СОДЕРЖАНИЕ

От редакции *4*

НАУКА — ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Учебные проекты школьников в основной образовательной программе начального общего образования. *Е.Н. Землянская* *6*

Опыт как педагогическое понятие и его содержание в ФГОС НОО. *М.Я. Ситниченко* *15*

Понятие и пути развития любознательности у детей в учебной деятельности. *О.П. Трокель* *23*

Кейс-метод как компетентностный подход в оценивании бакалавров факультета начального образования. *М.В. Школьникова, Э.М. Галямова* *26*

А Я ДЕЛАЮ ТАК

Методы оценивания различных видов деятельности младших школьников на уроках технологии. *Э.М. Галямова* *31*

Формирование профессиональных компетенций у студентов факультета начального образования. *Ю.В. Чечеткин* *43*

Проектная деятельность младших школьников в системе начального языкового и литературного образования. *А.В. Корчагина* *47*

Поэзия как педагогическая технология формирования духовно-нравственной личности будущего педагога. *Е.С. Черкасова* *51*

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Формы и методы работы при изучении курса «Теория обучения детей младшего школьного возраста» в процессе подготовки бакалавров. *Е.В. Борисова, М.А. Олейникова* *55*

Место общеобразовательных школ при психоневрологичеких санаториях как особого вида учреждений в образовательной системе. *С.Н. Владимирова-Хошабова* *60*

Различные формы работы на уроках математики в начальной школе в процессе решения текстовых задач. *Ю.Г. Делан* *66*

Использование нестандартных заданий на уроках математики в начальной школе. *М.Е. Кузьмина* *69*

Использование инновационных технологий как средство повышения мотивации учащихся на уроке математики в начальной школе. *З.К. Курбанова* *72*

Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики. *А.В. Судас* *78*

Использование исторического материала на уроках математики и внеклассных занятиях в начальной школе. *Е.Ю. Щукина* *82*

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Формирование вычислительных умений у младших школьников: традиции и инновации. *А.Л. Чекин* *85*

ЗДОРОВЬЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Экологические игры: нужны ли они младшим школьникам. *Т.В. Киляшова* *89*

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

Педагогическая помощь детям с нарушениями в развитие. Сравнительная характеристика России и зарубежных стран. *С.И. Скворцова* *93*

Поликультурное воспитание – важный аспект педагогической деятельности. *Е.М. Денисов* *98*

ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО

Совершенствование современной профессиональной подготовки педагогов начального образования: теория и практика преподавания фольклора. *А.Ю. Никитченков* *104*

Проблемы изучения истории русского языка в системе педагогического образования. *А.Ю. Никитченкова* *109*

Стихотворные тексты в системе современного литературного образования младших школьников. *О.В. Петрунин* *114*

Тенденции в работе над языком художественного произведения в системе литературного чтения. *С.П. Строна* *117*

Условия совершенствования речевого развития младших школьников средствами малых фольклорных жанров. *А.В. Шумилова* *123*

Использование игровой деятельности при формировании фонематических процессов у старших дошкольников с ФФН. *Т.И. Кудрова* *128*

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Музыкальный фольклор – средство развития коммуникативно-речевой активности младших школьников при изучении английского языка. *М.А. Безбородова, Л.А. Безбородова* *135*

Произведения живописи в системе речевого развития младших школьников. *И.Б. Корнилова* *141*

Игротерапия и ее использование в условиях Детского оздоровительного лагеря. *М.Я. Ситниченко* *145*

ОТ РЕДАКЦИИ

Журнал «Школа будущего» активно поддерживает научные теоретические и практические изыскания как молодых ученых, начинающих свой путь в педагогическом образовании, так и завоевавших имя и признание, поэтому публикует итоги научной дискуссии учителей общеобразовательных школ, магистрантов, аспирантов и преподавателей высшей школы, прошедшей в рамках конференции «Традиции и инновации в начальном образовании». Конференция, включающая доклады, семинары и интерактивные форматы представления результатов (мультипостеры), ежегодно проводится на факультете начального образования МПГУ под научным руководством заведующей кафедрой педагогики начального обучения, профессора Е.Н.Землянской.

Участие в научных дискуссиях принимали преподаватели факультета, студенты, магистранты и аспиранты МПГУ, а также учителя г. Москвы и других регионов Российской Федерации. В ушедшем году к обсуждению острых и актуальных вопросов непрерывного реформирования системы образования присоединились учителя Узбекистана. Проблемы, обсуждаемые в рамках конференции, затрагивали теоретические, научные стороны педагогического образования. Предлагаемые решения всегда обоснованы, экспериментально проверены и практико-ориентированы, что позволяет сделать ежедневный педагогический процесс современной начальной школы более комфортным.

Конференция проходила 16-19 декабря 2013г., открыл выступления профессор кафедры естественных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе А.Л.Чекин. Интересными и актуальными были сообщения профессоров кафедр педагогики начального обучения Л.К. Веретенниковой, М.Я. Ситниченко и психологии младшего школьника Г.А. Суворовой. Кафедру русского языка и методики его преподавания в начальной школе представлял доцент А.Ю. Никитченков. Доцент Э.М.Галямова осветила проблемы и пути их решения, исследуемые на кафедре эстетического и трудового воспитания младших школьников. Важно, что ученые, представляющие различные кафедры факультета начального образования, отразили многопредметность начальной школы. Преподаватели обозначили достижения и проблемы начального образования, осветили проблемное поле подготовки педагогов в контексте собственных исследований.

Серьезные доклады с презентациями подготовили аспиранты, магистранты и учителя общеобразовательных школ О. Сидорова, О. Потапова, Г. Завгородняя, Е. Ильина, С. Владимирова-Хошабова и др. Темы их исследований, теоретические и практические результаты вызвали вопросы, размышления слушателей, инициировали активную научную дискуссию. Магистрантам 1 курса, лишь недавно приступившим к собственным исследованиям, было важно и интересно познакомиться со структурой и логикой научной работы своих коллег, что было заметно по множеству вопросов и мнений, которые звучали на семинаре. Н. Джуманиязова (Узбе-

кистан) выступила с докладом «ИКТ в формировании профессиональной компетентности педагогов начального образования в республике Узбекистан».

Последний день работы был посвящен обсуждению перспектив и первых шагов в науке магистрантов 1 курса и учителей общеобразовательных школ. На семинаре был реализован новый интерактивный формат представления результатов – мультипостеры. Студенты представляли свои наработки в печатном виде (4-6 листов формата А4), что дало возможность в свободной дискуссии неформально обсудить научные задумки каждого магистранта на нескольких уровнях: с руководителями диссертаций, с преподавателями факультета, с аспирантами и практикующими учителями. Магистранты первого курса А. Комаров, Н. Пальма Санчес, В. Филатова выступили с докладами по обоснованию тем своих диссертаций. В работе семинара активно участвовали: профессор Т.С. Троицкая, доцент Т.В. Рыженкова, Л.В. Гаврилова, И.Т. Пономарева, С.В. Зотова и др.

Итоги конференции объединили учителей общеобразовательных школ, магистрантов, аспирантов и преподавателей высшей школы для полноценного и интегративного обсуждения современных педагогических проблем и их обоснованного, научного решения, основанного на традициях и инновациях современной системы образования.

Обсуждение затрагивало все предметные области, предписанные ФГОС, все требования к результатам освоения ООП, современные педагогические технологии. В статьях нашли отражение дискуссии, посвященные как традиционным, так и малоизученным подходам к обучению и воспитанию детей в условиях глобализации и технологизации современного общества. Педагогическая наука должна двигаться в темпе, который задает научно-техническое сообщество, чтобы, основываясь на лучших традициях отечественного образования, быть актуальной, современной, интерактивной, понятной и интересной детям и их родителям.

НАУКА — ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ ШКОЛЬНИКОВ В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Землянская Елена Николаевна, *доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики начального обучения Московского педагогического государственного университета*

enz_888@mail.ru

В статье раскрываются возможности учебных проектов младших школьников для развития их личности. Приводится технология работы учителя по организации проектной деятельности учащихся начальной школы, подробно обсуждаются ее этапы. Даются методические рекомендации.

Ключевые слова: проект, **начальная школа, технология, учебная деятельность, основная образовательная программа, образовательный стандарт.**

С 2009 года начальная школа России переходит на новый образовательный стандарт (ФГОС НОО) [1]. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества… (ст.7). Задачи достижения образовательных результатов, заявленных в Стандарте и сопряженных с ним документах системы начального образования ([2], [3] и др.), актуализируют новые педагогические технологии, среди которых важное место занимает технология организации проектной деятельности обучающихся.

Сегодня выполнение проектов учащимися всех классов — неотъемлемый атрибут их школьной жизни. Уже в начальной школе дети вовлекаются в разработку, выполнение, презентацию проектов. Проекты школьников могут быть разнообразными по виду, типу, продолжительности, условиям, результатам и т.п.

Однако значительная часть учителей начальной школы и родителей школьников считает проектную деятельность учащихся пустой тратой их и своего времени, полагая чем-то мало значимым. И тогда учителя исполняют свои обязанности по «проведению» детьми проектов как очередное мероприятие для отчета, «галочки». А родители, вздыхая, по вечерам выполняют «проект», заданный учителем их ребенку.

Тем не менее, продуманный и грамотно подготовленный учебный проект несет в себе колоссальный развивающий потенциал. Конечно, чем младше дети, тем более «облегченный» вариант проектной работы им предлагается.

В основе любого проекта лежит идея развития субъектности ребенка при обеспечении максимальной самостоятельности его продуктивной деятельности. Поясним сказанное.

Две идеи являются ведущими в проектной технологии. Они следующие.

1) Прагматическая направленность учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении практической или теоретической, но обязательно личностно значимой и социально детерминированной проблемы. Или, другими словами, технология организации проектной деятельности школьников включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути, инструментально направленных на самостоятельную реализацию школьником задуманного результата. Этот результат носит название «проект», что в переводе означает замысел, план.

2) Характер взаимодействия субъектов проектной деятельности - ученика и учителя, — принципиально иной по сравнению с традиционным обучением. Действия учителя при реализации проектного метода можно характеризовать так:

- помогает ученику определить цель деятельности,
- рекомендует источники получения информации,
- раскрывает возможные формы деятельности,
- содействует прогнозированию результатов выполнения проекта,
- создает условия для активности школьника,
- является партнером,

помогает ученику оценить полученный результат.

Действия ученика, выполняющего проект, можно обозначить так:

- определяет цель своей деятельности,
- открывает новые знания,
- экспериментирует,
- выбирает пути решения возникающих проблем,
- несет ответственность за свою деятельность и т.п.

Таким образом, учебный проект школьника – это особый вид его учебной деятельности, имеющей начало и конец во времени, направленной на достижение заранее определённого результата, создание продукта.

Магистральная цель современного начального образования – закладывание основы формирования учебной деятельности ребенка. Психологическая структура деятельности, являющейся сложной динамической системой, может быть представлена, например, следующими компонентами: мотивация, целеобразование и антиципирование (предвосхищение) ее результатов, принятие решения, планирование, программирование, контроль, коррекция, а также оперативный образ объекта деятельности, система индивидуальных качеств субъекта и совокупность исполнительских действий [4].

Таким образом, рассматривая проект как вид учебной деятельности ученика, можно утверждать, что в его реализации необходимо предусмот-

реть возможность развития у детей учебных и познавательных мотивов, умения принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и результат.

Исходя из этого, основными педагогическими просчетами при организации проектной деятельности детей можно считать следующие:

- скрытая цель. Цель деятельности для ученика изначально не определена или не конкретна. Иногда бывает так, что учащиеся выполняют серию заданий учителя, не отдавая отчет, для чего они это делают. То есть мотивационный и целевой блоки структуры деятельности игнорируются;

- ограничения инициативы. Учащиеся поставлены в жесткие условия, ограничены во времени, материалах, их инициатива не поощряется и не приветствуется. В этом случае «выпадает» или обедняется блок принятия решения;

- работа по образцу. Учитель демонстрирует учащимся некий продукт, изготовленный другими учениками и предлагает его повторить. Утрачиваются блоки планирования и программирования;

- стандартность результата. В структуре деятельности нарушен блок контроля и коррекции. Результат проектной деятельности всегда должен быть уникальным, предполагать собственное творчество ребенка;

- выставление учителем отметки за проектные работы. Здесь имеет место также нарушение блоков коррекции и контроля учебной деятельности. Приоритет должен быть отдан самооцениванию учеником хода и результатов его работы.

«Проведенный» с такими ошибками учебный проект не способствует развитию учебной деятельности школьника, а, следовательно, бесполезен с точки зрения образовательных результатов. Он, действительно, может считаться напрасной тратой времени ученика, учителя и родителей.

Определим место учебных проектов в Основной образовательной программе начальной школы. Если обратиться к Примерной основной образовательной программе начальной школы, то можно увидеть следующее. Во-первых, разработчики предлагают использовать учебные проекты:

- на ВСЕХ уроках по предметам начальной школы;

- при реализации основных парциальных программ основной образовательной программы (таких, как Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся; Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся; Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни; Программа коррекционной работы);

- во внеурочной деятельности и внеклассной работе обучающихся [2]. При этом во внеурочной деятельности, как правило, предусматриваются социальные, познавательные, творческие, ролевые проекты [5].

Во-вторых, проект выполняет важные, но различные педагогические функции. Он выступает:

- как своеобразная форма организации образовательного процесса;

- как метод формирования отдельных УУД, которые без данного метода не формируются вовсе или их развитие происходит с запаздыванием;
- как особый вид оценки достижения планируемых результатов освоения ООП ([1], ст. 19.9.).

При всем разнообразии, многовариативности, многоуровневости, разноплановости проектов технология организации проектной деятельности учащихся предусматривает ряд непременных этапов, а именно:

1. Выбор темы и задачи проекта
2. Выдвижение первоначальных идей
3. Выбор лучшей идеи
4. Планирование проектного задания
5. Непосредственное изготовление проекта

6-7. Оценка и защита проекта

При этом важно обеспечить самостоятельность школьников как на этапе выбора темы или идеи проекта, так и его выполнения и презентации [6, 7].

Этап 1. Выбор темы и задачи проекта, или мотивация

Содержание этапа: выбор темы и задачи на основе выявления школьниками потребностей конкретных людей или отдельных социальных групп, которым адресован проект.

Условия эффективности: тема:

- вырабатывается на основе консенсуса учащихся (т.е. она не должна задаваться взрослыми, допустим выбор одной темы из нескольких предложенных);
- должна быть понятна и личностно значима для детей;
- должна быть социально детерминирована.

Пример приемов и методов: интервьюирование, рассуждение, коллективное обсуждение.

Индикаторы завершения этапа:

- сформулированное проектное задание. Оно включает: название проекта; его адресат; задачу проекта (что надо сделать).
- Например. «Проект «Открытка ко Дню учителя». Адресаты: учителя школы и педагоги УДО. Задача — разработать и изготовить открытки для Ф.И.О.»;
- сформированные проектные группы.

Пример УУД, формирующихся на данном этапе:

личностные: мотивационная основа проектной деятельности, включающая социальные и личностные мотивы; эмпатия; ориентация в нравственном содержании и смысле событий; ориентация на содержательные моменты школьной жизни и др.;

познавательные: устанавливать причинно-следственные связи; высказывать простые суждения об объекте или окружающих; строить сообщения в устной и письменной форме и др.;

коммуникативные: задавать вопросы; формулировать собственное мнение и позицию; владеть диалогической формой коммуникации, используя в том числе ИКТ и средства дистанционного общения и др.

Этап 2. Выдвижение первоначальных идей, или целеобразование

Содержание этапа: идея включает в себя понимание цели и пути ее достижения. Чем больше выдвигается идей, тем больше возможностей найти самый верный путь удовлетворения потребностей одного человека или группы людей.

Условия эффективности этапа: не «навязывать» учащимся свою идею.

Пример приемов и методов: «Мозговой штурм».

Индикатор завершения этапа: «сгенерировано» множество различных идей относительно предстоящего проекта.

Примерные УУД:

личностные: интерес к решению новой задачи и способам ее решения;

регулятивные: учитывать выделенные на первом этапе ориентиры действия; проявлять познавательную инициативу;

познавательные: устанавливать аналогии; осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;

коммуникативные: допускать возможность существования различных точек зрения; строить понятные для партнеров высказывания и др.

Этап 3. Выбор лучшей идеи, или принятие решения

Содержание этапа: отбор и оценка выдвинутых идей. Оценить идею и качество предполагаемого результата можно на основе требований, которые предъявляются к этому результату — критериев. Следовательно, первой задачей учителя на этом этапе проектной деятельности будет помочь учащимся в выборе системы критериев для оценки проекта.

Условия эффективности этапа: школьники общими усилиями самостоятельно создают свою систему критериев; процедура оценки и отбора спокойная; все участники проекта согласны с выбором.

Пример приемов и методов:

SWOT-анализ (такая оценка идей, когда подсчитывается количество «плюсов» и «минусов» по каждой идее);

синтезирование новой идеи посредством комбинации лучших характеристик нескольких предыдущих идей;

«матрица принятия решений» (оценка идей производится в таблице, в которой присваивается определенное количество балов каждой идее по отношению к каждому критерию. Выбирается идея, набравшая наибольшее число баллов).

Индикатор завершения этапа: выбрана одна идея для каждой проектной группы, и все участники ее поддерживают.

Примерные УУД:

регулятивные: учитывать установленные правила; адекватно воспринимать предложения и оценку товарищей и взрослых; вносить необходимые коррективы; принимать и сохранять учебную задачу;

познавательные: ориентироваться на разнообразие способов решения задачи; осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных свойств; проводить сравнение и классификацию по установленным критериям;

коммуникативные: учитывать разные мнения и стремиться к координации; задавать вопросы; договариваться и приходить к общему решению в том числе и в ситуации столкновения интересов.

Этап 4. Планирование проектного задания

Содержание этапа: разработка детального плана предстоящей деятельности.

Условия эффективности этапа: актуализировать те знания и умения из учебных предметов, которые потребуются; выделить внепредметные знания и умения, которых не хватает; обсудить где и как их можно приобрести.

Индикатор завершения этапа. Чаще всего итогом этапа является технологическая карта проекта — лист бумаги, расположенный на стенде, на котором зафиксированы следующие параметры изготовления конечного продукта:

- необходимые ресурсы: временные, информационные, финансовые, трудовые, материальные.
- способы выполнения отдельных операций;
- план-график выполнения отдельных работ по изготовлению продукта [6].

Примерные УУД:

регулятивные: преобразовывать практическую задачу в познавательную; планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;

познавательные: определять недостающую информацию, использовать различные средства поиска информации (в том числе ИКТ);

коммуникативные: договариваться о распределении работы и сотрудничестве.

Этап 5. Непосредственное изготовление проекта

Содержание этапа: Школьники приступают к индивидуальному, коллективному или групповому выполнению задуманного проекта.

Условия эффективности этапа: координация деятельности участников, поддержание мотивации и развитие рабочих контактов участников; не допускать отклонений от задуманного.

Пример приемов и методов:

организация одного или нескольких промежуточных отчетов участников,

проведение индивидуальных или групповых консультаций для детей и родителей;

регулярная сверка с технологической картой проекта.

Индикатор завершения этапа: выполненный проект.

Примерные УУД и образовательные результаты:

предметные результаты определяются включенным контентом учебных предметов, а также предметом проектной деятельности.

Например, предмет рассматриваемого проекта – художественное оформление открытки (ИЗО), грамотный текст (русский язык и литературное чтение), компьютерная распечатка (Информатика), а также коммуникативные умения использования речевых средств для составления поздравления учителю;

метапредметные результаты: регулятивные УУД (планировать свои действия, осуществлять пошаговый контроль, вносить необходимые коррективы и др.); коммуникативные УУД (контролировать действия партнеров, использовать речевые средства для координации действий и регуляции поведения и др.).

Этап 6. Защита проекта

Содержание этапа: формирование групп рецензентов, оппонентов и «внешних» экспертов; подготовка проектов к публичной защите; проведение координационного совещания лиц, ответственных за мероприятие; репетиция презентации; организация публичной защиты проектов.

Условия эффективности защиты: помощь со стороны педагогов и родителей [8].

Пример приемов и методов: репетиции, подготовка наглядного материала или стенда, обсуждение. Помочь ученику в подготовке презентации могут вопросы учителя и родителей, например:

Почему ты начал разрабатывать этот проект? Для кого предназначен твой проект?

Было ли проведено предварительно исследование? Интервьюирование потенциальных пользователей? Если да, то что было выявлено?

Какова основная идея твоего проекта? Какие идеи еще были у тебя? Почему ты их отверг?

Какими критериями ты руководствовался? Соответствует ли им выбранная идея?

Какие использовались материалы? Достаточными ли знаниями и умениями ты обладал или пришлось чему-то учиться? Сколько времени тебе потребовалось? Какое оборудование ты использовал? Кто тебе помогал?

Каковы были этапы выполнения проекта? В чем они заключались?

Какие комментарии ты получил относительно изготовленного изделия от пользователей или посторонних людей [7]?

Примерные УУД:

познавательные (строить сообщения в устной форме, использовать знаково-символические средства);

коммуникативные (использовать речь и невербальные средства для презентации своей работы, отвечать на незапланированные вопросы).

Этап 7. Оценка проекта

Содержание этапа. Предполагается трехчастное оценивание:

самооценка проекта самим учеником;

самооценка школьником процесса проектирования;

внешняя оценка выполненных проектов.

Условия эффективности оценивания:

Проект оценивают не только по результатам практической работы. Не менее важно при этом развивать оценочную деятельность школьников: как они сами оценивают работу, что получилось, а что нет, чему научились в ходе проекта, что не удалось сделать, каковы перспективы улучшения проекта и деятельности.

Оценка выполненных проектов должна носить стимулирующий характер.

Поощрен должен быть каждый младший школьник, участвовавший в выполнении проектов.

Не следует превращать презентацию в соревнование проектов с присуждением мест или выставлением отметок.

Приемы и методы организации этапа

Вопросы для самооценки проекта:

Обращаясь к определенной потребности: почему вы начали разрабатывать этот проект? На удовлетворение какой потребности людей он направлен?

Обращаясь к критериям: соответствует ли им выбранная вами идея?

Обращаясь к оценке: каковы комментарии посторонних людей, тех, кто будет использовать ваш проект?

Обращаясь к полученным результатам: как улучшить проект и (или) каковы направления для дальнейшего исследования?

Вопросы для самооценки процесса проектирования.

Правильно ли вы сформулировали задачу проекта?

Соответствовала ли ваша деятельность поставленным задачам?

Разнообразны ли были идеи?

Обосновали ли вы свое решение при выборе одной из них?

Была ли достаточно полной проработка выбранной идеи?

Соответствовал ли результат проработки идеи тому замыслу, который вы собирались выполнять?

Насколько хорошо вы спланировали и использовали время?

Что могло бы быть сделано по-другому, если бы вы снова начали разрабатывать этот проект?

Внешняя оценка проекта

Применение номинаций, причем количество номинаций должно быть таким, чтобы каждый проект «победил» в какой-либо номинации. Например, могут быть следующие номинации: Познавательный, Нужный, Памятный, Красочный, Веселый, Оригинальный, Дружный, Индивидуальный проекты.

В случае длительных проектов помимо личных призов можно предложить общий приз всему классу за успешное завершение проектов. Это может быть чаепитие, поход в театр (на выставку, в музей), пикник, экскурсия по изучению местного хозяйства и достопримечательностей родного края и т.п.

Примерные УУД:

личностные: отношение к самостоятельной деятельности; широкая мотивационная основа к учебной деятельности; способность к самооценке на основе критериев успешности деятельности;

регулятивные: оценивать правильность выполнения действий на уровне адекватной ретроспективной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи и задачной области; внесение корректив в действие после его завершения на основе сделанных ошибок, использовать предложения и оценки для совершенствования результатов и др.;

познавательные: устанавливать причинно-следственные связи; основа смыслового восприятия информации (выступлений товарищей) и др.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост.Е.С.Савинов]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

3. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: Методические рекомендации. – М.: Просвещение, 2011.

4. Карпов А.В. Общая психология. - http://psyera.ru/soderzhanie-i-struktura-deyatelnosti-2119.htm.

5. Землянская Е.Н. Научно-организационные основы внеурочной деятельности в начальной школе в условиях ФГОС / Е.Н. Землянская, М.Я. Ситниченко [Текст] // Наука и школа. – 2013. - №5. – С.12-17.

