д. Шмальта «М–Д решетка» (диагностика мотивационных тенденций) и тест Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (выявление самооценки).

Воспитанники детских домов демонстрируют низкий уровень надежды на успех. Они не стремятся к улучшению результатов деятельности, легко меняют свои цели под давлением окружающих (если учитель говорит, что сегодня невозможно исправить отметку,

то ребенок легко соглашается перенести ее исправление на другое время), не интересуются возможностью достичь более высоких результатов, не спрашивают учителя о возможностях улучшить свои знания. Если ребенок не может решить задачу, то он легко оставляет ее, теряет к ней интерес, не слушает объяснения учителя, не просит его помощи (68,4%).

Средний уровень отмечен у 25,3% воспитанников. Эти дети спокойно реагируют на критику учителя, стараются исправить свои ошибки, стремятся удержать свои позиции на определенном уровне: если ребенок учится на «четверки», то при получении «тройки» или «двойки» он постарается исправить отметку, но если это не удается сделать, повторных попыток не предпринимает.

Небольшой процент (6,3%) составляют дети с высоким уровнем надежды на успех. Такие дети просят дать дополнительные задания, уверены в успешных результатах; считают, что если не получилось сейчас, то в следующий раз можно будет получить хорошую отметку, и это зависит только от них самих; просят помощи учителя в выполнении трудных заданий, не пользуются подсказками одноклассников, проявляют интерес к учебе.

У школьников картина иная: 57,3% отличаются высоким уровнем надежды на успех; 18,2% имеют средний уровень; 24,5% – низкий.

Проведенные исследования по проявлению мотивационного компонента «боязнь неудач» (стремления их избежать) в различных сферах деятельности показали, что у воспитанников детских домов уровень этого показателя в учебной, предметно-манипулятивной деятельности и в самоутверждении весьма высок – 61%.

У учащихся общеобразовательных школ высокий уровень стремления избежать неудач во всех сферах деятельности представлен 33%, средний уровень демонстрируют 29%, низкий – 38%.

Высокий уровень боязни неудач у

воспитанников детских домов связан с тем, что по отметкам в учебе воспитатели оценивают личность ребенка. Снижение достижений в предметно-манипулятивной деятельности нередко является одним из факторов негативного отношения сверстников. В самоутверждении легче и надежнее занимать низкий стабильный статус, чем терпеть насмешки при ухудшении результатов.

Высокий уровень данного показателя характеризуется активным стремлением избежать ситуации оценивания и соревнования – дети прогуливают занятия, на которых их могут спросить невыученный урок; прекращением деятельности при возникновении препятствий и бурной эмоциональной реакцией на ситуацию неуспеха: когда учитель находит ошибки ребенка и просит исправить их, ученик отказывается от выполнения задания, даже не пытаясь понять, в чем ошибка, может демонстративно скинуть с парты все школьные принадлежности, а просьбу поднять их с пола игнорирует.

Средний уровень: неуверенность в своих способностях в определенных видах деятельности, внешние проявления переживания неуспеха малозаметны; дети знают сложный для них тип заданий, но не прогуливают те уроки, на которых им могут дать эти задания; огорчаются, если учитель ругает их за ошибки, просят указать на неточность в их ответе, стараются исправить отметку за счет выполнения легких для них заданий.

Низкий уровень боязни неудач характеризуется отсутствием сильной эмоциональной реакции на неуспех: дети спокойно выслушивают объяснения учителя по поводу их ошибок, продолжают выполнять задание с учетом замечаний.

Исследование самооценки испытуемых и ее влияния на учебу дало следующие результаты.

Группа детей с высокой самооценкой, характеризующейся уверенностью в себе, высокими умственными способностями, волевыми качествами,

настойчивостью, ответственностью, составляет 6,3% воспитанников детских домов и 39,9% учащихся общеобразовательных школ. Школьников отличает также самодисциплина и готовность оказать товарищу посильную помощь, четкое разграничение своих прав и обязанностей.

Дети из группы со средней самооценкой характеризуются отсутствием лидерских амбиций, желанием не выделяться, держаться усредненных позиций. К этой группе относятся 32,9% воспитанников и 42% учащихся.

Дети из группы с низкой самооценкой обнаруживают отсутствие собственного достоинства, неумение постоять за себя, боязнь ответственности, безразличие к учебной и другим видам деятельности. К ней относятся 60,8% воспитанников и 18,1% школьников. Школьники данной группы готовы изменить мнение о себе в лучшую сторону при доброжелательном отношении.

Приведенные данные позволяют утверждать, что самооценка непосредственно связана с успехами в учебной деятельности.

На основе анализа данных мы можем сделать следующие выводы.