6. Землянская Е.Н. Педагогические технологии начального образования: Учебное пособие. – М., РУДН, 2009.

7. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. – 2005. - №9. – С.55-59.

8. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников: роль родителей / Е.Н. Землянская, М.К. Чугреева [Текст] // Начальное образование. – 2006. - №5. – С.31-35

ОПЫТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ И ЕГО СОДЕРЖАНИЕ В ФГОС НОО

Ситниченко Марина Ярополковна, *кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики начального обучения ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

navigare2006@yandex.ru

В статье рассматривается опыт как научная категория педагогики, даются его философские характеристики, и проводится анализ содержания данного понятия с учетом современной образовательной политики на основе ФГОС НОО и Закона об Образовании.

Ключевые слова: **опыт в педагогике; философские характеристики опыта, опыт как основа формирования универсальных учебных действий и компетенций.**

1. Понятие опыт широко используется в педагогике: опыт работы учителя, опыт воспитания школьников, передовой опыт, обобщение опыта и т.д. Анализ ряда источников показал, что это понятие относится к основным в педагогическом знании. Ведь еще в 1894году К.Д. Ушинский издал фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в котором он рассматривал воспитание человека на основе того практического опыта, которое человек приобретает в процессе жизни. Сегодня почти во всех учебниках по педагогике содержание таких понятий, как воспитание, обучение рассматривается через призму опыта [7].

2. С годами данная тенденция не только сохраняется, но и усиливается. В современной педагогической науке и практике актуализируется интерес к феномену опыта в связи с изменениями образовательной стратегии и усилением тенденций личностно-ориентированной направленности педагогического процесса. Исследованию опыта как феномена личности и возможностям его использования для повышения качества обучения и воспитания учащихся, методической подготовки учителя и других аспектов его научной проблематики посвящены ряд диссертационных работ, выполненных в последние годы (Липчанская И.А., Радаева В.Ф. Шереметьева О.В. и др.).

Еще ярче выступает это тенденция в педагогических учебниках последних лет. Обратимся к вышедшим не так давно – так, в учебнике Столяренко Л.Д. (2003 г.), все педагогические категории (самовоспитание, самообучение, самообразование и т.д.) трактуются через опыт, усвоение опыта, получение опыта и т.д. Аналогичное содержание основных педагогических понятий «образование», «учение», «обучение» встречается в учебниках последних лет (Бордовская Н.В., Реан А.А. – СПб, 2000г., Иванова В.А., Левина Т.В. – Красноярск, 2006 г.).

Таким образом, понятие опыт приобретает сегодня в педагогическом знании ключевое значение, оно выступает как ведущая научная категория. Традиционно считается, что сама педагогика - это наука перевода опыта одного поколения в опыт другого. Возникают вопросы: а что такое опыт с точки зрения философии, какими характеристиками он обладает, какие современные проблемы с помощью его решаются?

3.Словарь «Русского языка» И.С. Ожегова (1989 г.) дает следующие два толкования понятию опыт: Опыт -а, м. 1. Отражение в сознании людей законов объективного мира и общественной практики, полученное в результате их активного практического познания. Различают: чувственный опыт, жизненный опыт (личный опыт или субъективный); общественно-исторический, социальный опыт. Опыт изучается философией, социологией, психологией, педагогикой. 2. Профессиональный Опыт - совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений. Это опыт строительства, опыт исследовательской работы и т.д. Выделим из этого определения главное:

1. В понятие опыт в широком смысле включаются знания, умения, навыки какой-либо деятельности, то есть оно гораздо шире, чем просто знания, и с современной точки зрения оно потому близко к понятию компетенции. Различие лишь в том, что компетенция определяется как способность применять эти знания, умения, и успешно действовать на основе практического (личного) опыта при решении определенных задач. Отсюда, сославшись на Психологический словарь, сделаем следующий вывод:

2. Опыт (личный, практический, субъективный) приобретается в процессе освоения деятельности, овладения способами ее осуществления путем овладения умениями выполнять простейшие операции и действия. Теперь становятся очевидны причины актуализации использования опыта как научной дефиниции в современной педагогической литературе: содержание его отражает компетентностный и деятельностный подходы к современному образованию, усиливает в них акцент на опыте деятельности школьников при получении знаний и на опыте применения этих знаний.

4. Следующий важный логический момент рассуждения связан с выявлением тех научных проблем, которые рассматриваются через опыт.

В теории обучения опыт является основополагающей характеристикой содержания образования или его детерминантой. Все ведущие дидакты - И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.В. Петровский и др.- считали, что содержание образования основывается на следующих структурных элементах: опыт познавательной деятельности, фиксируемой в форме ее результатов – знаний; опыт репродуктивной деятельности, фиксируемой в форме способов ее осуществления – умений и навыков; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций. Отсюда понятно, что на основе категории опыта дидактика определяет все основные задачи обучения – получение знаний, формирование умений и

навыков, развитие творческих способностей детей, формирование нравственных качеств личности. А это, в свою очередь, помогает осознанию сущностного содержания важнейших характеристик процесса обучения, в качестве которых выступают его функции - образовательная, развивающая, воспитывающая.

Опыт как научное понятие рассматривалось отечественной педагогикой как феномен культуры, поскольку культура — « это, прежде всего, опыт материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием» [6]. Культура представляет собой «спрессованный» опыт тысячелетий, и этот передаваемый и осваиваемый в процессе обучения, опыт включает в себя культуру мышления, поведения, общения, чувств, практической конструктивной деятельности. Эти структурные элементы культуры и определили содержание учебных предметов, набор которых давал бы возможность приобщить ребенка к эталонам культуры через освоение различных видов деятельности (Леднев В.С.).

Но каждая эпоха наполняет свой опыт, свою культуру только ей свойственным содержанием. Поэтому в содержание образования постоянно вносятся изменения, которые обязаны отражать динамику общественного развития, достояния и ценности культуры данного периода развития и общественного прогресса. Поэтому именно опыт дает ребенку возможность получить качественное образование, соответствующее тенденциям современности, которое обеспечивает ему успешную самореализацию в будущей самостоятельной жизни. Опыт школьника становится важнейшим критерием его индивидуального развития, показателем владения им научными теориями как совокупностью знаний и различными умениями и навыками как способами практической деятельности. Поэтому содержание опыта рассматривается сегодня через призму познавательной деятельности, которая является базой для формирования у него универсальных учебных действий и компетенций.

В качестве примера приведем работу С.Ю. Прохоровой, доцента кафедры начального образования ОГБОУ ДПО "Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования" и Я.М. Брагиной, учителя начальных классов МАОУ "Гимназия № 34", г. Ульяновска, напечатанную в журнале «Управление начальной школой», в которой авторы отмечают следующие методические условия формирования и развития универсальных учебных действий у младших школьников в учебной и внеурочной деятельности:

- опора на субъектный опыт ученика;

- применение активных методов обучения в урочной и внеурочной деятельности;

- использование заданий, способствующих развитию творческих способностей учащихся, работа с «интеллектуальным резервом.

5. В предыдущей логике анализа опыта можно увидеть смешение двух его характеристик: опыта субъективного и опыта социального. Для

более глубокого анализа опыта как научного понятия обратимся к философским его характеристикам. Как отмечено в Философском словаре (1991г.), опыт - это основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности; это совокупность умений и знаний человека, это компонент познавательной деятельности человека. [9] Выделенное курсивом, на наш взгляд, является подтверждением значимости опыта с учетом современных требований к качеству образования: совокупность умений и знаний, вид познавательной деятельности человека.

Субъективный или личный опыт, по мнению философии, отличают следующие характеристики: уникальность, интерактивность, эмоциональность, аксиологичность, полюсность, темпоральность, творческость [8]. Рассмотрим их содержание применительно к педагогическому знанию.

Уникальность опыта проявляется в его принадлежности конкретной личности и выражается в ее особенности, то есть индивидуальности. И.С. Якиманская [11] считает, что основу личностно-ориентированного образования как раз и составляет опора на субъективный опыт ученика: «Личностно-ориентированное обучение … исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризации ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития». Становится понятным механизм перевода социального опыта как более широкого, связанного с окружающей действительностью, в личный, субъективный, который выступает критерием индивидуальности.

Интерактивная характеристика опыта основана на взаимодействии человека с окружающим миром, в результате чего осуществляется его познание. Это будет внешний опыт. Взаимодействие человека со своим внутренним миром будет связано с рефлексией, с познанием себя, то есть с самопознанием, и будет представлять собой опыт внутренний. В современной психолого-педагогической практике метод рефлексии приобрел очень широкую популярность. Содержательный анализ проблем рефлексии и их разработка в отечественной психолого-педагогической науке осуществлялись Г.П. Щедровицким, В.И. Слободчиковым, И.Н. Семеновым, А.З. Заком, В.М. Розиным, А.С. Шаровым и многими другими. Рефлексия представляет собой специфическую способность человека сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя - предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования. Рефлексия понимается как «психологический механизм» изменения индивидуального сознания, то есть рефлексия - это, прежде всего, воздействие человека на самого себя с целью изменения себя. Становится ясно, что путь самопознания выступает как тонкая и глубокая работа над собой, как организованный процесс самовоспитания. Вместе

с тем, анализируя свою педагогическую деятельность (урока, занятия), учитель старается выделить для себя те удачные ее моменты, которые помогли ему поддержать общение с ребенком и классом, достичь намеченной цели и т.д. Такая рефлексия способствует профессиональному развитию личности педагога, его педагогического мышления и способностей. Необходимо также отметить возрастную значимость для освоения рефлексии детьми младшего школьного возраста, поскольку принято считать, что как целостное образование и специфическая способность рефлексия начинает складываться у детей именно данного возраста. Учитывая развивающий потенциал рефлексии, В.И. Слободчиков отмечает: «Осмыслив этот постулат как цель и ценность своей профессиональной работы, то есть, зная, зачем стремиться к развитию рефлексивного сознания детей, мы обязаны описать необходимые и достаточные условия начального образования, развивающего рефлексию». Эта возрастная особенность рефлексии учтена и отмечена как важная составляющая начального образования в материалах ФГОС НОО.

Эмоциональная характеристика опыта позволяет его рассматривать с точки зрения переживаний человека, связанных с его чувствами. «Опыт вообще... — произведение чувств и рассудка» Опыт связан со словом «испытать» (по В.И. Далю — «опыт — опытка — испытанье»). Испытать на себе — значит пережить. Эмоции являются «проводниками» опыта, так как опыт проживается, переживается, характеризуется событийностью, яркими впечатлениями, при этом мы говорим о яркой, эмоционально насыщенной жизни сообщества или личности. Каждый педагог знает, что запоминается надолго то, что связано с переживанием, чувственным опытом ученика. В педагогике это реализуется в принципе наглядности (Я.А. Коменский), в необходимости организации чувственного восприятия ребенком окружающего мира при обучении (С.П. Баранов).

Полюсная характеристика опыта активно используется педагогической практикой, которая старается положительный опыт закрепить, поставить его в пример, использовать как образец. Негативный опыт стараются нейтрализовать, или на его анализе делают целесообразные в плане воздействия на личность положительные выводы, поскольку «так поступать плохо, этого делать нельзя». Сегодня для регулирования полюсности опыта активно используется теория педагогической поддержки (О.С. Газман), педагогического стимулирования (Ш.А. Амонашвили, З.И. Равкин, С. Соловейчик и др.).

Аксиологический аспект опыта представлен в оценочной деятельности, обучение которой школьников выступает важным стимулом мотивации учения. Кроме этого, В.И. Сластениным разработаны аксиологические ценности педагогической деятельности, способствующие приобщению учителя и детей к вечным ценностям мировой культуры. Это достигается в процессе урочной и внеурочной деятельности, в авторских программах по включению школьников в театральную, музейную, музыкальную среду.

Темпоральная характеристика опыта представляется очень важной. Опыт занимает своеобразное положение во времени: рождается в настоящем, связан с прошлым и направлен в будущее, выступая, таким образом, связующим временным фактором. Несмотря на то, что опыт обращен в прошлое и направлен на будущее, реализуется он в настоящем. Взаимодействие человека с окружающим его миром происходит в данный момент времени, в конкретной точке пространства: «здесь и сейчас». Эта актуальная точка является связующей прошлого (наличного опыта) и будущего (прогнозируемых последствий) на основе выбора действий человека — его «поступания», которому М.Бахтин отводил основное место в учении о Хронотипе Времени, считая, что в момент «поступания» и «происходит» жизнь, которую нельзя повторить. Именно Настоящее является временем рождения опыта. «Малое время (современность, ближайшее прошлое, предвидимое будущее) и Большое время – бесконечный и незавершенный разговор, который уходит в Вечность, и в котором «ни один смысл не умирает».

Об обращенности опыта к будущему много писал Л.С. Выготский, который рассматривал творчество «не как воспроизведение бывших в опыте человека впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. Мозг не только сохраняет и воспроизводит прежний опыт человека, но он также комбинирует, творчески перерабатывает и созидает из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Творческая деятельность делает человека существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [2]. Поэтому Л.С. Выготский считал, для того, чтобы создать прочные основы для творческой деятельности ребенка, необходимо расширять его опыт.

Таким образом, все характеристики опыта как общенаучной категории, активно проявляют себя в педагогическом процессе, они приобретают очертания, свойственные современным тенденциям развития отечественной теории и практики образования, а именно: опыт сегодня выступает как деятельностная мастерская формирования универсальных учебных действий, как школа знаний и умений, как путь приобретения школьником необходимых компетенций.

6. Формирование универсальных учебных действий вводит учащегося в открытый мир современного социального опыта или культуры на основе развития самостоятельности, рефлексии, активного познания и овладения современными способами поиска нужной информации, и ее усвоения. В материалах ФГОС НОО сказано: «Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта… Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий». В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. «способность субъекта к самораз-

витию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта». А это значит, что универсальные учебные действия способствуют постоянной трансформации социального опыта, который осваивает школьник, в личностный, индивидуальный, владение которым определяет качество его знаний и умений, его компетенции. Универсальные учебные действия создают возможности для самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях. Как отмечено в материалах ФГОС НОО, владение школьником разнообразными видами универсальных учебных действий является показателем качества усвоения им определенных знаний.

Для понимания новой парадигмы образования важно видеть в ней логическое развитие теоретических основ отечественной дидактики. Академик РАО А.Г. Асмолов отмечает: «Теоретико-методологической основой разработки концепции развития универсальных учебных действий может стать культурно-исторический системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леоньев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.), раскрывающий основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся».

Уточним содержание данной методологической основы концепции развития универсальных учебных действий и суммируем те основные, главные психолого-педагогические идеи начального образования, которые заложены в ее обоснование. Прежде всего, они связаны с именем Л.С. Выготского, решившего важную для практики проблему соотношения обучения и развития – «обучение забегает вперед развития и ведет развитие за собой»; это выделенные им зоны актуального и ближайшего развития ребенка, которые составили психолого-педагогическую основу организации начального обучения [2]. Это идея развивающего обучения - концепция Л.В. Занкова, экспериментальная система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина; идея опоры на чувственный опыт ребенка, проблема соотношения модели и оригинала при организации начального обучения С.П. Баранова; идея взаимосвязи обучения, развития и воспитания – мысли С.Л. Рубинштейна о том, что «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается»; теория личностно-ориентированного обучения, изменения его оценочной стороны, установление отношений сотрудничества учащихся и учителя, эмоционального общения взрослых и детей (Ш.А. Амонашвили, Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский, С.Л. Соловейчик, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург и др).

7. В определении универсальных учебных действий высказана мысль о том, что это есть путь сознательного и активного присвоения

субъектом нового социального опыта. Характеристика «нового» применительно к опыту здесь не случайна. Она обращает внимание на те глобальные изменения, которые характеризуют современный мир, и прежде всего – на активное развитие и внедрение в массовую практику жизни и индивидуальное сознание информационных технологий. Информационная среда меняет не только процесс обучения, но и позицию школьника в нем. Она предоставляет ему огромные возможности для самостоятельного поиска информации, расширяет горизонты его сознания, обеспечивает коммуникативную мобильность, вносит изменения в содержание образования, усиливает необходимость воспитательных целей и задач. Информационная среда предоставляет каждому ученику возможность выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию исходя из собственных интересов, способностей, поставленных целей. Поэтому приобретаемый каждым школьником субъективный опыт, выраженный в овладении набором универсальных учебных действий, активно трансформируется в компетентсную характеристику его личности, что обеспечивает ей достижение определенных жизненных перспектив.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М.М. Эстетика Словесного творчества. – М., 1979, с. 361-372
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.,1991.- с.5,11.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. / (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.); под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2013.-с.26-31.
4. Осмоловская И.М. Дидактика - М., 2008.- с. 47.
5. Прохорова С.Ю., Брагина Я.М. Методические условия формирования УУД у младших школьников / Управление начальной школой, 2013.- №8- с.19-23.
6. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М.: 1983.-352с.
7. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшемшкольном возрасте [Текст] / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман. // Вопросы психологии .- 1990. – N 3. - С. 25-36.
8. Христофоров С.В. Дефиниция опыта в педагогике: сущностные характеристики. – Извесия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. Выпуск №17/ том 7/2006. С. 46-53.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.,2001.-с.359
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение. – 2011. – 32 с.
11. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. - М., 2000.- с.173.

ПОНЯТИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Трокель Ольга Петровна, *учитель начальных классов ГБОУ ЦО № 1434*

olgatrokel@mail.ru

В статье представлены основные подходы к пониманию любознательности, подчеркнута необходимость ее развития в процессе учебной деятельности. Кроме того, раскрыты возможные пути развития любознательности у детей.

Ключевые слова: **любознательность, мотивация учебной деятельности, развитие любознательности**

Современный этап развития общества, характеризующийся возрастающим объемом информации, предъявляет к личности учащихся высокие требования, связанные с умением воспринимать и перерабатывать эту информацию. Это возможно при выраженной познавательной активности, реализующейся посредством личностных свойств школьников, среди которых любознательность является одним из центральных качеств личности.

В настоящее время в литературе представлены различные подходы к изучению любознательности. Исследователи отмечают влияние как природных, так и социальных факторов на формирование и развитие любознательности. При этом единства мнений относительно рассматриваемого явления среди исследователей не наблюдается.

Так, например, Б. Г. Ананьев подчеркивает, что любознательность и пытливость являются чертами характера, которые выражают отношение человека к действительности. Они наблюдаются уже у детей до начала школьного обучения, когда еще не сформировались учебные интересы. [1]

Ряд ученых, таких как А.В. Матюшкин, В.С. Юркевич и др., анализируют любознательность как определенный уровень развития познавательной потребности.

Н.Ц. Купарадзе подчеркивает преобладающую роль среды в формировании любознательности. Причем, по его мнению, не сами по себе обстоятельства и жизненные условия накладывают значительный отпечаток на развитие личностной любознательности, а окружающие субъекта люди, их воздействие, понимание, стимулирование. [2]

Е.А. Меньшикова полагает, что любознательность во многом является результатом семейного воспитания ребенка. Существуют сензитивные периоды в ее развитии, которые приходятся, главным образом, на дошкольное детство и интеллектуальные предпосылки развития любознательности в виде определенных задатков. Любопытство и любознательность есть звенья одной цепи, они являются определенными этапами развития познавательной активности в онтогенезе. [3] При этом любознательность – мощный источник познавательного и творческого развития ребенка.

Основным побуждающим мотивом любознательности является удовлетворение познавательной потребности, то есть желание узнать, как устроена природа, стремление глубже познать суть вещей, получить больше знаний в какой-либо области. Это интерес в получении новых, неожиданных знаний. Любознательность возникает тогда, когда человек осознает значимость информации лично для себя и находит привлекательность в процессе получения знания.

Другой мотив – стремление к самовыражению, то есть к наиболее полному проявлению своей индивидуальности. Собственная внутренняя потребность в этом настолько велика, что мнения других не снижают активности познавательной деятельности человека.

Внешними мотиваторами могут выступать как эмоциональная и содержательная привлекательность объекта, так и запрет, вызывающий искушение, а также достижение социального успеха и другие возможности узнать или достичь чего-либо.

Любознательный ученик много времени отдает самостоятельному приобретению знаний. Для него отсутствует проблема мотивации учения в интересующей его сфере знаний. Поэтому развитию любознательности в процессе учебной деятельности следует уделять пристальное внимание.

Многовековой опыт прошлого, специальные исследования и практика современного опыта педагогов и психологов позволили выделить следующие пути развития любознательности у детей:

Стимуляция любознательности из разных источников (из содержания материала, несущего учащимся новую, не известную еще ранее информацию, вызывающую чувство удивления перед тем, как богат мир и как мало он еще открыт ему, ученику, и как заманчиво познавать это новое).

Содержание знаний заключает в себе и возможности по-новому проникать в уже известное, открывать в уже имеющихся знаниях новые грани, рассматривать их под новым углом зрения и испытывать при этом глубочайшее чувство удовлетворения оттого, что теперь ты знаешь предмет лучше и основательней.

Максимальная опора на активную мыслительную деятельность. Главным в развитии любознательности являются ситуации познавательных задач, ситуации активного поиска, догадок, размышления, столкновения различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение.

Осуществление самостоятельных работ учащимися, требующих от ученика разных познавательных и практических действий. Любая форма самостоятельной деятельности ученика при педагогически ценной ее организации сопутствует развитию любознательности у детей.

Эмоциональная атмосфера, положительный эмоциональный тонус учебного процесса – следующий важный путь развития любознательности.

Для поддержания положительного эмоционального климата в учебном процессе учителю важно постоянно снимать отрицательные эмоции неуверенности, не создавать обстановку, когда ученики боятся учите-

ля. Надо постоянно укреплять веру учащихся в свои силы, воспитывать адекватные критические установки детей на свою работу.

Создание благоприятной атмосферы при выполнении учебных действий – важнейшее условие формирования и развития любознательности у детей. Из этого вытекает и пятое условие, путь, обеспечивающий благоприятное влияние на развитие любознательности детей.

Благоприятное общение. Учебный процесс представляет собой сложный процесс общения учителя и учащихся, учеников между собой. Общение учащихся друг с другом и с учителями создает многообразнейшую гамму отношений, опосредованное влияние которых на любознательность очень велико. Именно благодаря отношениям, которые складываются в учебном процессе и в общении, и может быть создана атмосфера учения, формирования и развития любознательности детей.

Важным условием развития любознательности является «создание ситуации успеха». Малейший успех, малейшая радость может изменить плохое отношение к предмету. При этом развитию любознательности могут мешать внутренне барьеры («у меня это не получится»), низкая самооценка, ожидание неудачи, скука, низкая оценка своих возможностей, лень, неспособность к обработке информации. Успешное выполнение предыдущего задания повышает интерес, развивает любознательность у учащихся к последующему заданию. Поэтому педагоги не должны упускать случая дать ребятам почувствовать, что у них получается.

Итак, любознательность – это поиск, обнаружение и созидание чего-то нового, ранее неизведанного, активное добывание знания в отличие от их активного получения, умение находить в содержании изучаемых наук ответы на жизненно важные вопросы; это освоение нового и, одновременно, осуществление и самовыражение себя.

Любознательность является одним из социально-одобряемых качеств личности, причем, она обусловливает и развитие других личностных образований, в частности, уверенности в себе, общительности, инициативности. Как известно, любознательные учащиеся более настойчивы и трудолюбивы, что в итоге приводит к высокой успеваемости и успешному овладению ими учебной программы. Таким образом, очевидно, что развитие любознательности – одна из основных задач современного образования.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1959. – Вып. 16. – № 265.
2. Купарадзе Н. Ц. Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста. – М.: Академия, 2001. – 121 с.
3. Меньшикова Е. А. О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности детей // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 1 (79). – С. 88-92.

КЕЙС-МЕТОД КАК КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОЦЕНИВАНИИ БАКАЛАВРОВ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Школьникова Мария Владимировна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

mv.shkolnikova@m.mpgu.edu

Галямова Эльмира Махмудовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического и трудового воспитания младших школьников ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

em.galyamova@m.mpgu.edu

Статья посвящена рейтинговой системе оценивания с помощью кейс-метода в учреждениях высшего педагогического образования. Освещаются вопросы оценки уровня овладения компетенциями бакалаврами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование»

Ключевые слова**: оценка, педагогическая технология, кейс-метод.**

Основной деятельностью факультета начального образования МПГУ является создание условий для непрерывного высококачественного образования, основанного на инновационных программах в системе начального образования и новых технологиях обучения, направленных на подготовку высококвалифицированных специалистов с развитой познавательной самостоятельностью, готовых к творческой педагогической деятельности и конкурентоспособных на рынке труда [2]. Современная система образования направлена на деятельностный, компетентностный подход к обучению студентов и подразумевает, развитие не только знаний, умений и навыков у обучающихся, но и компетенций. Сложность возникает при оценивании уровня сформированности данных компетенций у бакалавров факультета начального образования. Одним из решением данной проблемы может стать кейс-метод.

Кейс-метод, или метод анализа конкретных ситуаций, происходит от английского «case» – случай. Учащимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Не менее важ-

но и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе [1]. В современной высшей школе большой акцент делается на практическую, прикладную направленность образования и студентами положительно оценивается применение Кейс-метода на семинарских занятиях, и при промежуточном и итоговом контроле знаний.

Данный метод имеет интересные образовательные возможности. Многообразие результатов, исследование которых возможно при использовании метода, можно разделить на две группы:

– учебные результаты – как результаты, связанные с освоением новой информации, методов сбора данных, методов анализа, умение работать с текстом, соотнесение теоретических и практических знаний, использовать знания из различных предметных областей. Проверяются знания, умения и навыки студента.

– компетентностные результаты – как результаты интегративного процесса обучения: повышение уровня профессиональной компетентности, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем, обобщение знаний из различных предметных областей и изученных дисциплин. Проверяется компетентность студента.

Приведем пример кейса разработанного для исследования готовности студентов-бакалавров к творческой педагогической деятельности в конце изучения курса «Социализация личности ребенка в системе начального образования».

Мини-кейс 1.

Цель: оценить уровень знаний студента по дисциплине «Социализация личности ребенка в системе начального образования», а также по смежным дисциплинам «Теория и методика воспитания младших школьников», «Общие основы педагогики» и определить уровень психологической и педагогической готовности студента к профилактике и разрешению межличностных конфликтов.

Рассматриваемая ситуация:

Ребенок из семьи беженцев выделяется в классе. Семья не устроена, дети не имеют приличной одежды, школа помогает им материально. Педагог постоянно подчеркивает, что дети должны уделять ему особое внимание, быть терпимыми. Но дети не принимают его в свою среду, считают его странным (мальчик замкнутый, робкий), «чужим».

Задания и примеры ответов:

1. Опишите этапы формирования коллектива: адаптация; индивидуализация; интеграция.

2. Определите сущность понятия «конфликт», виды конфликтов, их особенности. Конфликт – это напряжение в отношениях, некое противоречие, ведущее к столкновению сторон – участников. Конфликты бывают: межличностные, внутри группы, между группами.

3. Опишите этапы разрешения межличностных конфликтов: аналитической этап (объект конфликта, участники, их психологические осо-

бенности); прогнозирование вариантов разрешения конфликта (наиболее благоприятное, наименее благоприятное); действия по реализации намеченного плана (позиция учителя, тактика посреднического поведения); контроль эффективности собственных действий (Зачем я это делаю? Чего хочу добиться? Справедливы ли мои действия?).

4. Каковы требования к поведению учителя и социального педагога по урегулированию межличностных конфликтов?

5. Раскройте понятие «толерантности» и «толерантного воспитания».

6. Раскройте понятие «нравственности» и «нравственного воспитания».

7. Какова специфика деятельности социального педагога в системе образования?

8. Опишите технологию проведения индивидуальной беседы. (Начало беседы, расспрос ребенка, формулирования гипотез, изменение установок, завершение беседы).

Вопросы с 9 по 12 подразумевают личные ответы студентов.

9. Как Вы считаете, Вы готовы к подобным ситуациям? Какова будет Ваша реакция?

10. Как необходимо действовать, чтобы вовлечь ребенка в коллектив и установить доброжелательную атмосферу в классе?

11. Как Вы считаете, стоит ли посвятить этому вопросу классный час?

12. Как Вы считаете, стоит ли обсудить эту проблему на родительском собрании?

Приведем пример кейса разработанного для исследования готовности студентов-бакалавров к творческой педагогической деятельности в конце изучения курса «Методика преподавания технологии».

Мини-кейс 2.

Цель: оценить уровень знаний по технике безопасности на уроках технологии в начальной школе и определить уровень психологической и педагогической готовности студента к возможным проблемам на уроках, а также готовности к оказанию первой медицинской помощи.

Рассматриваемая ситуация: урок технологии в начальной школе, 1 класс. Дети ознакомлены с основными правилами безопасности на уроке при работе с ножницами. Тем не менее, один мальчик, Максим, передает другому мальчику, Илье, ножницы, с учетом всех правил. Но, тем не менее, при передаче, ножницы случайно размыкаются и смыкаются, Максим получает неглубокую царапину.

Задания и примеры ответов:

1. Опишите технику безопасности при работе с ножницами: для работы лучше всего использовать ножницы с закругленными концами и разработанными рычагами. Их размер в длину не должен превышать примерно 120 мм. Хранить ножницы следует в коробке или в подставке кольцами вверх. При использовании ножниц детям нужно объяснить следующие правила: передавая ножницы, держи их за сомкнутые лезвия; не остав-

ляй ножницы открытыми; вырезая деталь, поворачивай ножницы, а не бумагу.

2. Опишите приемы работы ножницами по ткани: ткань режут на столе, придерживая её за нижний край.

3. Опишите способ передачи ножниц от одного человека к другому: ножницы передают кольцами вперед, хорошо придерживая лезвия руками, чтобы они не раскрылись. Ножницы берут, обхватив оба кольца рукой, не вдевая пальцы в кольца.

4. Опишите способы вырезания кругов и овалов: вырезая круги и овалы, поворачивают заготовку навстречу лезвиям.

5. Опишите способы вырезания многослойной заготовки: многослойную заготовку вырезают, слегка наклоняя ножницы в сторону заготовки.

6. Как обозначается контурная линия на схеме: контурная линия на схеме обозначается толстой сплошной линией.

7. Начертите линию разреза. Чем ее условно обозначают? Линия разреза на схеме обозначается толстой сплошной линией и значком «ножницы».

8. Опишите методы оказания первой помощи ребенку в школе при порезе: Следует промыть рану слабым раствором антисептика, наложить давящую повязку. При выраженном кровотечении или пульсации крови необходимо немедленно обратится за медицинской помощью. Убедитесь, что в ране нет грязи, осколков или других инородных тел. Обратитесь к врачу, если вы не можете сами промыть и очистить рану от инородных тел. Перебинтуйте рану самостоятельно, используя стерильные бинты или салфетки. При неглубоких порезах можно использовать бактерицидный пластырь. Повязку накладывайте поперек, а не вдоль, чтобы соединить края раны и ускорить заживление. Влажные раны заживают быстрее и после них остаются меньшие шрамы, чем от сухих ран.

Вопросы с 9 по 12 подразумевают личные ответы студентов.

9. Как Вы считаете, Вы готовы к подобным ситуациям? Какова будет Ваша реакция?

10. Как необходимо действовать, чтобы ребенок не испугался, не начал паниковать?

11. Как Вы считаете, как отреагируют родители Максима на данную и ситуацию, и Ваши действия на их реакцию?

12. Как Вы считаете, как отреагируют родители Ильи на данную и ситуацию, и Ваши действия на их реакцию?

Оценивание ответов на вопросы с 1-8 и 9-12 отличаются, так как сначала оцениваются знания, который усвоил бакалавр при изучении дисциплины, а затем изучается уровень общей подготовки учащегося, его готовность применять полученные знания и умения не только при изучении данного курса, но и смежных с ним предметов.

Оценивание ответов на вопросы 1-8: полный ответ 5 баллов; короткий, но верный ответ – 3 балла; нет ответа или ответ неверный – 0 баллов.

Оценивание ответов на вопросы 9-12: развернутый обоснованный ответ с примерами, с ссылками на источники – 10 баллов за каждый вопрос; короткий ответ, с деталями и примерами, без ссылок на литературу – 5 баллов за каждый вопрос; короткий ответ, без деталей – 3 балла за каждый вопрос; нет ответа – 0 баллов.

Максимально студент может набрать 80 баллов, соответственно:

– оценка 5 (отлично) по пятибалльной шкале ставится в случае, если студент набрал 70-80 баллов;

– оценка 4 (хорошо) по пятибалльной шкале ставится в случае, если студент набрал 50-69 баллов;

– оценка 3 (удовлетворительно) по пятибалльной шкале ставится в случае, если студент набрал 30-49 баллов;

– оценка 2 (неудовлетворительно) по пятибалльной шкале ставится в случае, если студент набрал меньше 29 баллов.

В решение подобных ситуаций можно заложить все знания и умения, которые приобрел студент в ходе изучения дисциплины. Это могут быть вопросы, касающиеся:

– форм, методов и приемов работы с детьми на уроке и во внеурочное время;

– взаимодействия с другими предметами;

– психологического воздействия на ребенка;

– педагогического воздействия на учащегося.

На подобные задания студенты отвечают охотнее и продуктивнее, нежели на вопросы обычного теста. Сложности возникают при ответе на вопросы с 9 по 12. Личное мнение выразить труднее, чем ответить на конкретный вопрос о способах и приемах работы с материалами и инструментами. Но ограничив студента конкретной ситуацией, данное напряжение снимается, и студенты довольно аргументировано высказываются по теме.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галямова Э.М. Интегративный подход при подготовке будущих учителей начальных классов к творческой педагогической деятельности в предметной области «Технология» // Монография. М: МПГУ, - 2012.
2. Галямова Э.М., Школьникова М.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль – начальное образование)// Преподаватель XXI век, 2011, - № 4. – С. 79-91.
3. National Center for Case Study Teaching in Science, University at Buffalo. URL:http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/ (дата обращения 4.02.2014).

А Я ДЕЛАЮ ТАК

МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Галямова Эльмира Махмудовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического и трудового воспитания младших школьников ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

em.galyamova@m.mpgu.edu

Статья посвящена проблеме оценивания в начальной школе. Освещаются вопросы дифференцированной и интегрированной оценки на уроках технологии, приводятся примеры оценивания достижения результатов основной образовательной программы.

Ключевые слова: **оценка, технология, дифференциация, интеграция**

В оценивании достижений учащихся закладывается прочная мотивация на успешность осуществления учебной деятельности при условии, что ребенок нацелен учителем на успех и обучен способам конструктивного решения ошибок и проблем, возникающих в ходе обучения. Поэтому разные виды деятельности – исполнительская, поисковая, творческая, – необходимо оценивать по-разному, используя дифференцированное и интегральное оценивание промежуточных и итоговых результатов освоения ООП НОО, необходимых для продолжения образования в средней школе.

Ученик, усваивая способы оценки, понимая ее структуру, имея возможность оценивать себя самостоятельно, развивает собственную самооценку и осознает цель учебной деятельности. Для получения точной и объективной картины об учебных достижениях ребенка оценка деятельности детей должна быть:

– во-первых, дифференцированной, т.е. предметные знания, умения, навыки («входные», промежуточные, итоговые) и метапредметные достижения результатов оценивается по-разному;

– во-вторых, интегральной, то есть оценивающей суммарный результат.

На уроках технологии в начальной школе для каждого вида деятельности могут быть предусмотрены определенные критерии оценивания, формируемые на основе личностных, метапредметных и предметных требований прописанных в ФГОС НОО и в примерной программе по технологии. Взаимодействие между УУД и требованиями к результатам освоения ООП отражены на рисунке 1.

Рис.1. Взаимодействие между УУД и требованиями к результатам освоения ООП

Дифференцированная оценка деятельности учащихся на уроках технологии позволяет проверять:

Оценка знаний, умений, навыков и различных видов деятельности относится к предметным результатам изучения технологии. Могут проверяться и оцениваться знания об изучаемых технологиях и умения их применить, знания о технике, культуре труда, профессиях и умения в них ориентироваться.

I. Знания, умения, навыки:

1. «входные» знания, умения и навыки учащихся. Исследуется уровень знаний и умений на первых уроках технологии в первом классе. При этом может оцениваться:

– уровень выполнения простейших технологических операций с использованием различных материалов и инструментов (методы оценки: наблюдение, выполнение заданий);

– ориентировка в простейших понятиях (метод оценки: формы тестовых заданий);

2. промежуточные знания, умения и навыки учащихся оцениваются по тем же показателям, но с учетом того, чему дети должны были научиться в течение предыдущего года.

3. итоговые тесты включают интегральную оценку знаний, умений, навыков при овладении предметными результатами в ходе обучения в начальной школе на уроках технологии (ответ по схеме, алгоритму).

В итоговой оценке выделяют:

– индивидуальные достижения ребенка, которые были оценены в ходе проведенного промежуточного мониторинга и аттестации;

– итоговый уровень индивидуальных достижений учащегося универсальных учебных действий, необходимый для продолжения образования в среднем звене.

II. Различные виды деятельности в течение всего процесса обучения также могут оцениваться по-разному;

– оценка творческих работ детей, преимущественно требующие композиционного решения: аппликация, скульптурные или архитектурные композиции (метод оценки: оценка творческих работ);

– оценка работ по конструированию и моделированию (метод оценки: оценка репродуктивных видов деятельности).

Дифференцированная оценка должна быть основана на однозначных критериях, которые позволяют определить соответствующие баллы для итоговой, интегральной отметки.

III. Не подлежащие итоговой оценке результаты индивидуальных личностных достижений младших школьников, к которым относятся их ценностные ориентации к труду, правилам межличностного общения, а также патриотизм, толерантность, гуманизм, могут отлеживаться в ходе мониторинговых исследований.

IV. Метапредметные результаты включаются в себя всё то, что может быть вынесено за рамки предмета «Технология» и может применяться ребенком в повседневной жизни или использоваться на других предметах. Проверка метапредметных результатов привносит определенные трудности, поскольку относится не к знаниевой стороне процесса обучения, а предполагает оценку конкретных умений и должна осуществляться в совокупности с другими предметами.

На уроках технологии могут развиваться и оцениваться следующие метапредметные результаты [5]:

– умение сосредотачиваться на информации и удерживать ее в течение необходимого времени, которое основывается на сформированном произвольном внимании и его свойствах: переключение, концентрация, устойчивость, распределение (метод оценки: психологические тесты);

– рефлексия (метод оценки: интегральный вид оценивания, портфолио);

– умение объективно оценивать собственные действия и выполненные изделия по четким критериям позволяет ребенку понимать причины успеха и спокойно реагировать в условиях неуспеха (метод оценки: самооценивание, портфолио);

– планирование и контроль своих действий, а также установление причинно-следственных связей на уроках технологии (метод оценки: тестовые задачи, ответ по схеме, алгоритму);

– умение выбирать оптимальные способы достижения результата и овладение логическими действиями анализа и синтеза (метод оценки: тестовые задачи, ответ по схеме, алгоритму);

– творческий поиск (методы оценки: оценка творческих работ);

– коммуникативные учебные действия (методы оценки: оценка коллективных работ детей, оценка детских проектов);

– навыки смыслового чтения развиваются при иллюстрировании литературных произведений разных по стилям и жанрам (методы оценки: оценка творческих работ);

– знаково-символические средства и схемы (метод оценки: тестовые задачи, ответ по схеме, алгоритму).

Оценивать работу младших школьников на уроках технологии, а также сформированность у них универсальных учебных действий, готовность детей к творческой, самостоятельной деятельности, к переходу в среднее звено образования, можно при использовании различных форм заданий и тестов, а также педагогических и психологических методов и приемов. Подобная работа зачастую требует обработки большого аналитического материала, поэтому для эффективной оценки лучше использовать компьютерные ресурсы, например, Microsoft Excel.

Опишем более подробно приведенные выше формы и методы оценки:

1. Беседа – относится к традиционным методам педагогических исследований и выявляет отношения между детьми, их чувства и намерения, оценки и позиции.

2. Наблюдение проводится за объектом, процессом или явлением. Как метод исследования, является длительным и систематическим процессом, должно носить объективный и массовый характер, организовывается в естественных условиях.

При первых двух методах учитель фиксирует необходимые ему данные в виде таблицы, анкеты или краткой характеристики. Например, целенаправленное наблюдение за «входным» уровнем выполнения простейших технологических операций детей первого класса можно вести по определенному списку. Для этого детям предлагается выполнить различные упражнения, позволяющие оценить умение и навыки ребенка:

- работа с инструментами: использовать линейку для проведения прямой линии; резать по прямой линии; использовать линейку для обозначения отрезков; правильно передавать ножницы; вырезать деталь; приклеивать деталь на фон; использовать шаблон;

- работа с материалами: скатывать пластилин; составлять из деталей фигуру; работать по схеме (например, оригами) и т.п.

Данные заносятся в таблицу, где в столбцах указывается список класса, а в строках перечисленные выше критерии. Оценка ведется по двухбалльной системе: присутствует данный навык или нет, соответственно, ставиться 1 или 0.

Такая таблица поможет учителю понять, какие операции большинство детей делают успешно, с какими справляются только небольшая часть и какие оказываются совершенно незнакомыми всем детям. На основании полученных данных составляются ранжированные списки класса, а в обучение закладывается дифференцированный подход.

Для проведения такого задания можно использовать игровые технологии, например, проложить путь от одного героя к другому. При этом задание надо составить так, чтобы ребенок начертил прямую линию по линейке, обвел деталь по шаблону, вырезал и приклеил ее на нужно место и

т.д. Желательно все операции вложить в одно задание или в серию однотипных.

3. Ответ по схеме алгоритму.

При оценке и определении качества знаний учащихся можно использовать один из видов контроля – алгоритм.

Алгоритм – это способ решения задач точно предписывающий, какие процедуры необходимо выполнить и в какой последовательности, чтобы получить результат, однозначно определяемый исходными данными [4,с. 30]. При использовании алгоритма все внимание детей направлено не на запоминание и воспроизведение заданного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей.

Учителем задается определенный алгоритм или схема, по которой дети выполняют задание. Работа может выполняться индивидуально или группами. Например: проведи опрос среди родственников, друзей семьи и соседей, и узнай, где они работают, затем сделай вывод о том, какая работа тебе понравилась больше всего и объясни почему? Для этого действует по плану, или алгоритму:

1. Напиши список людей, которых ты будешь опрашивать.

2. Составь вопросы для анкеты.

3. Составь таблицу в Microsoft Word или Excel и запиши туда результаты.

4. Сделай выводы: какая профессия оказалась самой популярной? Как ты относишься к данной профессии? Почему? Какая профессия тебе понравилась больше всего и объясни почему. Кем бы ты хотел стать? Почему?

При индивидуальной работе оценивается только выполнении задания. Однако данный пример предусматривает коллективную (групповую) работу, поэтому оценивается вся группа в целом, взаимосвязь учащихся в группе и каждый ученик индивидуально.

Выполнение задания может оцениваться поэтапно или целиком. Сверяется соответствие плана каждого этапа с полученными в ходе работы результатами, оценивается детальность проработки, затраченное время, точность заполнения ячеек таблицы и т.п.

При групповой работе следует отметить сплоченность или разобщенность коллектива, насколько все пункты плана выполнены в едином стиле, оценивается качество работы группы целиком и каждого участника отдельно. Для этого составляют таблицу, как для методов «Беседа» и «Наблюдение».

4. Различные формы тестовых задач.

1. Тест на выбор ответа. Учащийся должен выбрать только один ответ из списка.

Например, тест на изучение знаний приемов сгибания и складывания бумаги и картона: «Прочитай вопрос. Отметь правильный ответ:

а. Сгибать бумагу нужно: в воде; на столе; на коленках; на спине у соседа по парте;

б. При сгибании картона необходимо: надрезать резаком по линии сгиба; смочить линию сгиба; пропилить пилой; обработать линию сгиба клеем и.т.д.

Количество вопросов в тесте необходимо рассчитывать от их реальной сложности.

2. Тест на установление соответствия между элементами двух множеств. Примером может служить задача на соединения стрелками изображение элемента (части) цветка с целым цветком.

3. Тест на выбор нескольких правильных ответов. Например, детям дается изображение или модель домика, выполненного из бумаги, а также 3-5 вариантов разверток, из которых 2-3 подходят для выполнения модели.

4. Тест на указание последовательности выполняемых действий.

Задание может быть выполнено в технике оригами: «Разложи в правильной последовательности, или укажи правильную последовательность цифрами, и собери изделие». Такое задание подходит к любому виду работы или техники, где важна поэтапная последовательность сборки изделия. Например: Укажи правильную последовательность цифрами в квадратиках и собери модель самолета «Виктория» [1,с.158].

5. Тест на продолжение высказывания или иного предложения. Правильный ответ должен состоять из одного слова или словосочетания. Например: «Композиция, состоящая из мелких кусочков бумаги (или другого материала) – _____ (мозаика)».

При составлении тестов необходимо помнить основные правила:

1. Вопрос и ответ должны быть краткими, сформулированными четко и недвусмысленно.

2. Количество ответов к заданиям одного типа должно быть равным.

5. Психологические тесты.

Для диагностики младших школьников, их межличностных отношений, уровня развития воображения, мышления, внимания и памяти важно использовать результаты методик, обычно проводимых психологами в школе:

1. Социометрическая техника: исследование межличностных отношений в группе, разработанная Дж. Морено, диагностирует социально-психологическую совместимость детей в классе. Результаты помогают учителю создать дружественную атмосферу в классе.

2. Методика «Направленность на приобретение знаний», разработанная Е.П. Ильиным и И.А. Курдюковой. По данной методике учитель начальных классов может понять насколько ребенок может самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность; проявлять терпение в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях; соблюдать определенный порядок и др. Все это является очень важным для уроков технологии в начальной школе, поскольку многие инструменты могут быть опасными в применении, а порядок на рабочем столе позволяет выполнять работу быстро и аккуратно. Зная особенности учащихся, учитель может ис-

пользовать данные знания для того, чтобы уделять повышенное внимание рассеянным, неорганизованным детям.

3. Методика, определяющая отношение к учению и учебным предметам, разработанная Г.Н. Казанцевой и И.А. Курдюковой, исследует мотивы учения и предпочтения того или иного предмета. У большинства детей с хорошо развитыми художественными способностями любимыми предметами выступают дисциплины с творческим уклоном, такие как изобразительное искусство и технология. Однако данная методика позволяет определить те виды деятельности, которые детям нравятся и не нравятся, а также понять, почему это происходит. Возможные причины нелюбви к урокам технологии: трудность при выполнении различных заданий, неумение работать быстро и аккуратно, явная неспособность к художественной деятельности. При выявлении таких причин очень важно индивидуально подойти к обучению каждого ребенка, используя современные педагогические технологии [3].

В современной психологии существуют большое количество разных тестовых методик на определение развития воображения, памяти, мышления, внимание, уровня эмоционального состояния детей, результаты психодиагностики которых являются очень важным для уроков художественно-эстетического цикла, в том числе и для технологии.

Наиболее показательными являются методики, направленные на психодиагностику:

– творческой активности: Э.П. Торренс «Тест оценки Творческого Мышления Торренса»;

– воображения: Р.С. Немов. «Скульптура», А.Н. Лук «Волшебный лес»;

– эмоционального состояния: М. Люшер «Цветовой тест». Цвет тесно связан с эмоциональной стороной жизни человека, и это дает возможность регулировать эмоциональный фон при помощи цветов, что уже нашло свое применение в педагогике и особенно актуально на уроках технологии в начальной школе.

6. Оценка репродуктивных видов деятельности. В данные виды работ входит: работа с конструктором по образцу и по условиям; конструирование или выполнение изделий по образцу и по условиям; выполнение чертежей по образцу; работа по схемам (оригами); приобретение навыков вышивания швов; работа под непосредственным руководством учителя и др.

То есть виды деятельности репродуктивного характера, направленные на получение практических навыков работы с различными материалами и овладение техническими приемами. Оценка таких поделок и изделий обычно не вызывает трудности и оценивается по следующим критериям:

– аккуратность;

– точность выполнения изделия;

– соответствие образцу, модели;

– количество дополнительных деталей – 1 балл за деталь, при условии уместности их добавления в композицию, при выполнении их на достаточно хорошем уровне балл прибавляется. Если детали оказываются лишними, то баллы не добавляются;

– выполнение изделия точно в отведенное время.

Оценивается наличие и отсутствие данного критерия, 0-1 балл.

7. Оценка коллективных работ детей. При работе в парах, группами или классом учитываются как индивидуальные, так и коллективные результаты.