1. Значительная часть воспитанников детских домов подвержена возникновению негативных психических состояний, которые приводят к неадекватной самооценке, несамостоятельности в суждениях и поведении, преобладанию краткосрочных целей, сосредоточенности только на настоящем, отсутствию целостной временной перспективы достижения успеха.

2. Самооценка связана с мотивацией достижения успеха (уровень самооценки соответствует уровню мотивационного компонента «надежда на успех» – высоким, средним и низким показателям самооценки соответствуют высокие, средние и низкие показатели надежды на успех; уровни боязни неудач имеют противоположное значение, т.е. высокому уровню самооценки соответствует низкий уровень стремления избежать неудач).

3. Мотивация достижения успеха в разных сферах деятельности воспитанников детских домов характеризуется выбором «легких» учебных предметов и легких заданий, направленных на повторение пройденного материала, в связи с боязнью неудач и неумением оценить свои способности по учебному предмету, а школьники выбирают более сложные задания в связи с высокими показателями надежды на успех.

Литература

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.
2. Горожанина Е.В. Формирование мотивации достижения успеха в процессе обучения детей с нарушениями интеллекта//Актуальные проблемы управления образованием в регионе: Сб. науч.-метод. мат. Вып. 1 (17). – Челябинск, 2001.
3. Григоричева И.В. Мотивация достижения у людей с разной субъективной оценкой успешности самореализации: Автореф. дисс. ... на соискание уч. степ. канд. психол. наук. – Барнаул, 2003.
4. Литвак М.Е. Я: Алгоритм удачи. – Ростов-на-Дону, 1994.
5. Маркова А.К. Активизация мотивации достижения учащихся//Детский психолог. Вып. 12. – 1996.
6. Нелидов А.Л., Щелина Т.Т. Психологическое обеспечение социальной адаптации воспитанников детского дома//Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2003, № 2.
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005.
8. Финько И.Л. Учителю о развитии у учащихся мотивации достижения успеха//Психологические знания в помощь учителю. Вып. 3. – Ульяновск, 1998.

Наталья Борисовна Евстифеева – ст. преподаватель кафедры общей практической психологии психологического факультета Московского государственного педагогического университета.

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 на разных ступенях (дошкольное и предшкольное, начальное общее, основное общее, старшее общее, профессиональное).
2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.
3. Объем рукописи – не более 6 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, 14 размер, через полтора интервала). К распечатке в обязательном порядке прилагается электронная версия (Word) и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.
В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.
4. Редакция не рецензирует и не возвращает рукописи. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков.
5. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию статей для соискателей ученых степеней кандидата и доктора педагогических и психологических наук

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развернутые обзоры теории по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.
2. Просим не направлять статьи по «традиционной школе», а также по узкой, неактуальной проблематике.
3. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования, по концептуальным положениям, учебникам и технологиям Образовательной системы «Школа 2100»*, а также по следующим приоритетным направлениям развития психолого-педагогических исследований: *соотношение в личностном развитии человека биологического и социального, реальное действие социального на биологическое; детство как особое состояние социального развития; новые резервы личностного становления и оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов; новые критерии «взросления»; проблемы дифференцированного обучения; взаимодействие людей разных поколений; исследования в сфере акмеологии; развитие этнопедагогики и этнопсихологии, профилактика этно- и ксенофобии; изучение обобщенного интеллекта; основы построения учебных книг нового поколения; сущность и структура учебной деятельности в разном возрасте; социальные механизмы поддержания духовного и физического здоровья детей, критерии достижения педагогической зрелости; школьная психологическая служба; условия и механизмы формирования ценностной базы, нравственных установок растущих людей* (подробнее см.: Д.И. Фельдштейн. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. – М., 2006, а также www.school2100.ru).
4. В анкете, помимо перечисленного выше, просим указать научного руководителя (консультанта) и тему диссертационного исследования.

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
принимается подписка на второе полугодие 2007 г.
Подписной индекс журнала «Начальная школа плюс До и После»
опубликован в каталоге Агентства «Роспечать»:
48990

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После» Количество экземпляров

на 2007 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

ДОСТАВочНАЯ КАРТОЧКА

на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После»

Стр- мость	подписки	_____ руб. _____ коп.	Количество экземпляров
	пере- адресации	_____ руб. _____ коп.	

на 2007 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

Внимание! Важная информация!
Просим наших читателей оформлять подписку
только через отделения связи.
Подписка через отделения Сбербанка не производится.

Номера журнала можно также приобрести в издательстве или заказать по почте.
Телефоны для справок: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заказы по почте: (495) 735-53-98; bal.post@mtu-net.ru