При оценке коллективных творческих работ используются: соотношение частей, выполненных разными детьми, между собой; соблюдение пропорций между деталями; сочетание цветов, колорита изделия; проявление активности всеми детьми в равной степени во время работы; помощь лидеров отстающим; выслушивание мнения всех участников группы и т.п.

При репродуктивных видах деятельности в коллективной работе учащихся оценивают выше названые критерии, а также: аккуратность; точность выполнения изделия; соответствие образцу, модели; количество дополнительных деталей – 1 балл за деталь, при условии уместности их добавления в композицию, при выполнении их на достаточно хорошем уровне балл прибавляется. Если детали оказываются лишними, то баллы не добавляются. Может оцениваться выполнение изделия точно в отведенное время.

Отмечается наличие и отсутствие данных критериев, 0-1 балл.

Также приветствуется: оригинальность исполнения, необычные предложения по использованию данного изделия, скорость выполнения качественной работы.

8. Оценка детских проектов. В начальной школе детям довольно сложно выполнить какой-либо проект самостоятельно, поэтому учащимся помогает либо учитель, либо родственники (родители, бабушки, дедушки или старшие дети в семье). Тем не менее, современная система образования регулярно ставит подобные задачи перед детьми и учителями. И дети с удовольствием в них участвуют по мере сил и возможностей. Выполнить проект без взрослых бывает не просто, еще сложнее информативно и красиво его представить, презентовать. Можно использовать следующую форму оценки детского проекта на уроках технологии в начальной школе:

Критерии оценки выступлений с использованием программ подготовки презентаций:

1. Поставлена цель работы; четко, логично прослеживает ход исследования – 1-0.

2. Слайды оформлены в едином стиле, просты в понимании, не перегружены текстом – 1-0.

3. Используются дополнительные эффекты, не мешающие восприятию, не перегружающие презентацию: музыка, видео и т.п. – 1-0.

4. Чтение текста наизусть – 1-0.

5. Текст хорошо подготовлен, речь четкая, грамотная, без запинок – 1-0.

6. Прослеживается творческий подход и оригинальность идеи – 1-0.

7. Тема предмета раскрыта; сделан четкий краткий вывод – 1-0.

8. Прикладная значимость: возможность использования другими детьми или учителем – 1-0.

9. Ученик хорошо ориентируется в теме, проявляет заинтересованность, четко отвечает на вопросы, используя дополнительную информацию, которую читал по теме, но не стал включать в презентацию – 1-0.

10. Проект выполнен коллективно – 1-0.

11. Общее впечатление от выступления – 2-1-0.

Критерии оцениваются их отсутствием или наличием в выступлении, соответственно ставиться 0 или 1 балл. Исключение составляет завершающий критерий «Общее впечатление от выступления», подразумевающий личное восприятие оценивающего, поэтому в данном случае предлагается трехбалльная оценка: 0 – выступление не произвело впечатления; 2 – выступление запоминающееся, яркое; 1 – промежуточное значение.

Критерии могут быть дополнены или исключены из списка в соответствии с темой выполняемого задания. Оценивать работу может не только учитель, но и одноклассники. Оценивается: ценность проекта, непосредственно презентация и выступление. Максимально ребенок может набрать 12 баллов.

Высокий уровень – 10-12 баллов, оценка - 5.

Средний уровень – 4-9 баллов, оценка – 3 или 4, в зависимости от самостоятельности подготовки выступления и общего впечатления.

Низкий уровень – 0-3 балла, презентации нуждается в доработке или переработке.

9. Оценка творческих работ. Поскольку очень часто бывает довольно трудно оценить творческую работу детей, и иногда оценка ставится примерно, «на глаз», была разработана система критериев, позволяющая более объективно оценивать творческие работы детей. Учащихся можно ознакомить с данными критериями, чтобы они понимали, за что учитель начисляет баллы, а за что он их снимает. В таком случае ребенок может выставить себе оценку самостоятельно.

Следующие критерии разработаны для оценки различных видов аппликаций, которые выполнены детьми самостоятельно на заданную учителем тему или по условиям, но не по образцу, к которому изначально детям выдаются шаблоны, заготовки, трафареты. Каждый критерий оценивается по его наличию, отсутствию в работе: 1 или 0, – в некоторых добавляется промежуточное звено – 2, которое показывает более высокий уровень выполненного задания.

Критерии оценки творческой работы детей на уроках технологии:

1. Работа выполнена – 1-0. Данный критерий являет вводным и необязательным, однако его наличие показывает, что если ребенок работу не выполнил, то ему ставиться 0 баллов, а не отметка 2.

2. Точность, работа соответствует поставленной задаче – 2-1-0. В работе по условиям необходимо эти условия соблюдать, но, дети не всегда следуют заданию, например, при выполнении аппликации из геометрических фигур: прямоугольник, треугольник, круг, – часто вырезают фигуры с большим количеством углов или волнообразными линиями.

3. Выдержано сочетание цветов – 1-0.

4. Оригинальность идеи, присутствие юмора в композиции – 2-1-0.

5. Владение инструментами на хорошем уровне – 1-0.

6. Аккуратность – 1-0. К неаккуратности относятся подтеки клея, небрежность приклеивания, сборение бумаги и т.п.

7. Количество дополнительных деталей – 1 балл за деталь. При условии уместности добавления деталей в композицию, выполнении их на достаточно хорошем уровне балл прибавляется. Если детали оказываются лишними, то баллы не добавляются.

Максимально ребенок может набрать примерно 10 баллов, минимально – 0. При переводе на традиционную пятибалльную систему оценки можно исходить из следующих параметров:

10. Самооценивание. Обучение детей оценки собственных работ трудоемкий процесс, который должен начинаться с 1 класса, а лучше с дошкольного возраста. Объективная оценка детских творческих работ на уроках изобразительного искусства и технологии чрезвычайно трудна для учителя начальных классов, тем более трудно оценивать собственные учебные действия и работы ребенку. Для этого необходимо определить критерии, которые будут понятны, доступны и он сможет легко их оценить по той или иной шкале. Шкала может быть пятибалльная, от 1 до 10 или 0-1-2, где 0 – задание не выполнено, 2 – выполнено очень хорошо, 1 – промежуточное значение. Последний вариант, при 5 критериях дает 10-балльную отметку. Критериями могут служить:

– аккуратность (0-1-2);

– точность выполнения задания или соответствие образцу (0-1-2),

– замысел, идея, оригинальность (0-1-2)

– дополнительные детали (количество штук) и их уместность в данной композиции (0-1-2).

Наличие дополнительных деталей показывает творческую активность учащихся, стремление отличаться, критерий «Уместность» лишает ребенка возможности хитрить и накапливать баллы за лишние детали.

Умение объективно оценивать собственные действия и выполненные изделия по четким критериям позволяет ребенку понимать причины успеха и спокойно реагировать в условиях неуспеха.

Самым сложным становится перевод из баллов в отметки, которые проставляются в дневниках и журнале. Если презентация детских проектов выставляется на конкурс и оценка является окончательной, то с оцениванием еженедельных изделий на уроках технологии у учителя возникают трудности. Зачастую учителя начальных классов ставят за поделку 4 или 5, не обеспечивая понимание этой отметки. Оценивая детские работы, часто

получается так, что по разным причинам невозможно поставить больше «4» и то иногда «натягивая» и эту отметку. И такое происходит на каждом уроке с одними и теми же учениками. Получается, что заявленная в начале статьи роль оценивания в мотивации ученика к учебной, исследовательской и творческой деятельности теряет свой смысл.

В таком случае необходимо использовать интегральный вид оценивания, то есть оценка должна быть обобщающей, подводящей итог, суммирующий несколько видов оценки и выводящей среднее число за определенный вид деятельности или работы.

Для детей старательных, но не имеющих достаточного опыта и/или высокоразвитых способностей к художественной и конструкторской деятельности, которым с трудом дается вырезание по прямой линии или лепка, необходимо создать комфортные условия, мотивирующие их к достижению более высоких результатов.

Так интегральная оценка обобщает предметные и метапредметные результаты. Учителем может отмечаться умения учеников анализировать, планировать, контролировать свои действия, взаимодействовать друг с другом. Для этого при подготовке к уроку составляется таблица: в столбце – фамилии, имена учеников, в строке – все виды деятельности, которые хочет оценить учитель на уроке или в течение дня. Однако такая таблица имеет один недостаток – временные затраты при составлении и при оценивании на уроке. Если на уроке отмечать только проявивших учеников, то это существенно сокращает время, а также показывает, на кого следует обратить внимание на следующем уроке или на другой учебный день.

Затраты времени при составлении таблицы можно сократить, расписав единожды все необходимые критерии на четверть, полугодие или год. Краткое описание предметных и метапредметных результатов приводится в начале данной статьи. Большое подспорье для учителя в данном вопросе оказывает обучение детей самооцениванию.

Для обеспечения личностно-ориентированного обучения, для формирования индивидуальной траектории развития каждого ученика необходимо портфолио. Однако если создавать его только как «папку с документами» и вкладывать старые тетради по русскому и математике, то не будет достигнуто необходимого учебного, образовательного результата. Портфолио как педагогическая технология, как интегральный вид оценивания подходит для предметов творческих и практико-ориентированных. Наиболее удачно для уроков технологии и изо подходит рефлексивное портфолио, направленное на самооценивание учеником своих творческих работ, изделий в количественном и качественном плане. В эту папку собираются не только творческие работы и их фотографии, но вкладываются результаты педагогического и психологического тестирования, оценка самостоятельности выполненных заданий, анализ развития творческого мышления, воображения и т.п. Опираясь на данные анализа, ребенок может проследить свой творческий рост, увидеть по каким видам работ он успешен, а где отстает. Такой вид портфолио более конструктивен, направлен на развитие не

только предметных, но метапредметных и личностных знаний, умений и навыков учащегося.

В дифференцированной и интегральной оценке учащихся на уроках технологии реализуется компетентностый подход [2], позволяющий проследить динамику развития ребенка, формирование его личностных качеств, определить уровень знаний, умений и навыков на уроках технологии, появляется возможность формировать и корректировать универсальные учебные действия. Интегральная оценка различных видов деятельности ребенка позволяет быть более объективным к результатам обучения ученика.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галямова Э.М. Методика преподавания технологии: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.М Галямова, В.В. Выгонов. -М: Издательский центр «Академия», 2013. – 176 с.
2. Галямова Э.М., Школьникова М.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль – начальное образование)// Преподаватель XXI век, 2011, - № 4. – С. 79-91.
3. Галямова Э.М., Школьникова М.В., Кравченко А.В. Модель дидактического игрового пространства в начальной школе // Школа будущего, 2012, - № 6. – С. 94-113.
4. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, РИПОЛ КЛАССИК, 2004 – 1456 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение. – 2011. – 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чечеткин Юрий Васильевич, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

urvas@list.ru

В статье описывается опыт работы педагога вуза со студентами факультета начального образования по формированию профессиональной компетенции учителя в направлении взаимодействия учителя и учащихся.

Ключевые слова: **компетентность, формирование, мировоззрение, мировосприятие, деятельность, коллективное творческое дело, праздник, мастер-класс**

Работа преподавателя вуза со студентами имеет разные аспекты. Прежде всего – это образовательная деятельность, направленная на передачу студентам знаний о предмете изучения. Конечно, это влияние на мировоззрение студентов, передача жизненного опыта, формирование психолого-педагогической готовности к работе по профессии и др. Формирование профессиональной компетентности.

Важным аспектом деятельности преподавателя и, в целом, всего преподавательского коллектива, является влияние на мировосприятие студента, на его мирочувствование, на его включенность в жизнь в широком понимании этого слова. Особенно это касается студента педагогического вуза, т.к. деятельность выпускника педагогического вуза будет связана с подрастающими поколениями, с детьми, которые находятся в активнейшей стадии развития человека: в выработке и формирования оценочных суждений, отношений к окружающей действительности: людям, вещам, к стране.

И важно кто будет рядом с ребенком, какой учитель: его отношение к жизни, восприятие жизни и, может быть, главное, умение создавать атмосферу комфортности в образовательном и воспитательном процессе, атмосферу оптимизма, доброты, заботы, безопасности. Важно, чтобы учитель, при всех индивидуальных личностных психологических особенностях, обладал качествами, которые позволяют создавать доброжелательную атмосферу в работе с детьми, атмосферу поддержки, взаимовыручки, взаимопомощи.

Работа по формированию этих качеств у будущего учителя должна проводиться на протяжении всех лет обучения студента в вузе. Эти качества во многом могут формироваться только через включение самого студента в деятельность, которая специально сконструирована и направлена на то, чтобы студент участвовал в подобной деятельности, и в ней у него формировались и закреплялись нужные качества, «вызревала» его компетентность.

Примером такого подхода к работе со студентами факультета начального образования МПГУ может служить коллективное творческое дело (КТД), проведенное накануне наступающего нового 2014 года. Это Дело было названо «Предпраздничком», потому что оно состоялось перед новым годом - 25 декабря. Экзаменационная сессия еще не началась, студенты были относительно свободны.

В организации этого Дела участвовали студенты 3 курса очной формы обучения. Праздник был организован в виде «Ярмарочного балагана». У расписания занятий на 4 этаже, где расположен факультет, была развернута новогодняя ярмарка. Проводились конкурсы, викторины, игры. Ходили ряженые. Звучала новогодняя музыка. В этот праздник включились не только студенты разных курсов, но и преподаватели факультета.

Был развернут магазин «безденежной продажи». Студенты принесли на ярмарку предметы, которые не нужны лично конкретному студенту, но могли бы быть полезны другим. И этот предмет любой студент мог взять себе совершенно бесплатно. И это сработало. Практически все вещи нашли новых хозяев.

На этой же площадке был развернут мастер-класс по изготовлению игрушек из обычных детских разноцветных носочков. Студент, проводивший мастер-класс, рассказывал и показывал любому желающему технологию изготовления игрушки. А это был игрушка-снеговик. И у всех он получался. Несомненно, у кого-то снеговик стоял под новогодней елкой или был подарен близким и родным людям.

К этому празднику несколько студентов собственными руками испекли сладкие «печенюшки», которые стали «сладкими» призами викторин и конкурсов.

После проведения праздника группа студентов-аниматоров собралась вместе, и было проведено обсуждение состоявшегося праздника. Был дан анализ Дела. Определены положительные стороны происшедшего, отмечены недоработки. И были намечены пути дальнейшей работы на факультете в направлении включения студентов в подобную деятельность. Например, было предложено расширить количество мастер-классов.

Другим примером работы факультета в направлении включения студентов в жизнь, в студенческую жизнь, развития социальной активности может служить работа по подготовке и проведению Дня Знаний-1 сентября.

Работа начинается за несколько дней до праздника. Абитуриент стал студентом. Проводится собрание 1 курса. Их поздравляют, желают успехов в учебе, рассказывают об особенностях обучения в Университете, на факультете. А затем сразу происходит введение в жизнь факультета, университета. Студенты разбиваются на бригады (прообразы студенческих групп), и они начинают готовить факультет к новому учебному году. Это трудовой десант – субботник. Студенты не только моют окна, учебные столы, коридор. А главное, они входят в жизнь факультета, знакомятся друг с другом. Начинают осознавать себя студенческим коллективом.

В эти же дни студентам дается задание оформить факультет к празднику: нарисовать плакаты, стенгазеты. А стенгазета – это кадр кинопленки, на котором фотографии членов студенческой бригады. И все студенты, и преподаватели теперь увидят новое пополнение. Тех, кто поступил на факультет в новом учебном году.

Бригады готовят номера художественной самодеятельности: стихи, песни, веселые сценки и др. И дается спецзадание: каждая бригада должна создать танец, в котором примут участие все студенты бригады. Дается конкретная мелодия. А дальше студенты вольны творить, создавать новое. Так, как им видится.

В конце недели (а за неделю все это можно подготовить) проходит прогон всех концертных номеров и танцев. Лучшее отбирается на праздник, посвященный 1 сентября – началу обучения в Университете.

А 1 Сентября факультет готов к празднику! Он оформлен, сияет чистотой и есть чем поздравить студентов, преподавателей и гостей.

Но начинается 1 сентября с того, что весь 1 курс собирается на площади перед Университетом. Все берутся за руки и делают большой круг - «Большой Солнечный Круг» факультета начального образования. А это более 200 студентов. И в этом кругу находятся и студенты старших курсов, и преподаватели! Все вместе! Одна семья! Это грандиозно!

Этот круг делает несколько шагов по часовой стрелке, по движению Солнца – механизм запускается! Процесс пошел! Учеба началась! Студенческая жизнь началась! Новый этап в жизни начался! Затем все собираются в центре круга. Это символ: «Мы - единое целое! Мы – вместе! Ура!»

Затем все поднимаются на 4 этаж (это этаж факультета начального образования), и проходят по нему. Их встречают преподаватели и студенты старших курсов. Они все вышли в коридор и аплодируют первокурсникам.

Первый курс проходит в актовый зал. Начинаются поздравления декана факультета, преподавателей, студентов старших курсов. Студенты 1 курса показывают свой концерт. И завершается праздник тем, что студенты 1 курса посвящаются в студенты. Старшекурсники им вручают большой студенческий билет и ключ от страны знаний. Декан факультета произносит слова: «С началом учебы! С первым учебным днем в Университете!» И звонит в колокольчик. И весь зал тоже начинает звенеть, т.к. студенты принесли свои колокольчики. Те, которые у них были на «Последнем звонке» в школе. Жизнь продолжается!

Какие можно сделать выводы. Студенты должны быть включены лично в деятельность. Они не должны быть пассивными участниками. Они должны разрабатывать концепцию События. Участвовать в нем и включать в него окружающих. Все студенты должны получить опыт создания атмосферы творчества, сопричастности, оптимизма, доброты. Они должны попробовать, должны поучиться, чтобы реализовать подобные проекты в своей профессиональной деятельности.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Землянская Е.Н. Современные педагогические технологии начального образования: Учеб. пособие.- М.: РУДН, 2009. -100 с.
2. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1990.- 144 с.
3. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС: Методическое пособие /Под ред. Н.Н.Деменевой.- М.: АРКТИ, 2013.- 152 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корчагина Алёна Владимировна, *учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 2107*

alena.korchagina15@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос использования метода проектов на уроках обучения грамоте, русского языка и литературного чтения; автором описаны теоретические и прикладные аспекты реализации данных проектов в практике начального образования.

Ключевые слова: **метод проектов, проектная деятельность, младший школьник**

ФГОС и примерная образовательная программа начального общего образования нацелены на формирование разносторонних компетенций младшего школьника, в частности, ставится задача научить принимать решения, быть коммуникативным, мобильным, заниматься проектной деятельностью [6]. Действительно, среди инновационных педагогических технологий, направленных на личностно-ориентированное обучение, особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных способностей обучающихся, их критического и творческого мышления, готовности самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, видеть, формулировать и решать проблему. В связи с этим метод проектов приобретает особую ценность в практической деятельности каждого педагога.

Проектная деятельность гармонично вписывается в классно-урочную систему, дополняет ее и позволяет работать над получением личностных и метапредметных результатов образования. В настоящее время наблюдается тенденция снижения интереса младших школьников к различным школьным предметам, в частности русскому языку и литературному чтению. Средством преодоления данной проблемы выступает стремление учителя отойти от шаблонности преподавания данных дисциплин. И помощником в этом может стать метод проектов. Но как среди разнообразия проектов, которые предлагают нам современные образовательные системы, выбрать то, что действительно является нужным и полезным для школьников вообще и оптимально для конкретного учебного предмета, раздела, темы, проблемы? Как сделать так, чтобы проектная деятельность всесторонне учитывала специфику языкового или литературного материала, возрастные особенности учащихся? И такие частные исследования уже появляются в методической литературе. Например, А.Ю. Никитченков, подчеркивает важную роль исследовательской и проектной деятельности младших школьников в системе современного литературного чтения фольклора, настаивая на том, что она должна протекать «в процессе непо-

средственной работы с конкретными устно – поэтическими произведениями» [2, с.23], а не в отрыве от живого фольклорного материала.

Тем не менее, прежде чем ответить на обозначенный выше вопрос, стоит разобраться в теории метода проектов. Так, в педагогической литературе, метод проектов определяется как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта».[3, с.66]

Работа по методу проектов, как замечает исследователь И.С. Сергеев [5], представляет собой относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности, следовательно, к этой деятельности выдвигаются определенные требования, которые можно представить в виде следующей схемы: проблема – проектирование – поиск информации – продукт – презентация. Работа над каждым проектом происходит в несколько этапов: поисковый; аналитический; практический; презентационный и контрольный. Конечно, проектную деятельность в школе целесообразно организовывать в рамках специальной программы, целью которой будет возможность развить индивидуальность обучающихся и их творческие способности [1].

Учебный проект, как комплексный и многоцелевой метод, имеет большое количество видов и разновидностей[5]. По целям и задачам следует выделить проекты практико-ориентированные, исследовательские, информационные и творческие. Монопроекты и межпредметные отражают область исследования. Продолжительность проектной деятельности могут характеризовать мини – проекты, краткосрочные, недельные и даже годичные проекты.

В системе проектной деятельности младших школьников на уроках обучения грамоте, русского языка и литературного чтения наиболее оптимальны с учетом возрастных особенностей учащихся информационные и творческие недельные проекты, на которых младшие школьники могут не только проявить свою читательскую самостоятельность, попытки поисковой и исследовательской деятельности, индивидуальной творческой активности, но и получить необходимую помощь взрослых: учителей, библиотекарей, родителей. Важно, чтобы учащийся имел возможность обратиться к различным источникам информации, включая и доступные ему ресурсы сети Интернет.

С учетом вышеизложенных теоретических основ проектной деятельности, нами разработан ряд проектов, которые могут найти применение в практике начальной школы. Одним из значительных для периода обучения грамоте стал проект «Живая Азбука», цель которого заключалась в том, чтобы обобщить представления первоклассников о буквах русского алфавита, развивать готовность искать информацию (стихи, загадки и т.д.)

в сотрудничестве с взрослыми, развивать опыт самостоятельного принятия решений, творческие способности, речевые компетентности, включая формирование навыков общения с учителем, одноклассниками. Воспитание толерантности, умения работать в группе – также одна из универсальных задач данного проекта. Время работы над проектом – две недели. На первой неделе в рамках урочной, внеурочной и домашней работы осуществлялся выбор букв каждым из учеников, подбирался материал для презентации выбранной буквы. Обеспечением проектной деятельности первоклассников стали книги, ресурсы интернета, материалы и инструменты для выполнения творческой работы. На второй неделе была организована презентация проектов. Результатом данной проектной деятельности стали творческие работы детей, оформленные в виде настенного панно, а презентация проекта состоялась на празднике «До свидания, Азбука!».

Авторы учебных комплектов по литературному чтению нередко предлагают учителю множество проектов. Так, на практике мы реализовали проект «Мой любимый детский журнал», включающий элементы групповой деятельности учащихся. Цель данного проекта заключалась в развитии у учащихся творческих, познавательных способностей, читательского и культурного кругозора. Проект достаточно длительный, время работы над ним составляет три недели. На первой неделе под руководством учителя происходило изучение структуры детских журналов, подбор материала. К работе привлекался библиотекарь, а также использовались электронные версии некоторых детских журналов. Вторая неделя – подбор и оформление материала, а третья – завершение оформления продукта, презентация проектной работы. В рамках этого проекта, учащиеся были разделены на группы, каждая из которых занималась своей деятельностью: оформление обложки, различных рубрик и т.д. Результатом данного проекта стал интересный и красочный журнал, изготовленный учащимися класса.

Составление индивидуальных и коллективных словарей – один из эффективных вид проектной деятельности младших школьников. Так, на уроках русского языка мы осуществили работу над проектом «Словарь имен». Цели и задачи проекта: развитие умения самостоятельно добывать знания в процессе работы, обогатить словарь учащихся и развить творческие способности, воспитать культуру общения, развить умения самостоятельно решать поставленные задачи, воспитать уважительное отношения к семье[4]. Время работы над проектом составило две недели: первая неделя – подбор информации, вторая – непосредственное изготовление словаря имен. Работая над этим проектом, учащиеся искали информации о значении своего имени, затем был создан продукт – словарь имен класса.

Метод проектов – один из методов организации деятельности учащихся, как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Этот метод полностью отвечает требованиям ФГОС и может широко применяться в практике начального языкового и литературного образования. Главное условие реализации этого метода – последовательность, структурность, наличие конечного продукта, учет специфики образовательной области «Филология». По-

следовательно применяя метод проектов, учитель может достигнуть положительных результатов в сфере предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева А. И. Метод проектов на уроках в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: www/ Festival.1september.ru (дата обращения: 17.01.14)
2. Никитченков А.Ю. Исследовательская работа по фольклору в системе подготовки педагогов по профилю «Начальное образование»//Начальное образование. 2012. №3. С. 22 – 28.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. Пособие для стд. Пед. Вузов и системы повыш. Квалиф. Пед. Кадров / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 270с.
4. Олейник О.В., Кабанюк Л.П.: Проектная деятельность: методика обучения. Проекты по русскому языку. 2-4 классы. ФГОС. – М. : Вако, 2014. – 368с.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М., 2005.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

ПОЭЗИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Черкасова Екатерина Сергеевна, *ассистент кафедры педагогики начального обучения, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

kate150788@rambler.ru

В статье рассматривается поэзия как один из аспектов влияния на становление внутренней эмоциональной сферы будущего учителя и на формирование культурно-нравственных качеств личности у молодого поколения. Автор видит в поэтическом искусстве высокий воспитательный потенциал и средство нравственного воспитания личности будущих педагогов.

Ключевые слова: **поэзия, воспитание, культура, педагогика, формирование личности, воспитание нравственной личности**

Всё чаще последнее время прибавляется скорость жизни. Человек летит не оглядываясь, не останавливаясь, сгорая в бесконечной суете бытия. И вроде бы всё идёт своим чередом… Но задумывается ли человек в таком ритме о том как он воспринимает действительность, как чувствует природу и реагирует на события... И вспоминаются строки стихотворения А. Блока:

«…Не сходим ли с ума мы в смене пёстрой,
Придуманных причин, пространств, времён?…» [2,с.119]

Как важно бывает порой остановиться и, оглянувшись вокруг, осознать, что человек – это частица вселенной, составляющая земной природы и поднять духовные ценности выше материальных благ.

В настоящее время перед обществом необычайно остро стоит проблема нравственного воспитания молодёжи, в частности формирования личности будущих педагогов.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [5].

Задача духовно-нравственного воспитания состоит в том, чтобы общепринятые нормы морали педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого студента, такие как долг, совесть, честь, достоинство.

Изучение вопроса сформированности духовно-нравственной культуры будущего учителя позволяет сделать вывод о том, что наблюдается приоритет материальных ценностей над духовными; потребность в духовном и профессиональном самосовершенствовании у большинства студен-

тов отсутствует; происходит снижение общего уровня культуры. Вместе с тем у них существует нравственный идеал, понимаемый как обобщенный образ, в котором соединяются лучшие качества, мечты о прекрасной жизни: это человек, хорошо образованный, умеющий работать в любых условиях, коммуникабельный, владеющий собой, добрый, справедливый, способный любить. И всё же глубокие духовно-нравственные романтические качества современной молодёжи намного уступают молодым людям XIX–XX веков, именно в это время рождались и вырастали знаменитые представители «Злотого и Серебряного веков».

В свои прожитые годы (1805-1827гг.) молодой поэт Дмитрий Веневитинов [8, с.73] размышлял о вечном:

Мой друг! слова твои напрасны,
Не лгут мне чувства – их язык
Я понимать давно привык,
И их пророчества мне ясны.
Душа сказала мне давно:
Ты в мире молнией промчишься!
Тебе всё чувствовать дано,
Но жизнью ты не насладишься.

Формирование культурно-нравственного уровня личности у молодого поколения, в целом – каждодневная, кропотливая работа, состоящая из комплекса занятий и действий. Хотелось бы остановиться на одном из аспектов влияния на становление внутренней глубокой эмоциональной сферы будущего учителя - поэзии. Актуальность её обусловлена высоким воспитательным потенциалом поэтического искусства и недостаточным вниманием образовательных учреждений к поэтическому жанру как средству нравственного воспитания личности будущих педагогов. С высоты XXI столетия может показаться, что таковая если и присутствует в умах и сердцах молодых людей, то только как сопровождение нынешними ритмами. На самом же деле произошёл разрыв эпох и поколений, вследствие которого для подрастающего поколения поэзия – как вид творчества и деятельности осталась непознанной в полной мере.

Человек и природа – вечная проблема жизни, а значит и литературы, поэзии. Природа – это вечная красота и вечная гармония мира. Именно так воспринимаются стихи поэтов о родной русской природе; именно так возвышенно, просветлённо и благостно воздействуют они на человеческие сердца и души. Проникаясь в искусство стихосложения, представляя образы и рисуя мысленные картины, у студентов развивается образное мышление, происходит становление нравственной, культурной системы ценностей. Поэтический мир предстаёт им во всём богатстве ассоциаций, которые обновляют понимание знакомых предметов и явлений, во всей динамичности сменяющихся картин природы и жизни человека, во всей самобытности характера художника.

В рамках спецкурсов, кроме самих практических упражнений, полезно проводить поэтические «вечера», тематические семинары, презента-

ционные показы и т.д. Всё это вовлекает учащихся в многогранный мир необъятной поэзии. Они переносятся в иную эпоху и события, предшествующие написанию того или иного стихотворения. Тем самым всё больше и больше вырастает стремление к познанию новых границ поэтического жанра.

Рассмотрим фрагмент педагогических технологий в форме практических упражнений и заданий.

На начальном этапе рекомендуется взять стихотворение наиболее доступное как для студенческой аудитории, так и для детской. Возьмём, к примеру, стихотворение А. Барто «Милочка-копилочка». Задача данного и последующих упражнений заключается в том, чтобы студенты в разных предлагаемых обстоятельствах (например: обидеться по-детски, надуться; представить себя волшебником, читающим заклинания и т.д.), рассказали историю, задуманную авторами.

«Утром запонка пропала,
И от папы всем попало.
А когда пропал и галстук,
Папа даже испугался.
А когда пропала бритва,
Началась в квартире битва.….» [1, с.125]

Следующим рассмотрим пример упражнений по стихотворению Р. Рождественского «Я в глазах твоих утону - можно?». Необходимо прочувствовать всю глубину содержания этого произведения с помощью различных ситуаций: 1. Девушка пишет письмо – признание, страдает. 2. Студентка должна выступать на поэтическом конкурсе, готовится, волнуется и др.

«Я в глазах твоих утону - можно?
Ведь тонуть в глазах твоих – счастье.
Подойду и скажу тебе - «Здравствуй,
Я люблю тебя очень. – Сложно?»
Нет. Не сложно, любить – это трудно.
Очень трудно любить, веришь?...» [7, с. 54]

В приведённом далее стихотворение С. Есенина нужно постараться понять то состояние, в котором оно было написано. Погрузиться в историю написания. Возможные упражнения: 1. Ситуация, в которой человек вынужден покинуть страну навсегда (перед отъездом рассматривает фотографии, вспоминает первую любовь…). 2.Во время войны, накануне решающей битвы солдат перечитывает записанные стихи.

«До свиданья, друг мой, до свиданья.
Милый мой, ты у меня в груди.
Предназначенное расставанье
Обещает встречу впереди.
До свиданья, друг мой, без руки, без слова,
Не грусти и не печаль бровей, —
В этой жизни умирать не ново,

Но и жить, конечно, не новей.» [4, 180с.]

Как фактор влияния на более глубокое восприятие произведения и эмоциональное воздействие может быть использовано музыкальное оформление.

Поэзия как педагогическая технология имеет высокий воспитательный потенциал и в процессе соприкосновения с ней способна сформировать духовно-нравственную сторону личности будущего учителя, развить образное мышление, расширить кругозор.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барто А.Л. Стихи детям. В двух томах. Том I. М.: «Детская литература»,1976, с.125.
2. Блок А.А. Стихотворения. Поэмы. Театр. Том второй. 1908-1921. Изд. «Художественная литература», Ленинградское отделение. Ленинград.1972. С.119.
3. Есенин С.А. Душа грустит о небесах… Стихотворения и поэмы. М.: Детская литература, 2008. 266 с. 180с.
4. Об образовании. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ // Российская газета № 5976. – 2012. – 31 декабря
5. Рождественский Р.И. Придет и к вам любовь. М.,2006, 352, с. 54.
6. Стихотворения; Поэмы; Драмы / Д. В. Веневитинов; Предисл. Б. Смиренского. – Москва: Художественная литература, 1976 . – 128 с. – На рус. яз. : 0.18, с.73.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

Борисова Елена Викторовна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

tschekin@mail.ru

Олейникова Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

airekman@mail.ru

В статье излагаются взгляды авторов на преподавание курса «Теория обучения детей младшего школьного возраста» в процессе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»).

Ключевые слова: **педагогическое образование, начальное образование, подготовка бакалавров, теория обучения, младший школьник**

В условиях модернизации российского образования, происходящих инновационных процессов возрастает роль учителя. Современные тенденции развития начальной школы предполагают усложнение обучающей деятельности учителя, усиление творческого характера преподавания. Деятельность учителя начальных классов является основной составляющей комплексного решения образовательных, воспитательных и развивающих задач, обеспечивающих формирование целостной личности младшего школьника. Важно понимать, что будущий учитель должен быть соответствующим образом подготовлен к успешному выполнению усложняющихся профессиональных обязанностей.

В качестве примера обратимся к опыту преподавания дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста». Цель дисциплины: подготовка будущих учителей начальных классов к профессиональной педагогической деятельности, формирование целостного представления о сущности процесса обучения, новых подходах к содержанию образования, развивающего интерес к изучению дидактических проблем современной школы, способствующего определению самостоятельных ориентиров в будущей профессиональной деятельности.

Изучение дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» способствует формированию у студентов общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций в области педагогической деятельности, а также специальных компетенций.

Дисциплина «Теория обучения детей младшего школьного возраста» входит в модуль «Методика обучения и воспитания младших школьников» и относится к базовой части «Профессионального цикла». Для освоения дисциплины используются знания, умения, навыки, способы деятельности, сформированные в процессе изучения дисциплин «Гуманитарного, социального и экономического цикла» (философия, социология, педагогическая риторика, профессиональная этика), дисциплин базовой части «Профессионального цикла» (педагогика, психология, возрастная анатомия, физиология и гигиена, основы медицинских знаний и ЗОЖ).

Освоение дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» является необходимой основой для последующего изучения дисциплин и модулей по выбору вариативной части «Профессионального цикла». Содержание дисциплины тесно связано с педагогической практикой студентов. Знания, умения и навыки, полученные в результате изучения дисциплины, будут использованы студентами на итоговой государственной аттестации.

Логика изучения дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» конструируется следующим образом: выделяются восемь блоков, адекватных разделам программы, в каждом блоке определены научные идеи, теории, фактический и документальный материал, методы и технологии компонентов учебного процесса.

В первом блоке даются сведения о становлении и состоянии теории обучения как основы педагогической профессиональной подготовки учителя. Раскрываются философские, научные основания процесса обучения, структура учебного процесса, мотивация учения школьников.

Во втором блоке дается сущностная характеристика исходных категорий, научных определений процесса обучения и его зависимости от общих закономерностей познания человеком окружающего мира, а также теоретическое обоснование концепций обучения в современном образовательном процессе.

Третий блок посвящен анализу содержания структурных компонентов образовательной, воспитательной и развивающей функций педагогического процесса, что дает основания для выделения видов образовательных, воспитательных и развивающих задач и технологий их реализации.

Четвертый блок знакомит с методологическими, теоретическими основаниями принципов обучения, закономерностями, которые отражены в принципах, с идеями, теориями, методами, которые реализуются в образовательном процессе на основе принципов.

Пятый блок отражает состояние современного школьного образования, его научные и правовые основы, содержание учебного материала, соответствующее требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, педагогические условия разработки учебных планов, программ, учебников для начальной школы, методических пособий и рекомендаций.

В шестом блоке характеризуются методы обучения как формы теоретического и практического освоения учебного материала, исходящего из задач образования, воспитания и развития ученика. Овладение системой методов и адекватных технологий обучения способствует плодотворному освоению идей, теорий, технологий, инноваций, экспериментальных подходов, личностно-ориентированной направленности современного школьного образования, обеспечивает возможности реализации творческого потенциала учителя.

Седьмой блок раскрывает современные научные подходы и инновации в организации форм обучения, дает представление о технологии проведения каждого структурного компонента урока в начальной школе.

В восьмом блоке сосредотачивается внимание на образовательном, воспитательном и развивающем значении проверки и оценки знаний, умений и навыков младших школьников. На основе наблюдений в школе изучается современная диагностика и показатели оценки педагогического процесса, как на уроке, так и при выполнении домашней учебной работы.

Каждому блоку программы соответствуют предлагаемая система лекций, практических занятий, учебно-исследовательских заданий, подбор литературы, экзаменационные вопросы и задания.

При изучении дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» используются активные и интерактивные формы проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой.

Традиционные образовательные технологии ориентируются на организацию образовательного процесса, предполагающую прямую трансляцию знаний от преподавателя к студенту (преимущественно на основе объяснительно-иллюстративных методов обучения). В процессе преподавания дисциплины используются информационные лекции, которые предполагают последовательное изложение материала в дисциплинарной логике, осуществляемое преимущественно вербальными средствами (монолог преподавателя). Практические занятия по курсу предполагают освоение конкретных умений и навыков по предложенному алгоритму. Лабораторная работа представляет собой самостоятельную работу студентов, связанную с наблюдением и анализом педагогического опыта в школе, личностным осмыслением содержания образовательных программ и учебных книг для начальной школы, новых технологий начального обучения.

В процессе преподавания «Теории обучения детей младшего школьного возраста» используются технологии проблемного обучения, предполагающие организацию учебного процесса с использованием проблемных вопросов, созданием учебных проблемных ситуаций для стимулирования активной познавательной деятельности студентов. Примерами таких форм являются: проблемная лекция, практическое занятие в форме практикума, практическое занятие на основе кейс-метода. Проблемная лекция – изложение материала, предполагающее постановку проблемных и дискуссионных вопросов, освещение различных научных подходов, авторские комментарии, связанные с различными моделями интерпретации изу-

чаемого материала. В процессе такой лекции происходит принципиальное изменение взаимодействия между студентами и лектором: от пассивного наблюдения за ходом решения вопроса до активного участия студентов в решении учебно-воспитательных задач, входящих в проблему лекции.

Практическое занятие в форме практикума предполагает организацию учебной работы, направленную на решение комплексной учебно-познавательной задачи, требующей от студента применения как научно-теоретических, так и практических навыков. Практическое занятие на основе кейс-метода – обучение в контексте моделируемой ситуации, воспроизводящей реальные условия педагогической деятельности. Обучающиеся анализируют педагогические ситуации, разбираются в сути проблем, предлагают возможные решения и выбирают лучшие из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или приближены к реальной ситуации.

Также в процессе изучения дисциплины используются игровые технологии, предполагающие организацию образовательного процесса, основанную на реконструкции моделей поведения в рамках предложенных сценарных условий. Деловая игра предполагает моделирование различных ситуаций, связанных с выработкой и принятием совместных усилий, обсуждение вопросов в режиме «мозгового штурма», реконструкций функционального взаимодействия в коллективе.

Интерактивные технологии, используемые в процессе преподавания «Теории обучения детей младшего школьного возраста», предполагают активное и нелинейное взаимодействие всех участников образовательного процесса, достижение на этой основе личностно значимого для них образовательного результата. Интерактивность предполагает субъект-субъектные отношения в ходе образовательного процесса, формирование саморазвивающейся информационно-ресурсной среды. Примерами таких учебных занятий являются лекция-беседа, лекция-дискуссия.

В процессе изучения дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» используются также информационно-коммуникационные образовательные технологии, предполагающие организацию образовательного процесса, основанную на применении специализированных программных сред и технических средств работы с информацией. Примером служит практическое занятие в форме презентации.

Важная роль отведена рациональному сочетанию учебной и исследовательской деятельности студентов. Выполнение учебно-исследовательских заданий предполагает не простое запоминание и осознание информационного материала, а самостоятельную работу студентов в школе, связанную с наблюдением и анализом педагогического опыта, личностным осмыслением содержания образовательных программ для начальной школы, новых технологий начального обучения.

Студенты выполняют учебно-исследовательские задания по следующим темам: «Современные концепции процесса обучения», «Функции педагогического процесса: образовательная, воспитательная, развиваю-

щая», «Принципы обучения», «Содержание образования», «Методы обучения», «Формы организации обучения».

Структура учебно-исследовательских заданий строится адекватно логике исследования. Благодаря этому создается органическое сочетание педагогического управления с целевым назначением задания, как способа включения обучающегося в активный познавательный процесс, и создаются условия для формирования установки на учебный процесс. Основная дидактическая функция таких заданий состоит в том, чтобы организовать учебно-поисковую деятельность, имеющую структуру исследования. В ходе такой деятельности развивается самостоятельность студентов.

Большую роль в обновлении учебного процесса и в связи с переходом на двухуровневую систему подготовки играет правильная организация самостоятельной работы студентов. В процессе изучения дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» используются разнообразные виды самостоятельной работы студентов, среди которых: подготовка сообщений к выступлению на практическом занятии, подготовка докладов, работа со словарем, самостоятельное изучение ряда тем курса в соответствии с рекомендациями преподавателей и отчетность на практических занятиях, ознакомление с нормативными документами (ФГОС начального общего образования, учебным планом начальной школы, учебными программами), учебниками для начальной школы, аннотирование и конспектирование психолого-педагогической литературы, составление таблиц для систематизации учебного материала, тематических кроссвордов, тестов, разработка творческих заданий, решение психолого-педагогических задач, подготовка к деловой игре, создание компьютерных презентаций для использования на практических занятиях, компьютерное тестирование.

Заканчивается изучение дисциплины экзаменом, который при традиционной форме проведения имеет свою специфику: экзаменационные билеты построены таким образом, что наряду с теоретическим вопросом предусматривается анализ научно-педагогической литературы по данному вопросу и раскрытие студентом его практической стороны на основе выполненных учебно-исследовательских заданий.

На наш взгляд, такая организация изучения дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» способствует развитию у студентов организованности, самостоятельности, творческой активности.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов С.П., Борисова Е.В., Олейникова М.А. Теория обучения детей младшего школьного возраста (программа курса с методическими рекомендациями). – М.: Прометей, 2011.
2. Борисова Е.В., Олейникова М.А. Научно-педагогический подход к преподаванию дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» в процессе подготовки бакалавров педагогического образования. // Инновационные процессы в системе начального образования. Монография. – М.: МПГУ, 2012, с. 99-108.

МЕСТО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПРИ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕКИХ САНАТОРИЯХ КАК ОСОБОГО ВИДА УЧРЕЖДЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Владимирова-Хошабова Светлана Николаевна, *воспитатель Государственное казенное учреждение здравоохранения города Москвы «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков Департамента здравоохранения города Москвы». Филиал №44*

hoshabov@bk.ru

В данной статье рассматривается вопрос о роли общеобразовательных школ при психоневрологических санаториях и особенностях контингента учащихся. Затрагивается специфика совместной работы медиков и педагогов в детском психоневрологическом учреждении, организация учебно-воспитательного процесса. Предлагаются конкретные методы для усвоения учебного материала у детей с различными психоневрологическими нарушениями.

Ключевые слова: **психоневрологический санаторий; младший школьник; отклонение в психическом развитии; учебно-воспитательный процесс; лечебно-педагогическая работа; клинические особенности детей; патофизические механизмы; внебольничная помощь детям и подросткам; методы обучения; повышенная возбудимость центральной нервной системы; речевая патология.**

Детский психоневрологический санаторий – особый тип учреждений. Психоневрологические санатории к образовательным учреждениям не относятся; это лечебно-профилактические оздоровительные учреждения, являющиеся частью системы здравоохранения.

Но, поскольку в оздоровительных учреждениях санаторного типа дети проходят лечение в течение длительных сроков, для них в учебный период организуется обучение по программам общеобразовательных школ (точно такая же картина наблюдается и в психиатрических больницах, где дети пребывают на лечении в среднем не менее двух месяцев). Срок санаторной путевки - три месяца, но по медицинским показаниям в отдельных случаях срок пребывания продлевается (иногда до девяти месяцев, то есть на весь учебный год).

Дети с отклонениями в психическом и неврологическом развитии обладают такими особенностями, которые оказывают значительное влияние на ход учебного процесса. Как и социализация, так и адаптация детей к школьному обучению с такого типа «особыми нуждами» является одной из специфических *лечебных* задач врачей-психиатров и неврологов. В то же время, специалисты-медики обычно далеки от проблем обучения. А педагоги, напротив, не обладают достаточными знаниями по неврологии и психиатрии. Руководители, стоявшие во главе систем образования и здравоохранения во времена советской власти пришли к выводу о необходимости

осуществления особого подхода к организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях, оказывающих помощь детям и подросткам с отклонениями в развитии нервной системы и в психическом развитии (а к таким учреждениям сегодня, среди прочих, относятся психоневрологические санатории и психиатрические клинические больницы).

С этой целью Московским отделом народного образования (ныне это Департамент образования города Москвы) постепенно строилась дифференцированная сеть специализированных школ (сначала она классифицировалась как сеть школ «для трудно обучаемых и трудновоспитуемых детей») в качестве психоневрологических учреждений внебольничной помощи детям и подросткам.

Для объединения и координации деятельности всей сети этих учреждений в 1934 г. был организован Научно-методический центр по детской психоневрологии.

По сей день в Москве и в Московской области с этой целью существует дифференцированная сеть учреждений внебольничной помощи детям и подросткам, частью которой являются школы при психоневрологических санаториях и психиатрических больницах. Каждой школе, являющейся частью данной сети, присвоен один и тот же *статус* (сейчас они классифицируются как СОШ НО – средняя общеобразовательная школа надомного обучения) и *номер* (№196).

Педагогический персонал детского психоневрологического санатория (ПНС) обычно формируется из педагогов-дефектологов с большим опытом и стажем работы, а медицинское обслуживание больных осуществляется в оздоровительных учреждениях коллективом врачей, в который входят невропатолог, физиотерапевт, психиатры и психоневрологи. В санатории работают и воспитатели. Основные проблемы и вопросы лечебной педагогики медико-педагогический коллектив разрабатывает под руководством консультанта санатория, углубляя и совершенствуя применяемые методы обучения больных детей. Таким образом, лечебно-педагогическое обслуживание находящихся в санатории детей осуществляется совместной деятельностью врачей и педагогов.

Задачи педагогической работы в детском психоневрологическом санатории определяются, прежде всего, клиническими особенностями детей, направляемых на лечение в санаторий. Свою деятельность врачи и педагоги санатория строят, исходя, во-первых, из правильного понимания развития личности каждого ребенка и, во-вторых, из вскрытия тех патофизиологических механизмов, которые лежат в основе наблюдаемых у него клинических симптомов.

В санаторий направляют детей со следующими диагнозами:

- ДЦП (в том числе дети-«колясочники»);
- невротические реакции;
- вегетососудистая дистония;
- неврозы;
- неврозоподобные состояния (тики, энурезы);

- задержки психоречевого развития, нарушения развития речи, логоневрозы, заикания;

- нетяжелые формы психических расстройств;

- астено-невротический синдром.

Детские психоневрологические санатории также созданы с целью способствовать лечению детей легкими с психопатоподобными состояниями, с редкими эпилептическими припадками, с нейроинфекциями; в них проходят лечение и обучение дети с легкими остаточными органическими явлениями, возникшими после раннего поражения центральной нервной системы, с расторможенным поведением. Такие дети обычно еще имеют ЗПР, у них имеется частичная задержка развития со своеобразным, временным торможением успеваемости в школьных занятиях; они представляют большие затруднения для педагога, но они не олигофрены. (Правда иногда, в результате ошибочного диагноза, в санаторий попадают и олигофрены). И, наконец, это дети, у которых имеются последствия психической травмы.

У многих детей налицо комбинация различных нарушений. Например, у одного и того же ребенка имелось раннее поражение центральной нервной системы, которое на протяжении детства постепенно компенсировалось. Но на каком-то этапе его жизни присоединилась туберкулезная интоксикация или хронический гнойный процесс уха и т. д.; у другого - травма головы в анамнезе сочетается с ревматической болезнью.

Таким образом, состав детей крайне разнообразен. Большинство из них являются в школе, несмотря на полноценный интеллект, неуспевающими. В связи с этим они нуждаются в особой психологической помощи и консультированию [1,2].

Таких детей трудно обучать, пока не выявлена причина психоневрологического медицинского нарушения, пока лечение и тренировка недостаточной функции не дали требуемых результатов. После соответствующих мероприятий в указанной области ребенок может успешно овладевать знаниями и достигнуть общего уровня успеваемости своего класса.

Дети с задержкой развития отличаются не по возрасту детским качеством психических реакций. Они несерьезно относятся к урокам, хотят только играть, поверхностно схватывают наиболее яркие впечатления, но не обнаруживают склонности ни к их анализу, ни к синтезу.

Они очень эмоциональны, конкретны, но реагируют лишь непосредственно на то, что бросается им в глаза, и работают без всякого плана. У них в мышлении преобладают сами факты, образы, а не понятия, не обобщения.

Быстро воспринимая, они все легко забывают, ибо восприятие не систематизируется. Их высшая нервная деятельность имеет характерные особенности: условные реакции вырабатываются легко, но они непрочны.

Очень трудно возникают дифференцировки - плохое активное торможение, что соответствует их крайне недостаточному вниманию и слабому волевому тонусу. Имеется явное преобладание первой сигнальной системы над второй, еще недостаточно окрепшей.

Относительная слабость второй сигнальной системы влечет за собой и недостаточное взаимодействие обеих систем. В этом случае словесные раздражители недостаточно доминируют, ребенку полезнее показать, чем назвать, дать иллюстрацию, а не словесное объяснение.

В отношении этих детей необходимо стремиться сделать их нервную систему более выносливой; путем воздействия на эмоциональность привлекать их внимание на более долгий срок, постепенно тренируй этим их выдержку. И в этом случае огромным подспорьем являются игры, пение, музыкально-двигательные занятия.

В процессе игры, движений, в пении необходимо иногда ослабить силу голоса, или замедлить темп движения, ограничить размер шага, прыжка; это один из путей воспитания активного торможения, «воспитание задерживающей способности» по Сеченову.

Очень важно требовать, чтобы дети рассказывали о тех событиях, которые происходят повседневно - на уроке, на прогулке, во время перемены. Нужно помочь им уточнять передачу фактов, устанавливать их связь, зависимость и последовательность, упрочивая взаимосвязь событий и их соподчинение.

При пересказе прочитанного, напротив, не следует добиваться передачи, очень близкой к тексту.

Следует больше ставить вопросов по прочитанному, чтобы подчеркнуть и упрочить смысловые связи рассказа и

В отличие от олигофренов, которые очень теряются от обилия, дети, страдающие временными задержками развития, нуждаются в большом разнообразии материала, а не в многократном повторении одного и того же.

У детей, недавно перенесших травму, инфекцию или страдающих текущим соматическим заболеванием, часто наблюдаются легко возникающие состояния запредельного торможения коры головного мозга, иначе говоря, - возникновение фазовых состояний, при которых образование условных реакций снижено.

Давно упроченные условные связи могут временно затормаживаться, а, главное, реакции не раздражитель становятся искаженными. На положительные раздражители не возникает реакций; на отрицательный раздражитель реакция возникает.

В этом состоянии ребенок не выполняет указаний педагога, а запрет ведет к реализации запрещенного действия.

Причина такого поведения не сознательный протест, не нарочитое непослушание, а искаженное реагирование заторможенных корковых клеток. В фазовых состояниях могут не достигать эффекта сильные раздражители, а слабые, наоборот, оказываются действенными. Ребенок вдруг подчиняется указанию, сделанному очень тихим голосом, тогда как повышенный тон не приводил к послушанию.

Фазовые медицинские состояния могут зависеть от нарушений кровообращения, от изменений химизма крови при пребывании в душном

помещении, от токсических влияний на нервную клетку (например, при обострении ревматизма), они могут возникать и при утомлении - то мимолетно, то на более длительные сроки.Фазовые состояния легко возникают у детей при тяжелых переживаниях, ибо в этих случаях в коре головного мозга образуются больные очаги с большой напряженностью инертного раздражительного процесса, с большой зоной торможения коры вокруг больного очага.

У таких детей неловкое слово, адресованное в больной очаг, может сразу усилить в нем напряженность раздражительного процесса и вызвать резкое торможение коры вокруг, т. е. вызвать фазовое состояние.

Плохо осведомленный в этих вопросах педагог может позволить себе упрекнуть больного ребенка; своим упреком он может вызвать именно такие нейродинамические нарушения, которые отнюдь не способствуют усвоению программы.

У ребенка, перенесшего травму головы, фазовое состояние может возникнуть вследствие чрезмерной, нарушившей кровообращение в мозгу беготни на перемене, что затруднило его психическую деятельность; у ребенка, страдающего ревматизмом, фазовое состояние может наступить из-за того, что в классе душно или из-за того, что ребенок проголодался.

Многие ученики школ при психоневрологических санаториях страдают (в разной степени выраженности) речевыми нарушениями и нуждаются с помощи логопеда. Учитель, работающий в ПНС, должен знать особенности таких детей. Так, у страдающих заиканием, отмечаются симптомы повышенной возбудимости центральной нервной системы двигательное беспокойство, говорливость, быстрый темп речи, живые вегетативные реакции; у некоторых – повышенная впечатлительность, обидчивость, ранимость, образование невротических реакций на свою неполноценную речь. Среди заикающихся встречаются также дети тихие, робкие, неуверенные в себе, легко тормозимые.

При моторной алалии занятия ведутся главным образом по накоплению запаса слов и параллельно при необходимости уточняются и ставятся недостающие звуки. При сенсорной алалии сначала нужно научить ребенка дифференцировать на слух неречевые звуки, привлечь внимание к этому виду восприятия окружающего, а затем уже переходить к воспитанию речевого слухового внимания.

В практике работы учителя начальных классов в ПНС большое место также занимают занятия с детьми, страдающими дислексией и дисграфией. Многие из детей этой группы к началу школьного обучения уже не имеют заметных для окружающих речевых расстройств; однако речевая патология сказывается в трудностях овладения грамотой. Такие дети не сливают буквы при чтении, при письме пропускают буквы, заменяют одни буквы и звуки другими.

Без своевременной логопедической помощи они, как правило, стойко не успевают в первом-втором классах массовой школы, затем перед

родителями ставится вопрос об их «необучаемости», хотя интеллектуально они вполне хорошо развиты, обычно хорошо успевают по арифметике.

Многие дети, страдающие нарушениями речи, жалуются на частые головные боли, утомляемость, быструю истощаемость в работе; это должно учитываться при дозировке интеллектуальной, учебной нагрузки на детей во время уроков. Слабость нервной системы у детей обязывает педагога, который ведет с ними занятия, хорошо организовать весь режим в целом и режим урока в частности.

Из сказанного ясно следует, что многие проблемы возможно предвидеть и предупредить. В этом случае очень велика роль врача и не менее значима - педагога, которому важно обладать духовными способностями [3,4].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. - М.: Прометей, 2006.
2. Суворова Г.А. Психология поведения детей младшего школьного возраста. М.: Прометей, 2002.
3. Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1998.
4. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М..: Логос, 2001.

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Делан Юлия Геннадьевна, *учитель начальных классов МАОУ Домодедовский лицей №3, г. Домодедово Московской области*

ydelan@mail.ru

Статья раскрывает роль и место текстовых задач в обучении младших школьников математике. Дана краткая характеристика форм и методов решения текстовых задач на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: **текстовая задача, уроки математики, формы и методы решения текстовых задач**

Одной из главных задач обучения в начальной школе является формирование у младших школьников умения решать задачи. И, несмотря на то, что усилий в этом направлении прилагается немало, практика показывает, что данное умение у учащихся начальной школы зачастую формируется недостаточно полноценно. В итоге дети испытывают значительные затруднения при работе с задачами, которые требуют большого интеллектуального напряжения, и постепенно они теряют интерес к самому процессу решения.

В последние годы большое внимание ученых направлено на изучение роли и места текстовых задач в обучении младших школьников. С позиций теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), текстовая задача является основной структурной и функциональней единицей развития учебной деятельности школьников.

Специфика текстовых задач заключается в том, что в них прямо не указано, какое именно действие (или действия) должно быть выполнено для решения задачи. Причем, в начальной школе текстовые задачи выступают не только самостоятельным объектом изучения, но и средством освоения детьми таких математических понятий, как «задача», «условие», «вопрос», «требование», «известное», «данное», «неизвестное», «столько же», «больше (меньше) на а», «больше (меньше) в раз» и др.

Многоплановость понятия тестовой задачи не позволяет выстроить единую классификацию ее видов. В этой связи проблема классификации текстовых задач решается путем выделения различных параметров, на основании которых задачи объединяют в группы. В числе таких параметров В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, К.Н. Шиянов называют следующие[1]:

а) количество действий, которые необходимо выполнить для решения задачи: простые и составные, (арифметические, вычислительные задачи).

б) соответствие числа данных и искомых (определенные задачи – это задачи, в которой условий столько, сколько необходимо и достаточно

для получения ответа; задачи с альтернативным условием – это задачи, в ходе решения которых необходимо рассматривать несколько вариантов, а ответ находится после того, как условия будут исследованы; переопределенные задачи – имеющие условия, которые не используются при их решении выбранным способом; не доопределенные задачи – недостаток данных в которых не позволит ответить на вопрос задачи).

в) фабула задачи (задачи на «движение», «на работу», «на проценты», задачи на построение, измерение, комбинаторные задачи, логические задачи и т.д.).

Таким образом, закономерно, что единой классификации видов текстовых задач на сегодняшний день нет, и классифицируются они по различным основаниям.

Решение текстовых задач является наиболее трудной частью деятельности учащихся при изучении математики и занимает одно из главных мест в общем процессе обучения. Поэтому в научной литературе продолжают разрабатываться разнообразные формы организации урока, способствующие формированию умений решения текстовых задач. От выбора оптимальной формы работы на уроках математики в процессе решения текстовых задач зависит успешность формирования данного учебного умения.

Для формирования эффективных навыков решения текстовых задач в начальной школе могут применяться следующие формы работы на уроках:

- фронтальная работа, где происходит проблематизация и предъявляется необходимый минимум учебного материала для анализа и решение текстовой задачи;

- работа в постоянных парах – тренаж, повторение, закрепление материала, предъявленного в предшествовавшей фронтальной работе, первичное обсуждение условия текстовой задачи;

- работа в парах сменного состава – глубокое освоение отдельных моментов текстовой задачи;

- индивидуальная работа – самостоятельное решение текстовой задачи.

Среди методов решения текстовых задач, как отмечает С.Е. Царева, «обычно называют: арифметический, алгебраический, геометрический, логический, практический. В основе каждого метода лежат различные виды моделей» [2].

Арифметический метод решения подразумевает поиск ответа на требование задачи путем арифметических действий над числами. Причем, одну и ту же задачу можно решать различными арифметическими способами. В этом случае решения будут отличаться либо связями между данными и искомыми, либо последовательностью использования этих связей.

В ходе решения задачи геометрическим методом используются построения или свойства геометрических фигур.

Решить задачу логическим методом – это значит путем логических рассуждений найти ответ на условие задачи.

Для решения текстовой задачи практическим методом необходимо выполнить определенные практические действия с предметами или их моделями.

Итак, с самых первых дней в школе ребенок сталкивается с текстовой задачей, которая расширяет его представления о реальности, помогает понять различные аспекты взаимосвязей в окружающей жизни, учит решать как другие математические, так и нематематические задачи. Кроме того, текстовые задачи помогают школьникам использовать получаемые знания в практической деятельности. Все это свидетельствует о несомненной важности умения решать текстовые задания.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
2. Царева С.Е. Обучение решению задач // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 102-107.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кузьмина Мария Евгеньевна, *студентка 6 курса заочного отделения факультета начального образования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

mariya.e.kuzmina@gmail.com

Статья раскрывает место и роль нестандартных заданий в начальном курсе математики. Дана краткая характеристика видов нестандартных задач, а также обозначены требования, на основе которых осуществляется отбор задач для начального математического образования.

Ключевые слова: **нестандартные задания, уроки математики, начальная школа, арифметическая текстовая задача, комбинаторная задача, логическая задача**

Решение задач – основной вид деятельности учащихся на уроках математики в школе. При этом, как полагает Л.П. Терентьева, «решение задач – вовсе не привилегия математики. Все человеческое познание есть не что иное, как не прекращающийся процесс постановки и разрешения все новых и новых задач, вопросов, проблем. Именно в ходе решения математических задач самым естественным способом можно формировать у школьников элементы творческого математического мышления наряду с реализацией непосредственных целей обучения математики» [4].

Обязательным минимумом на сегодняшний день является умение решать задачи следующих типов: о числе элементов множества; о движении, его скорости, пути и времени; о цене и стоимости, количестве товара; о работе, ее времени, объеме и производительности труда. Бытует мнение, что умение решать задачи на эти четыре стандартные темы может научить решать любые задачи. По мнению Г.Г. Левитаса, «это глубокое заблуждение. Хорошие ученики, умеющие решить практически любую задачу из учебника на перечисленные темы, часто бывают не в состоянии понять условие задачи на другую тему.

Выход заключается в том, чтобы не ограничиваться какой-либо тематикой текстовых задач, а решать и нестандартные задачи, т.е. задачи, тематика которых не является сама по себе объектом изучения» [3]. Причем, следует оговориться, что нестандартные задачи – это не просто задачи повышенной сложности. Специфика задач повышенной сложности заключается в том, что их условия позволяют учащимся достаточно легко выделить математический аппарат, который необходим для решения задачи по математике. При помощи задач такого типа учитель контролирует процесс закрепления знаний, которые предусмотрены программой обучения. Нестандартная же задача обязательно носит исследовательский характер.

Традиционно нестандартными для младших школьников являются следующие виды задач:

I. арифметических текстовых задач (задачи на предположение, на движение мимо объектов с учетом их протяженности, на движение в одном направлении; задачи, решаемые способом уравнивания или замены данных, методом инверсии (т.е. с «конца»); задачи с неопределенными неизвестными).

Например:

1) 7 футбольных мячей стоят дороже, чем 8 баскетбольных. А что стоит дороже: 8 футбольных или 9 баскетбольных мячей?

2) На разных чашах весов стоят 2 гири, общий вес которых равен 350 г. Если к одной добавить гирю весом 100 г, а к другой – 50 г, то на весах установится равновесие. Сколько весит каждая гиря?

3) На праздник детям в классе купили подарки. Мальчикам по 75 рублей, а девочкам – по 82 рубля. Всего потратили 1577 рублей. Сколько мальчиков, а сколько девочек, если всего в классе 20 детей?

II. комбинаторных задач (на упорядочение предметов; на выбор подмножеств и их упорядочение; на определение количества различных вариантов; на выбор наилучшего результата по определенным критериям).

Например:

1) Сколько существует двузначных чисел, у которых все цифры четные? нечетные? одинаковые?

2) Сколько различных четырехзначных чисел можно составить из цифр 1, 2, 3, 4?

3) У Миши 8 рубашек, 4 из них в полоску, а 5 – с коротким рукавом. Сколько рубашек в полоску может быть с коротким рукавом?

4) У Кати в коробке 6 цветных карандашей. Сколькими разными способами их можно сложить в коробку?

III. логических задач (на установление временных, пространственных, функциональных отношений; на активный перебор вариантов; на планирование деятельности; на установление сходства и отношения между элементами множеств; на оперирование категориями «все», «некоторые», «отдельные»).

Например:

1. Как разрезать квадрат на 4 части, чтобы потом из этих частей можно было сложить 2 новых квадрата?

2. Как, переложив всего одну спичку, можно сделать верным равенство: V + VI = XIII?

3. Сколько раз надо разрезать ленточку, чтобы получит 12 кусочков?

Характер и уровень сложности данных задач определяются возможностями и потребностями учебного процесса, а также возрастными особенностями учащихся и степенью их математической подготовки.

Следует подчеркнуть, что использованию в практике преподавания в начальной школе нестандартных математических заданий предшествует большая подготовительная работа по их отбору. Критерии оценки качества задач школьного курса математики сформулированы Ю.М. Колягиным [2].

С учетом специфики учебного опыта и возрастных особенностей учащихся начальных классов выделяют следующие критерии:

1. Задача должна вызвать у ученика желание к исследованию, поэтому она должна быть интересной и значимой для младшего школьника.

2. Ученик должен не просто хотеть, но и в состоянии решить задачу, поэтому она должна соответствовать возможностям младших школьников. Слишком трудные математические вопросы могут привести к разочарованию учащихся и явиться причиной торможения их развития.

3. Система нестандартных задач должна быть полной, то есть обеспечить отработку на уроках всех предусмотренных программой знаний и умений, поэтому она должна включать в себя все основные темы курса. Причем, структурные характеристики задачи должны быть разноплановы, а именно: с полным или недостаточным набором условий, с наличием избыточных данных. Такое разнообразие условий приучает младших школьников не доверять внешнему облику задачи, заставляет их анализировать условие прежде, чем приступать к ее решению.

В заключение следует отметить, что умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития и глубины освоения учебного материала, поэтому любая проверка знаний, будь то экзамен или контрольная работа, в качестве основной части содержит подбор задач. При помощи задачи ребенка легко ввести в проблемную ситуацию, решение которой помогает ученику по-новому смотреть на жизнь, то есть «применять математические знания в жизненных ситуациях учат соответствующие практические задачи» [1].

Таким образом, роль задач в обучении младших школьников сложно переоценить, задачи становятся средством обучения не только предмета, но и самой жизни. При этом использование нестандартных приемов в формировании вычислительных навыков на уроках математики способствует развитию творческих способностей учащихся начальной школы. Элементы творчества проявляются как в процессе выбора наиболее рационального способа решения задачи, так и в логической смекалке. Но самое главное – нестандартные задания развивают интерес детей к математике, помогают им осознать силу и значимость математики.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК\

1. Давыдова М. Ю. Нестандартные задачи в школьном курсе математики // Молодой ученый. – 2011. – № 8. – Т. 2. – С. 101-104.
2. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. Ч. I / под ред. Ю. М. Колягина. – М.: Просвещение, 1977.
3. Левитас Г. Г. Нестандартные задачи в курсе математики начальной школы // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С. 61-66.
4. Терентьева Л. П. Решение нестандартных задач: учебное пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2002. – 35 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Курбанова Зарема Курбановна, *учитель начальных классов ГБОУ СОШ №1305*

zaremakbanova@yandex.ru

Информатизация образования является одним из приоритетных направлений современного общества. Низкая мотивация учения – одна из главных проблем современной школы. Использование на уроках в начальной школе инновационных технологий является мощным средством обучения, которое способно повысить эффективность обучения, создать мотивацию ученика.

Ключевые слова: **мотивация, интерактивная доска, мультимедийный проектор, планшетный компьютер Apple, программа «Мат-Решка», информационные технологии в образовании**

Мотивация – (от лат. moveo – двигаю) – общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Образно говоря, бразды мотивации держат в своих руках совместно учителя и учащиеся. Имея в виду первых, говорим о мотивации обучения, с позиций обучаемого следует вести речь о мотивации учения (внутренней или автомотивации) [2]. Учителя в понятие мотивации вкладывают несколько другой, связанный преимущественно с их отношением к профессиональным обязанностям.

«...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [2]. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [5].

Чем же вызвано отрицательное отношение к учению у младших школьников? Отрицательное отношение к учению может быть вызвано рядом причин. Причины могут быть различны:

- отсутствие соответствующей положительной мотивации ученика;

- затруднение в реализации положительного мотива. Например, у учащегося проявляется интерес и желание действовать, но нет возможности действовать, отсутствует успех в деятельности;

- учебный материал, используемый на уроке, который не способствует поддержанию любознательности, пробуждению интереса, не соответствует уровню их умственного развития, уровню наличных знаний;

- приемы и методы работы на уроке не соответствуют пробуждению активности и самостоятельности детей (однообразные упражнения на уроке, вопросы, рассчитанные только на запоминание);

- выбранные педагогом средства побуждения не соответствуют причинам отрицательного отношения к учению (учитель пытается побудить ученика угрозой, двойками, в то время как причиной отрицательного отношения является отсутствие нужного уровня знаний, и в этом случае надо было организовать восполнение пробела в знаниях и поощрять каждый шаг продвижения вперед). Все это требуется знать учителю для того, чтобы формирование положительной мотивации в учебной деятельности было успешным [5].

Использование компьютера может влиять на мотивацию учащихся, раскрывая практическую значимость изучаемого математического материала. Кроме того, в дополнение к компьютеру в настоящее время широко используются интерактивные доски, планшеты.

На первый взгляд, свойства интерактивной доски понятны: в них совмещены возможности обычной доски и видеопроектора, следовательно, на такой доске можно писать обычным образом или проецировать любое изображение, например, интерактивную модель, анимацию, видеофрагмент[3].

Специальное программное обеспечение позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, Internet-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. Интерактивная доска предоставляет уникальные возможности для работы и творчества учителя и ученика [1].

Первая задача, которую позволяют решать интерактивные доски - уйти от привнесенной компьютерной культурой чисто презентационной формы подачи материала.

Вторая задача - экономия времени занятия за счет отказа от конспектирования.

Третья - повышение эффективности подачи материала.

Четвертая - организация групповой работы (или групповых игр), навыки которой сегодня принципиально важны для успешной деятельности во многих областях.

Мотивом для изучения математики, в первую очередь выступает интерес к компьютеру. Проведение уроков с использованием интерактивной доски в учебном процессе способствует повышению уровня применения наглядности на уроке и производительности урока, установлению межпредметных связей, воспитанию интереса учащихся к учебному пред-

мету, позволяет сделать процесс обучения интересным, насыщенным. Огромные возможности доски позволяют включать в образовательный процесс разнообразные виды деятельности на уроке-путешествие, уроке-игре [4].

Способы использования интерактивной доски на уроке математики:

- объяснение принципов работы с приложениями, путем выполнения действий непосредственно на доске;
- проверка выполнения учащимися домашних заданий (если они были заданы для выполнения на домашнем компьютере);
- защита проектов учащимися;
- создание различных образов, путем «собирания» их средствами доски;
- проведение самостоятельных письменных работ (диктантов, решение задач, тестов и др.) и последующая их самопроверка учащимися;
- выполнение заданий на установку соответствий терминов, понятий и многое другое [4].

В конечном счёте, использование интерактивной доски на уроках математики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) положительно влияет на качество образовательных достижений учащихся, а это главное. Для того чтобы начать работать с интерактивной доской, достаточно включить проектор и после того как на доске появится изображение рабочего стола можно одним прикосновением управлять объектами. При этом, используя интерактивную доску, можно управлять изображениями, объектами, добавлять комментарии, примечания, сохранять изменения [4].

Математика – довольно сложный предмет, и основа других наук. Если у ученика нарушено математическое мышление, а вместе с тем и логическое построение мыслей, то ему нелегко будет включиться в образовательный процесс. Используя интерактивную доску, как средство наглядности, можно в первую очередь побороть страх у доски и вовлечь учащихся в процесс обучения. Программное обеспечение, которое помогает наглядно представить учебный материал можно использовать на любом этапе урока [1]. Далее приведем пример урока математики с использованием инновационных технологий.

Приведем пример урока математики с использованием инновационных технологий.

Класс: 2. Тип урока: Изучение нового материала.

Тема: Таблица умножения и деления на 4. Цель урока: обеспечить знание учащимися конкретного смысла умножения на 2, 3, 4. Используемые учебники и учебные пособия: по программе Л.Г. Петерсон.

Используемое оборудование: 1. Мультимедийный проектор. 2. Планшет Apple, программа «Мат-Решка». 3. Наушники PHILIPS. 4. Интерактивная доска.

Ход урока

I.Организационный момент

Учитель. Ребята, начинаем урок. Все жители Цветочного городка ездили на машинах.

II. Актуализация знаний учащихся

Учитель. Поставил Незнайка машины в гараж и задумался. Сколько колес у 4 автомобилей. Давайте посчитаем устно. Как можно посчитать все колеса?

Ученики. Складываем по 4.

Деятельность учащихся (один ученик пишет на доске решение) 4+4=8, 4+4+4=12

Учитель. Удобно так записывать примеры? А как удобнее?

Ученики. Нет, удобнее использовать вместо сложения – умножение.

Учитель. Верно, дальше посчитаем колеса у машин, используя умножение. Как вы думаете, каков будет ответ в следующем примере?

Ученики. 16.

Учитель. Верно, почему?

Ученики. Результат увеличивается на 4. (Ученик пишет на доске решение, заменяя сложение умножением).

III. Постановка учебной задачи

Учитель. Включите планшет, откройте программу Open Office. Сегодня мы начнем урок с путешествия. Как называют людей, которые путешествуют по горам? Поднимаются на горные вершины?

Ученики. Альпинисты или скалолазы.

Учитель. Альпинисты поднимаются на самые высокие вершины. Сегодня мы с вами побываем в роли альпинистов, которые покоряют вершины гор. Все мы дружно должны одолеть весь путь и добраться до вершины горы. А название этой горы вы узнаете, если решите примеры на умножение и деление, ответы расставьте в порядке возрастания. Посмотрите на интерактивную доску.

Решим примеры: 0х4–г, 4х3–а, 10х2–с, 2х8–у, 8х3–п, 36х1–а, 2х2–о, 4х2–р, 32:1–х, 28х1 –е.

Напечатайте на своих планшетах тот ряд чисел, который у вас получился, в порядке возрастания. Что у вас получилось? (Правильный ответ появляется на интерактивной доске вместе с изображение горы).

Ученики. 0, 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36. Гора Успеха!

Учитель. Молодцы! Я желаю вам взобраться вам на эту гору Успеха, для этого нужно быть внимательными и дружными, быстро и правильно выполнять задания. Что вы заметили в нашем ряде чисел?

Ученики. Увеличивается каждое следующее число на 4.

Учитель. Как записать это в виде буквенного выражения?

Ученики. а+4.

Учитель. Сейчас я отправлю на ваши планшеты задание. (Задание из учебника отсканировано, учитель сохраняет на рабочий стол и с помощью программы и интернета отмечает всех учеников в своей сети и от-

правляет документ с заданием на планшеты учеников). Вам нужно заполнить 1 столбик.

Ученики. Числа 16, 20, 24, 28, 32, 36 – кратны 4 и увеличиваются на 4. 4х4=16, 4х5=20 и т.д.

Учитель. Заполним следующие столбики. Обратите внимание, что 4х6=24, поэтому 6х4=24 – от перестановки множителей произведение не меняется. 24:6=4 и 24:4=6 – если произведение разделить на один из множителей, то получится другой множитель.

IV. Физкультминутка на интерактивной доске.

Предлагается вместе с героями мультфильмов выполнить простые гимнастические упражнения. Это придаст бодрости и поможет сосредоточиться на заданиях учителя.

V. Закрепление материала

Учитель. Посмотрите на экран. Соедините выражения с правильными ответами.

Деятельность учащихся: задание на интерактивной доске, дети по очереди выходят и соединяют выражения с правильными ответами

Учитель. Откройте на планшете документ №2, выполните уравнения самостоятельно, после отправьте мне через локальную сеть сделанное задание.

Деятельность учащихся: учащиеся решают уравнения и с помощью локальной сети отправляют учителю. У учителя все задания сохраняются на рабочем столе.

Учитель. Молодцы. А теперь, возьмите свои наушники, чтобы не мешать, друг другу, откройте программу «Мат-Решка», войдите в свой личный кабинет. (У каждого ученика есть логин и пароль), откройте тему: «Умножение и деление на 2, 3, 4». Выполните задания. Время выполнения 10 минут.

Деятельность учащихся: ученики в программе «Мат-Решка» закрепляют полученные на уроке знания, выполняя различные задания. После выполнения, программа автоматически сохраняет работу учеников, у учителя есть свой личный кабинет, где он может проверить качество выполнения заданий и уровень усвоения материала.

VI. Итог урока: С чем познакомились? Чему учились на уроке? Что узнали нового?

VII. Домашнее задание. На ваш профиль я отправила тренировочные задания, выполните его, сохраните работу и отправьте мне на электронную почту.

На данном уроке кроме интерактивной доски, были использованы планшеты Apple, программа «Мат-Решка», наушники PHILIPS. С помощью локальной сети интернет, учитель со своего планшета может отправлять задания на планшеты учащихся, учащиеся отправляют на планшет учителя выполненное задание. Интерактивная доска подсоединена к планшету учителя, поэтому учитель с легкостью выводит все запланированные задания на экран.

Математический онлайн тренажер «Мат-решка» дает возможность каждому ребёнку изучать математику в соответствии с его способностями. Использование тренажёра полезно как сильным учащимся, так и детям с особыми образовательными потребностями. Удобнее всего использовать тренажер в течение 10 минут после изучения новой темы, что помогает учителю понять, все ли учащиеся усвоили ее на необходимом уровне. «Мат-решка» позволяет учителю провести урок по выбранной теме для всего класса – нужно лишь выбрать нужный материал и показать его классу с помощью интерактивной доски или проектора. В программе так же предусмотрено анимированное объяснение новой темы, у каждого ученика есть наушники, чтобы они могли слушать задания и объяснения в программе, не мешая друг другу.

При внедрении информационных технологий на уроке следует придерживаться следующих методических правил:

1. информационные технологии в образовании (ИТО) направлены на решение задач реального изменения качества образования, на повышение его эффективности;

2. используя ИТО создаются максимально благоприятные условия для овладения ими, направленность должна быть на проявление самостоятельности учащихся, саморазвитие и самореализацию личности;

3. ИТО ни в коем случае не подменяют деятельность педагога, а наоборот усиливают отдельные приемы, функции и компоненты его деятельности, повышают мотивацию учащихся и качество образования.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арынгазин К.М., Дзюбина А.В. Методические рекомендации по работе с интерактивной доской и методика проведения занятий с её использованием // http://www.rusedu.info/article987.html .
2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 42-45
3. Еремина И.К. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» // http://festival.1september.ru/articles/503469/ . Жилина, Л. В. // http://method-kopilka.ru
4. Интерактивная доска на уроке в школе // http://interaktiveboard.ru/publ/4-1-0-13. Педагогическая библиотека. // http://www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-201.shtml .
5. Педагогическая психология // http://www.syntone.ru/library/books/content/3318.html?current_book_page

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Судас Анастасия Витальевна, *учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 2065 «Вектор»*

nastya_solniwko_@mail.ru

Автор определяет развитие у младших школьников универсальных учебных действий, необходимых для формирования базовых компетенций личности, повышения интеллектуального потенциала и развитие творческой личности, как одну из актуальных задач современного образования, предлагает ее решение средствами уроков математики.

Ключевые слова: **универсальные учебные действия, математика, компетенции, младший школьник**

Начальная школа - важный этап становления личности ребенка. Постепенно в процессе учения ребенок ориентируется на процесс учения. У детей начинает формироваться неравнодушное отношение к своему делу, целеустремленность, трудолюбие, ценность «признания и уважения» к их главной «работе» - учебной деятельности. Они учатся делать выбор, работать в команде, аргументировать и согласовывать свои действия, при необходимости корректировать их, они обучаются «умению учиться» - ключевой компетенции начального образования. [4]

Важной задачей современного начального образования является формирование универсальных учебных действий, а именно способов действия обучающегося, способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. Использование ребенком универсальных учебных действий в повседневной практике является важным шагом к интеллектуальной и познавательной активности.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность к саморазвитию, самосовершенствованию путем присвоения нового опыта.

В более узком значении этот термин означает совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний.

Способность учащегося самостоятельно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации. Достижение умения учиться позволяет школьникам освоить все компоненты учебной деятельности, а именно: познавательные и учебные мотивы; учебную цель; учебную задачу; учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Умение учиться – значимый фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций.

Задача развития универсальных учебных действий достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. [1]

В начальной школе закладываются основы доказательного мышления, главная цель работы по развитию логического мышления состоит в том, чтобы дети научились делать выводы из тех суждений, которые предлагаются им в качестве исходных, им необходимо ограничиться содержанием этих суждений не привлекая других знаний.

Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте, потому, что в начальных классах, особенно на первом году обучения, только начинают формироваться способы учебной деятельности, закладываются приёмы решения учебных задач, которыми учащиеся будут пользоваться в дальнейшем. Важную роль в развитии творческого мышления играют учебные задания, которые выступают в качестве цели мыслительной деятельности и определяют их характер.

Универсальные учебные действия, позволяют ученикам: самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создают условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечивают успешное усвоение знаний, формируют умения, навыки и компетентности в любой предметной области.

Учебные действия носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, а также обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.[1]

Основные виды универсальных учебных действий: личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные.

Личностные действия: ценностно-смысловая ориентация учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные действия: позволяют учащимся организовать их учебную деятельность.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Коммуникативные действия: социальная компетентность и учет позиций других людей по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; взаимодействовать в группе сверстников, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфере ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и определяет зону ближайшего развития универсальных учебных действий (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства. [2]

Универсальные учебные действия – это целостная система, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. Общение выступает основой дифференциации и развития форм психической деятельности в раннем онтогенезе (Л.С. Выготский, М.И. Лисина). Происхождение личностных, познавательных и регулятивных действий определяется развитием коммуникации и общения ребенка с социальным (учитель) и близким (родители) взрослым и сверстниками. [2]

Развивающий потенциал предмета «Математика» можно показать через характеристику метапредметных результатов:

- регулятивные УУД: в процессе работы младшие школьники учатся самостоятельно определять цель своей деятельности, планировать её, самостоятельно двигаться по заданному плану, оценивать и корректировать полученный результат;

- коммуникативные УУД: в процессе изучения математики происходит знакомство с математическим языком, формируются речевые умения: дети учатся высказывать суждения с использованием математических терминов и понятий, формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания, доказательства верности или неверности выполненного действия, обосновывают этапы решения учебной задачи. Работая в соответствии с инструкциями к заданиям учебника, дети учатся работать в парах;

- познавательные УУД: в курсе математики изучаемые определения и правила становятся основой формирования умений выделять признаки и свойства объектов. В процессе вычислений, измерений, поиска решения задач у учеников формируются основные мыслительные операции (анализа, синтеза, классификации, сравнения, аналогии и др.), умения различать обоснованные и необоснованные суждения, объяснять этапы реше-

ния учебной задачи, производить анализ и преобразование информации (используя при решении самых разных математических задач простейшие предметные, знаковые, графические модели, таблицы, диаграммы, строя и преобразовывая их в соответствии с содержанием задания). [4]

«Математика» является основой развития у учащихся логических действий:

1. анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

2. синтез, как составление целого из частей, самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов;

3. выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

4. доказательство;

5. выдвижение гипотез и др.

Математические задания позволяют развивать эрудицию, формировать навык использования математического языка и совершенствовать метапредметные универсальные учебные действия. При решении заданий у школьников формируются умственные операции, решаются учебные логические задачи (анализ, синтез, сравнение, сериация, классификация и др.).

«Математика» в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения призвана создать условия для развития познавательных умений, а также сформировать логическое и абстрактное мышление, необходимые в среднем и старшем звене, как основу дальнейшего эффективного обучения учащихся.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов А.Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли». М.: Просвещение, 2013, 152 с.
2. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. Педагогический словарь. М.: Академия, 2008.
3. Программа личностного развития и формирования УУД у обучающихся на ступени начального образования (Образовательная система «Школа 2100»): [Электронный ресурс] // Образовательная система «Школа 2100»: http://www.school2100.ru
4. Развивающий потенциал учебного предмета «Математика» («Начальная школа XXI века») в формировании познавательных УУД младшего школьника: Из описания педагогического исследования педагогов МОУ СОШ №16 г. Березники Пермского края. – Березники: Пресс - А, 2010, 60 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Щукина Елена Юрьевна, *учитель начальных классов ГБОУ СОШ №2003*

elenashchukina@bk.ru

Статья раскрывает возможности использования исторического материала в обучении математике младших школьников. Показаны особенности подготовки уроков математики, на которых используется исторический материал, а также возможные формы внеклассной работы по математике с использованием исторического материала.

Ключевые слова: **исторический материал, уроки математики, внеклассная работа по математике, младшие школьники**

Значимость использования исторического материала в обучении школьников во многом определяет целесообразность историзации школьного курса математики для обновления подходов к математическому образованию учащихся, наполнения его общечеловеческими ценностями.

Исторические сведения способствуют:

- формированию более прочных и глубоких знаний;
- формированию положительного эмоционально-познавательного отношения к учебному предмету или какому-либо виду деятельности;
- интеграции исторических и математических знаний;
- усилению творческой активности;
- повышению общего уровня культуры, расширению кругозора и пр. [4]

Помимо того, вводимые исторические сведения позволяют ребенку самостоятельно осознать, вывести и сформулировать какие-либо математические законы, правила и доказательства.

В настоящее время в программе по математике в начальной школе нет четких указаний на то, какой исторический материал следует использовать на уроках. Источники по истории математики содержат богатый исторический материал, но его следует дидактически обработать, т. е. видоизменить так, чтобы элементы истории гармонично вливались в урок и в комплексе решали как образовательные и развивающие, так и воспитательные задачи [3].

В начальной школе следует затронуть (учитывая возрастные особенности учащихся) стержневые вопросы истории математики: развитие понятия числа; возникновение математических понятий, символов, знаков, терминов; происхождение и развитие письменной нумерации; старинные способы выполнения вычислений и проверки действий; историю возникновения величин; старинные русские меры и меры, существовавшие в РФ;

происхождение и некоторые аспекты развития алгебры и геометрии; биографии известных математиков, их основные идеи; решение математических задач с использованием старинных единиц измерения, с историческим содержанием, старинных математических задач и др.

Исторические задачи, сведения из истории развития математики, вопросы, связанные с прикладным значением математики в других областях знаний и на производстве, беседа (рассказ) учителя на выбранную историческую тему, подготовка мультимедийной презентации, сообщения учащихся на заданную тему, подготовка и выпуск стенгазет – это лишь немногие формы подачи исторического материала на уроках математики.

Знакомство учащихся начальной школы с историческим материалом на уроках математики означает продуманное, планомерное ознакомление с наиболее важными событиями из истории науки в органической связи с систематическим изучением программного материала. Лишь такое тесное сплетение истории и теории обеспечит достижение указанных целей.

Подготовка уроков математики, на которых используется исторический материал, строится по следующему плану:

- определение места исторического материала на уроке;
- установление связи исторического материала в рамках данной темы;
- выбор наиболее эффективных средств использования исторических сведений;
- установление межпредметных связей, которые становятся более явными при использовании исторического материала;
- дальнейшее использование данного исторического материала на уроках и во внеклассной деятельности.

Систематическая работа с историческим материалом постепенно станет неотъемлемой частью каждого урока математики. Методическая и педагогическая ценность уроков значительно повышается вследствие того, что такие уроки помогают учащимся интересно и увлекательно усваивать учебный материал, стимулируют развитие интереса к предмету, расширяют кругозор и повышают культуру нашего подрастающего поколения.

По мнению Г.И. Глейзера, ознакомление учеников с историей математики должно проводиться, в основном, на уроках и лишь отчасти – на внеклассных занятиях [2]. Тем не менее, внеклассная работа по математике является составной частью всего учебного процесса, естественным продолжением работы на уроке. Учитель должен тщательно продумывать организацию внеклассной работы, с тем, чтобы она обеспечивала активность, инициативу и самостоятельность учащихся.

Отечественной школой накоплен богатый опыт в организации внеклассной работы по математике. Широкое распространение получили такие формы внеклассной работы, как час занимательной математики, математический кружок, недели или месячник математики, математические утренники и вечера, викторины, конкурсы, олимпиады, различные игры и т.п.

Процесс разработки новых форм внеурочной деятельности младших школьников продолжается и сегодня [1].

Участие детей в этих внеклассных формах работы способствует усвоению знаний из области истории математики, отработке умений и навыков работы с историческим материалом; возникновению потребностей в приобретении таких знаний, ориентации на их практическое применение [4]. Кроме того, внеклассная работа по истории математики является тем связующим звеном, которое обеспечит плавный переход учащихся из начальной школы в среднюю.

Работа по использованию элементов историзма на уроках математики и на внеклассных занятиях в начальной школе должна начинаться с 1 класса и быть регулярной и систематической. Естественно, что содержание и объем вводимого исторического материала должны соответствовать возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся, также и формы подачи будут изменяться от простой исторической справки до урока – исторического путешествия, а возможно, и до внеклассной историко-математической конференции по выбранной теме.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веденина В.П., Федотова В.А. Начальная шкала. Математика. Внеклассная работа: методическое пособие. – М.: Дрофа, 2010. – 75 с.
2. Глейзер Г.И. История математики в школе. – М.: Провещение, 1982. – 376 с.
3. Сборник программ к комплекту учебников «Начальная школа XXI века» (руководитель проекта – член-корреспондент РАО проф. Н.Ф. Виноградова). – 4-е изд., дораб. и доп. – М.: Вентана-Граф, 2011. – 176 с.
4. Сендер А.Н., Ничишина Т.В. Исторический материал на уроках математики в начальной школе. – Минск: Пачатковая школа, 2010. – 144 с.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Чекин Александр Леонидович, *доктор педагогических наук, профессор кафедры естественных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

tschekin@mail.ru

В настоящей статье рассматривается вопрос формирования вычислительных умений у младших школьников в традиционном аспекте и с точки зрения инновационного подхода.

Ключевые слова: **младший школьник, обучение математике, вычислительные умения, алгоритмы письменных вычислений, калькулятор.**

Когда речь заходит о вычислительных умениях и навыках, то любой учитель начальной школы скажет, что формирование таких умений и навыков является одной из важнейших задач изучения начального курса математики. Объясняется это не только тем очевидным фактом, что вычисления являются необходимой составляющей при рассмотрении практически всех основных вопросов указанного курса, но и тем, что в вычислительных умениях заложен большой развивающий потенциал. Эта точка зрения нашла отражение и в той примерной программе по математике для начальной школы, которая была разработана в рамках реализации ФГОСа начального общего образования второго поколения [2]. В настоящей статье мы не собираемся опровергать значимость вычислительных умений и навыков для освоения школьного курса математики в целом, и начального курса математики, в частности. Мы хотим обратить внимание на то, что очень важно расставить акценты в этом вопросе таким образом, чтобы были учтены реалии сегодняшнего дня.

Прежде всего, мы хотим подчеркнуть, что включение в программу начального курса математики вопросов, ориентированных на формирование умений и навыков выполнения арифметических действий является традиционным и традиции этой не одна сотня лет. Конечно, содержание этой части программы начального обучения математике менялось за этот большой временной промежуток, но за последние несколько десятилетий принципиальных изменений мы не найдем, если не считать, что из современных программ практически исчезло упоминание о формировании вычислительных навыков (речь идет только о соответствующих умениях) и в них появилось упоминание о вычислениях с помощью калькулятора. К сожалению, этот сигнал, исходящий от авторов программ и учебников, не был, в достаточной степени, принят основной массой учителей начальных классов и методистов начального обучения математике. К сожалению, не нашел он

отражения и в планируемых результатах освоения предметных программ начального общего образования, разработанных в рамках нового ФГОСа начального общего образования [1]. Встречи с учителями начальных классов и работниками образования регионов России убедили нас в том, что взгляды на эту проблему остаются во многом традиционными, хотя это не отвечает новациям, произошедшим за последнее время в нашей жизни в вопросах, касающихся умения производить простейшие арифметические вычисления. Мы имеем в виду массовое распространение калькуляторов (в разных видах), ставших в последнее время таким распространенным атрибутом человеческого бытия, что трудно представить человека, который бы никогда не пользовался для проведения необходимых вычислений их возможностями. Эта ситуация, на наш взгляд, уже не может не учитываться школьной математикой в целом, и начальным курсом математики, в частности. Современные учебники по математике для начальной школы обязательно должны адекватно отражать наметившуюся тенденцию. При этом мы имеем в виду не только и не столько те нововведения, которые касаются рассмотрения в начальном курсе математики вопросов, связанных с обучением выполнения вычислений с помощью калькулятора, что является совершенно естественным ответом на возникающие требования повседневной практики, сколько сокращением учебного времени, которое традиционно тратилось в начальной школе на формирование навыков письменных вычислений. Мы подчеркиваем, что, на наш взгляд, сокращению следует подвергнуть материал, относящийся к формированию навыков именно письменных вычислений, а не устных. Устным вычислениям, наоборот, должно уделяться больше внимания. И дело здесь не только в различной практической значимости этих видов вычислений (устные вычисления всегда востребованы, а уровень востребованности письменных вычислений все время снижается), но еще и в том, что письменные вычисления – это техническая работа по выполнению определенной инструкции (алгоритма), «убивающая» интерес к математике, а устные вычисления, как правило, требуют проявления креативности мышления, что с большой пользой работает на решение задачи математического развития учащихся [4].

К сожалению, учителя начальных классов вынуждены следовать устоявшейся традиции (даже если программа и материал учебника к этому не обязывают), так как овладение навыками письменных вычислений очень часто остается одним из тех критериев, по которому оценивается как успешность усвоения учащимися начального курса математики, так и качество работы самого учителя. Кардинально изменить эту ситуацию можно и нужно. И сделать это, на наш взгляд, не так уж и сложно. Было бы только достигнуто понимание со стороны всех заинтересованных лиц. Для этого достаточно на соответствующем уровне принять решение о том, чтобы разрешить учащимся при проведении всевозможных проверочных и контрольных испытаний, вплоть до ЕГЭ, пользоваться простейшими калькуляторами. Пока этого сделано не будет, трудно ожидать каких-либо существенных перемен в решении указанной проблемы. Но если такое разрешение

будет действовать при проведении ЕГЭ, то автоматически оно распространится и на все проверочные работы в период школьного обучения.

Мы хотим подчеркнуть, что потеря практической значимости навыков письменных вычислений совсем не означает, что вычислительным умениям не нужно учить в школе. Совсем нет. Учить этому нужно и уделять этому вопросу следует достаточно много внимания, особенно в плане овладения соответствующими умениями и понимания сути соответствующих алгоритмов, но не следует ставить целью достижение высокого уровня сформированности навыка письменных вычислений для всех учащихся. Более того, нет никаких оснований считать, что успешность формирования навыков письменных вычислений является объективным критерием успешности усвоения начального курса математики для учащихся и, тем более, успешности работы учителя по обучению учащихся математике [3].

Нет сомнения в том, что выпускник начальной школы должен владеть определенными вычислительными умениями, обладать определенной вычислительной культурой, но проявляться она должна, прежде всего, не в умении достаточно быстро выполнять письменные вычисления «столбиком» с достаточно большими числами, а в умении быстро и правильно выполнять простейшие устные вычисления (например, в пределах 100 или в тех случаях, которые легко сводятся к вычислениям в пределах 100), а также в грамотном использовании калькулятора для выполнения арифметических действий над многозначными числами. Одинаково абсурдно, на наш взгляд, выглядят и такие ситуации, когда человек, например, для сложения чисел 12 и 15 использует калькулятор, и другие, когда, например, для сложения чисел 725498 и 864317 достают листок бумаги и вычисляют «столбиком», хотя под рукой имеется калькулятор. Что касается алгоритмов письменных вычислений «столбиком», то для успешного изучения школьного курса математики ученику очень полезно понимать, как устроены эти алгоритмы и как правильно ими пользоваться во всех возможных случаях, но совсем не обязательно побеждать в соревновании на скорость выполнения этих алгоритмов как между одноклассниками, так и в соревновании с калькулятором. Все вышесказанное означает, что при проведении мониторинга усвоения начального курса математики, на наш взгляд, недопустимо предлагать учащимся набор вычислительных заданий технического характера, которые они должны выполнить за фиксированный промежуток времени. Проверять нужно знание и понимание интересующего нас алгоритма, а не уровень сформированности соответствующего умения. Именно на проверку такого понимания и должны быть направлены предлагаемые задания. Например, можно предложить учащимся выполнить только одно задание на вычитание «столбиком», но по результатам его выполнения получить очень важную и полезную информацию о степени овладения соответствующим алгоритмом. Примером такого задания может быть задание на вычисление «столбиком» значения следующей разности: 90005-48576.

Когда мы говорим об использовании младшими школьниками калькулятора для проведения вычислений, то имеем в виду, прежде всего,

выполнение действий сложения, вычитания и умножения. Что же касается действия деления, то в этом случае ситуация более сложная. Если выполняется деление нацело, то никаких дополнительных проблем не возникает. Если же результат действия деления предполагает ненулевой остаток, то использование калькулятора «напрямую» невозможно, хотя и в этом случае можно без особого труда научить младших школьников находить неполное частное и остаток с помощью калькулятора.

В заключение мы хотим еще раз подчеркнуть, что мы не призываем произвести кардинальные изменения в содержании начального математического образования. Мы призываем обратить внимание на эту проблему всех тех, от кого зависит принятие предложенного выше решения организационного характера. Что же касается наших предложений содержательного характера, то они не направлены на исключение из программы начального курса математики вопросов, связанных с рассмотрением алгоритмов письменных вычислений. Они направлены на существенное сокращение объема этого материала, а следовательно, сокращения и того учебного времени, которое традиционно уделяется формированию этих навыков, на перенесение акцентов в этом вопросе с формирования навыков на овладение соответствующими умениями с пониманием сути применяемого алгоритма. Мы категорически возражаем против того, чтобы скорость выполнения письменных вычислений использовалась в качестве критерия успешности овладения учащимися соответствующего раздела начального курса математики, а также в качестве критерия качества работы учителя. Отказаться от этого традиционного критерия можно и нужно уже сейчас. И не следует этого опасаться. Смогли же в начальной школе отказаться от такого критерия как «скорость чтения», что казалось невозможным еще несколько лет назад. Освободившееся учебное время можно заполнить не только рассмотрением вопросов обучения вычислениям с помощью калькулятора, но и за счет расширения материала развивающего характера, который является действительно актуальным и перспективным. К такому материалу могут быть отнесены, например, вопросы обучения решению так называемых «открытых» задач, к которым, в частности, относятся задачи с недостающими данными [4].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Планируемые результаты начального общего образования //Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.
2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.1. – М.: Просвещение, 2010.
3. Чекин А.Л. Письменные вычисления: актуальность или дань традиции? // «Начальная школа», №1, 2009. С. 100-102.
4. Чекин А.Л. Обучение младших школьников математике по учебно-методическому комплекту «Перспективная начальная школа». – М.:МПГУ, 2011.

ЗДОРОВЬЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ: НУЖНЫ ЛИ ОНИ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ

Киляшова Татьяна Владимировна, *учитель начальных классов МБОУ Одинцовская СОШ №16*

tatyana.kilyashovasmirnova@list.ru

Статья раскрывает место и роль экологических игр в экологическом воспитании и образовании младших школьников. Дана краткая характеристика видов экологических игр, а также приемы их использования в процессе экологического образования.

Ключевые слова: **экологическая игра, экологическое воспитание и образование, формирование основ экологической культуры**

Всестороннее развитие личности ребенка на современном этапе начального образования является приоритетной целью. Данная цель достигается созданием благоприятных условий для развития ребенка, а также гуманизацией всего процесса обучения, частью которого является экологическое воспитание и образование.

На современном этапе развития образования изучение природы начинается в семье и детском саду, где дети знакомятся с разнообразием природных объектов. Однако именно с приходом ребенка в школу у него закладывается фундамент ответственного отношения к природе. В начальной школе дети осваивают предмет «Окружающий мир». Начиная с 1-го класса, на доступном для детей уровне ими исследуются взаимосвязи живой и неживой природы, взаимодействие природы и человека.

При этом следует отметить, что для педагогики начальной школы экологическое воспитание – это новое направление, которое появилось в середине 90-х гг. XX в., и в настоящий момент проходит этап становления, что объясняет множество трудностей, с которыми сталкиваются учителя в процессе экологического образования и воспитания детей.

Формирование начальных основ экологической культуры требует включения определенного содержания, методов и форм работы, а также создания условий, необходимых для постоянного общения с природными объектами. Использование разных методов и средств, отвечающих возрастным возможностям детей, в том числе возросшей активности и самостоятельности современных младших школьников, позволяет учителю сделать природу важным фактором всестороннего развития ребенка. В этой связи, как отмечают Л.В. Моисеева и Ю.Г. Никитина, на сегодняшний день особую актуальность приобретает поиск технологий, средств, методов обучения и диагностики экологического воспитания, обеспечивающих формирование ценностного отношения к природе, умения оценивать свое поведение и поведение окружающих людей и уверенно действовать с опорой на соб-

ственные знания, что в конечном итоге обеспечивает развитие экологической компетентности у детей [4, с.22].

Все формы, методы и средства организации экологического образования и воспитания в начальной школе подразделяются на «традиционные, активные, инновационные:

- урок как традиционная форма (вводные, тематические уроки, уроки-лекции, уроки-беседы и др.);

- специальные уроки (самостоятельная работа учащихся, учебные дискуссии, ролевые игры);

- внеклассная и внешкольная работа (исследовательский метод, эксперимент, решение экологических задач);

- факультативы, лекции, рассказ, просмотр кинофильмов, различные виды экскурсий, использование средств массовой информации» [7, с.17].

Причем, чтобы воспитать у ребенка грамотное отношение к природе, работа должна проводиться системно и целенаправленно, с использованием краеведческого материала, с учетом преемственности и постепенного углубления и усложнения знаний. Включаясь в практическую деятельность, применяя проектные технологии, дети активно вовлекаются в учебно-воспитательный процесс, испытывая при этом положительные эмоции [1, с.12].

Понятно, что обучать детей экологическим правилам наиболее результативно в понятной им форме, опуская сложную терминологию, не снижая при этом экологической корректности изложения. Не следует делать предмет теоретическим, абстрактным. В этой связи, основываясь на анализе известных научных публикаций ведущих ученых в области педагогики, можно утверждать, что игровая деятельность младших школьников играет первостепенную роль в экологическом воспитании и является универсальной. Ведь именно младший школьный возраст специфичен тем, что его можно рассматривать как переходный период, когда ведущей деятельностью является игровая деятельность, к периоду, когда ведущей деятельностью является учебная. При этом следует отметить один очень важный момент: дети принимают участие в играх добровольно, без какого-либо принуждения.

«Педагогически грамотное руководство игровой деятельностью позволяет расширить кругозор младших школьников, вовлечь в природоохранительную работу большое число школьников, помогает воспитывать в ребятах чувство ответственности за состояние родной природы» [3, с.156]. Чтобы игра стала средством экологического воспитания, следует так повлиять на ее содержание, чтобы научить детей размышлять, проявлять интерес и любопытство к окружающему, действовать с различными предметами и объектами живой и неживой природы, и способам полноценного общения с ней [2, с.15].

В процессе экологического воспитания и обучения можно использовать разнообразные виды игр: игры-путешествия, ролевые, ситуативные,

игры-состязания (КВН, турниры), различные подвижные игры, а также игры, которые включаются в программы различных праздников, посвященных сезонным явлениям («Праздник урожая» «Золотая осень») и различным экологическим датам («День птиц», «День Земли», «День воды»).

На каждом этапе экологического образования и воспитания игры выполняют свою роль. Так, ценность дидактических игр не только в том, что они развивают умственные способности, но и в том влиянии, которое они оказывают на становление личности ребенка. Очень полезны в этом плане дидактические игры с различным природным материалом, например, с цветами, корой деревьев, плодами, листьями, семенами. Среди таких игр можно назвать следующие: «Дублирование», «Узнай по вкусу», «Корешки и вершки», «Чьи листья?». Целью данных игр является пополнение представлений младших школьников о свойствах и качествах различных объектов природы, их уточнение и конкретизация.

При проведении экскурсии в природу без экологических игр также не обойтись. Так, к примеру, в начале экскурсии детей необходимо настроить на сотрудничество, а также создать атмосферу веселья. Дети данного возраста отличаются избытком энергии, и чтобы упорядочить расход этой энергии, направить ее в нужное русло, можно использовать игру «Спящий скряга». Суть данной игры состоит в следующем: один из детей назначается «Спящим скрягой», ему завязывают глаза и усаживают на пенек. Остальные дети подкрадываясь к нему по определенному сигналу, стараются ступать как можно тише и украсть его богатство. Эта игра утихомирит даже самых непоседливых и поможет сконцентрировать их внимание на целях и задачах экскурсии.

По завершении этой игры энергию детей уже без труда можно контролировать и предложить им игры, настраивающие ум и сердце на любование красотой природы, на ее восприятие. Одной из таких игр является игра «окна Земли»: дети ложатся на землю, прислушиваются к шуму ветра, следят, как раскачиваются деревья. Играя в эту игру, дети посмотрят на лес по-другому, и он предстанет перед ними чем-то новым и необычным.

После этого можно предложить игры на развитие воображения, которые помогут детям понять, что все мы принадлежим природе. Так, например, игра «Защити природу», где дети представляют себя в образах различных природных объектов, заставляет их слиться с природой, они мысленно проживают жизнь воображаемого объекта, а затем делятся с другими детьми его проблемами, предлагают способы защиты и т.д.

Огромный интерес представляют комплексные экологические игры, которые включают в себя различные конкурсы и элементы игр («Я – эколог», «Экологический экспресс», «Экоэстафета», «Друзья природы», «Цветочное ориентирование» и т.д.) Ценность данных игр заключается в том, что в их процессе дети получают массу удовольствия, радости и веселья, что создает необходимую психологическую основу для формирования экологического мировоззрения личности.

Итак, в начальной школе необходимо преподавать экологию в любой форме, с использованием различных средств, в том числе и с использованием экологических игр. Любой вид игры принесет пользу младшему школьнику, если она правильно организована и проведена. При этом каждая игра должна быть определена содержанием программного материала и преследовать воспитательные цели. В то же время, как подчеркивает И.А. Саушкина, «хотелось бы предостеречь своих коллег от чрезмерного увлечения массовыми играми в ущерб другим формам работы. Важны не отдельные мероприятия, а хорошо продуманный непрерывный процесс деятельности по изучению, сохранению и улучшению природной среды» [5, с.167].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Битюкова Л. А., Тощакова С. В. Экологическое воспитание младших школьников в свете реализации ФГОС НОО // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 7. – С. 10-14.
2. Ворошилова В. В., Баглаева Ю. П. Дидактическая игра как средство развития познавательного мышления у дошкольников в процессе экологического воспитания // Педагогическое образование. – 2009. – № 2. – С. 13-29.
3. Лободина Н. В. Экологическое воспитание в начальной школе. – М.: Академия, 2007. – 266 с.
4. Моисеева Л. В., Никитина Ю. Г. Формирование экологической компетентности младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 22-26.
5. Саушкина И. А. Экологическое воспитание в начальной школе // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 10. – С. 165-167.
6. Четина М. П. Система экологического воспитания в начальной школе // Материалы VII Всерос. науч.-практич. семинара «Экологическая культура и культура устойчивого развития как компоненты профессионализма педагога нового типа». – СПб., 2010. – С. 154-157.
7. Юркина С. В. Экологическое образование младших школьников (социально-экологический проект «Вода без границ») // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 7. – С. 15-18.

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИЕ. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Скворцова Светлана Игоревна, *учитель технологии ГБУ г. Москвы Комплексный реабилитационно-образовательный центр*

small_kitten@inbox.ru

Статья посвящена изучению проблемы педагогической помощи детям с нарушениями в развитии. Рассмотрен вопрос анализа проблемы педагогической поддержки в России и зарубежных странах.

Ключевые слова: **педагогическая помощь, нарушение в развитие, социально-педагогическая поддержка в мире, педагог**

Совершенствование современной системы образования в соответствии с принципами гуманизма предполагает максимальный учёт особенностей личности ребёнка, как центра образовательного процесса, уважение его потребностей, интересов, целей, создание условий для наиболее полной самореализации [6 с. 56].

Образовательные преобразования затрагивают в том числе и такие направления как специальная педагогика. Связаны они с изменившимся отношением к выделению категорий детей с нарушениями в развитии. В частности, к детям, которых нельзя отнести ни к одной из известных категорий из-за сочетания различных нарушений первичного характера, т. е. к тем случаям, когда мы имеем дело со сложными нарушениями в развитии.

В первую обратим внимание на терминологический статус словосочетания «педагогическая помощь». Согласно словарю С.И.Ожегова, «педагогическая» значит соответствующая требованиям педагогики — науки о воспитании и обучении; «помощь» — это содействие кому-нибудь в чем-нибудь, приносящее облегчение («содействие» — деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчать, помочь, поддержать в какой-либо деятельности) [10, с. 828]. Следовательно, «педагогическая помощь» — это особая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие ребенка. Мы рассматриваем педагогическую деятельность как один из видов социально значимых действий, специально направленных на организацию условий для становления личности ребенка через создание у него и передачу ему образцов (эталонов) умений, норм социального поведения в процессе его взаимодействия с педагогом. Специфика педагогической деятельности в конкретном случае воспитаний и обучения детей, имеющих комплексные отклонения развития, определяется разнообразием нарушений, проявляющихся в весьма сложных сочетаниях, и реализуется специальными средствами коррекции и компенсации, предусматривающими устранение, смяг-

чение этих нарушений. Педагогическая помощь детям с комплексными нарушениями в развитии — область практического применения педагогики, ориентированной на повышение социальной компетенции ребенка, т.е. на воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями развития, которые осуществляются в рамках единого педагогического процесса при использовании специальных мер воздействия, направленных на формирование умений и навыков социального поведения [7, с. 3].

В контексте приведенного определения можно усмотреть нечто общее, что обусловливает главную позицию педагогической помощи детям с комплексными нарушениями в развитии, — это жизненно ориентированный подход при согласованной деятельности педагога и ребенка.

В нашей стране педагогическая поддержка используется недостаточно широко по сравнению с европейскими государствами и США. Анализ используемых за рубежом методик и технологий оказания педагогической поддержки подросткам поможет выявить наиболее эффективные средства педагогической поддержки, которая включает в себя весь комплекс педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи детям, и активно использовать их в отечественной практике.

В США социально-педагогическая поддержка детей и подростков осуществляется через систему детских учреждений (общего и специального типа). Помимо государственных служб, существуют частные, которые оказывают разностороннюю поддержку программам по защите прав и интересов детей, например: “Детское Бюро”, “Служба защиты детей” и т.д. Процесс оказания социально-педагогической помощи привел к необходимости подготовки специалистов в данной сфере деятельности. Таким образом, в настоящее время в США существуют различные модели деятельности социальных работников в системе поддержки: “tutor” – тьютор, куратор (индивидуальный, групповой, классный), психолог, “adviser” – советник, “counsellor” – советник, консультант, “career-counsellor” – консультант по выбору профессионального пути, “remedial teacher” – учитель компенсирующего обучения, “child protection co-ordinator” – координатор по защите прав ребенка и другие. В системе образования США практически в каждой школе работает социальный работник. Данное направление социально-педагогической помощи стало рассматриваться как “отдельная специальность в социальной работе, которая сосредоточивает свое внимание на успешном приспособлении к школе, на координации действий семьи и общины и влиянии на них для достижения цели” [8, с. 320].

Особый интерес представляет опыт Великобритании по организации педагогической поддержки детям, где довольно часто используется развивающая модель, которая включает в себя четыре элемента.

1-ый элемент – элемент благополучия:

- оказание помощи школьникам в принятии решения и разрешения проблемы;

- поддержка учащихся в то время, когда им трудно;

- выявление и контроль тех учащихся, которые находятся в ситуации риска или испытывают чье-либо давление;

- координация работы с детьми внутри и вне школы.

2-ой элемент – программный. Учащиеся получают от взрослых новые психологические знания для развития личностной и социальной сферы детей. В процессе таких занятий учащиеся получают необходимые консультации, методы научения и учения, открыто высказывают свое мнение по поводу программ.

3-ий элемент – контроль, или сообщество. На данном этапе учащиеся участвуют в выполнении правил и решений школьного сообщества.

4-ый элемент – элемент управления, который заключается в том, что в каждой школе должен работать координатор, следящий за выполнением трех первых элементов.

Отличительной особенностью системы поддержки в Финляндии является то, что она рассчитана преимущественно на старшеклассников и тех, кто оканчивает образовательное учреждение. Для оказания педагогической поддержки подросткам в школах реализуется проект “Город как школа”, который предназначен для учащихся, имеющих некоторые проблемы в обучении. Они могут учиться непосредственно на рабочих местах, познавая процесс учения в реальной жизни. Данный проект предоставляет разнообразные ресурсы и возможности для обучения, охватывающего шесть направлений в разных сферах бизнеса, управления, социальной и культурной деятельности, процесс занимает половину учебного времени.

В Нидерландах наряду с детскими домами и приютами для детей и подростков в последнее время появились такие формы социально-педагогической помощи, как помещение ребенка в другую семью, проживающую в том же месте, или дневная помощь. Эти формы социально-педагогической помощи обусловлены тем, что удаление подростка из привычного ему окружения имеет много недостатков. Преимуществом данной программы является то, что одновременно можно работать и с подростком, и с его семьей. Программа дневной помощи рассчитана на подростков (от 12 до 21 года), бросивших учебное заведение и находящихся в сложной жизненной ситуации. Целью данной программы является приобретение подростками положительного жизненного опыта, улучшения представления о себе и окружающем мире. Необходимо отметить, что особенностями данной программы является то, что, во-первых, подросток должен быть согласен участвовать в проекте, и, во-вторых, в процессе реализации данной формы поддержки учение отодвигается на второй план. Помимо вышеупомянутых программ в Нидерландах на сегодняшний день осуществляются такие формы социально-педагогической поддержки, как “Гаагские учебные мастерские” и “Зейзихт”, пансион, созданный по частной инициативе, для работы с подростками, не имеющими жилья.

На западе ребенок воспитывается в “культуре обращенности” за помощью в сложной жизненной ситуации. Дети осведомлены о том, где и какую помощь они могут получить, они спокойно обращаются к различ-

ным специалистам как в школе, так и вне её пределов. В России тоже начинают появляться различные службы социально-психологической поддержки, но как показывает практика, обращаются за поддержкой в основном родители, а не сами дети. Как подчеркивает Ткачева В.В. не только в нашей стране, но и за рубежом существуют одни и те же проблемы при оказании педагогической поддержки [11, с. 64]. Среди них можно выделить следующие:

1. часто педагог принимает за проблему то, что в сознании ребенка не является проблемой;

2. часто педагог не видит проблемы в том, что сам ребенок воспринимает за проблему;

3. иногда педагог перекладывает ответственность на ребенка;

4. иногда взаимоотношения педагога и ребенка далеки от гуманистических даже в европейских странах, где развита вариативная структура образования и существуют традиции оказания педагогической поддержки;

5. среди педагогов нет единого мнения по поводу того, как нужно поступать с ребенком, который не вписывается в общие требования системы;

6. многие педагоги отмечают, что полученное ими образование недостаточно для эффективной работы по педагогической поддержке;

7. школьная система в первую очередь решает задачи социализации, в связи с чем, остается проблема “соответствия-несоответствия” ребенка задаваемым нормам;

8. отсутствует четкое взаимодействие школ и социально-психологических служб в разрешении проблем ребенка, возникающих в реальной жизни и в школе.

Проведя сравнительный анализ систем социально-педагогической поддержки разных стран, можно выделить ряд общих черт:

1. система социально-педагогической помощи реализуется через социальные программы, регламентируемые государством (федеральным законодательством). Но отдельные программы принимаются местными властями. Многие формы социально-педагогической помощи являются частными инициативами различных благотворительных организаций;

2. современные системы социальной помощи требуют квалифицированных специалистов в области оказания социально-педагогической поддержки.

Несмотря на то, что системы социально-педагогической поддержки разных стран отличаются немного друг от друга, каждая из них имеет свою специфику, суть самой поддержки не меняется – оказание помощи ребенку, находящемуся в сложной жизненной ситуации, с тем, чтобы он самостоятельно находил способы разрешения своих проблем и смог достигнуть позитивных результатов в обучении, общении и творческой деятельности и приспособиться к дальнейшей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксёнова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. 2002. № 3. - С. 20, 24
2. Баранова М.Л. Основные принципы построения коррекционно-развивающей среды в ДОУ / Расти, малыш, здоровым. Теоретические основы и опыт создания здоровьесберегающей среды в детском саду: сб. статей: Ростов-на-Дону, 2002.- С. 12-18.
3. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования. Сравнительная педагогика: программа для аспирантов / М.: Прометей, 2009. – С. 24
4. Джуринский, А.Н. История образования и педагогической мысли: учебник / А.Н. Джуринский. – М.: Владос, 2010. – С. 12
5. Джуринский, А.Н. История российской педагогики: учеб. пособие / А.Н. Джуринский. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. – С. 38
6. Макарова Н.В., Автореферат: Психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста с нарушениями развития в условиях дошкольного образовательного учреждения; Ростов-на-Дону, 2007. – С. 56
7. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики //Дефектология. 1996.-№ 1. С. 3.
8. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. М.: Классике Стиль, 2003. - 320 с.
9. Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьёй, воспитывающей ребёнка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) // Дефектология. 2001. №1. С. 60 - 64.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Москва, Оник 21 век, 2008. – С. 828
11. Ткачёва В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2000. - 64 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Денисова Елена Михайловна, *аспирантка кафедры педагогики начального обучения МПГУ, учитель начальных классов и английского языка ГБОУ СОШ №2097*

bumble2006@rambler.ru

В статье рассматривается проблема поликультурного воспитания школьников и ее актуальность. Показаны возможности использования социальных сетей для межэтнического взаимодействия, рассмотрены принципы организации диалогового общения.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, толерантность, межэтническое взаимодействие, социальные сети, принципы диалогового общения.

Основные тенденции развития теории и практики воспитания и в XXI в. остаются в центре внимания общественных и педагогических кругов в ведущих странах мира.

США, Япония, Западная Европа и Россия являются основными теоретическими эпицентрами воспитания, которые влияют на остальные регионы и страны. Условия эффективности воспитания в большей степени зависят от социально-политической атмосферы. Но вместе с тем воспитание - это так называемый определенный инструмент для создания благоприятного гуманного социального и демократического климата. Демократическая система воспитания предполагает ориентацию на: равенство между членами общества, не принимая во внимание социальное положение, пол, национальную, религиозную, расовую принадлежность. Проблема поликультурного воспитания именно как аспект педагогической деятельности, который является одним из важных направлений, как научного поиска, так и практической реализации, которая ориентирована на социализацию личности в многонациональной среде, является до сих пор нерешенной. Объяснить это можно наличием объективных и субъективных причин возникновения и обострения межэтнических конфликтов, напряженных отношений между людьми на межличностном, групповом, региональном и международном уровнях в современном обществе. К наиболее распространенным субъективным факторам относится нормативно-ценностный этноцентризм, который заключается в неуважительном, нетерпимом отношении к национальным и религиозным чувствам, традициям, обычаям разных других народов. В предотвращении и устранении таких конфликтов и состоит предназначение поликультурного воспитания.

В России злободневность теоретической и практической разработки поликультурного воспитания обострена по крайней мере тремя серьезными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта социалистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовыми притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик СССР. В-третьих, усилением

процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В условиях сосуществования в стране различных типов цивилизаций требуется уделять гораздо больше внимания педагогическим аспектам проблем культурных различий.

Оценивая состояние поликультурного воспитания в Российской Федерации, следует признать, что оно не является приоритетом образования и педагогики. В политических декларациях и педагогических трудах содержатся верные призывы к воспитанию в духе поликультурности, однако не всегда и не везде они внедряются в практику. Ученые-педагоги, школьные учителя нередко замалчивают такие "неудобные вопросы", как межэтнические конфликты, культурные предрассудки, национализм. Между тем поликультурность человека отнюдь не генетического происхождения. Она социально детерминирована и должна быть воспитана. В этих условиях особую актуальность для отечественной педагогики и школы приобретает изучение и творческое использование позитивного мирового опыта поликультурного воспитания.

Анализ многочисленных определений поликультурного воспитания, встречающихся в литературе, позволяет выделить следующие составляющие и цели поликультурного образования: приобщение личности к различным культурам: этнической, общенациональной и мировой; понимание, уважение и принятие культурных различий; формирование и развитие умений (в том числе коммуникативных и эмпатических) и готовности к сотрудничеству с представителями разных культур, национальностей, рас, верований; толерантность по отношению к представителям разных культур; развитие механизмов идентификации и сохранение социально-культурной идентичности; развитие планетарного (глобального) сознания. Таким образом, содержание поликультурного образования включает ценности, направленные на духовное обогащение личности; развитие способностей к межкультурной коммуникации; формирование единой картины мира. Одной из важнейших целей поликультурного образования является выявление и актуализация потенциала, которым оно обладает для развития «новой культуры». Под «новой культурой» понимается новый, возможный уровень общего образования личности, на базе которого происходит саморазвитие и становление человека как субъекта культуры.

В настоящее время важной проблемой воспитания является формирование личности человека, как носителя толерантных, гуманистических идей в межэтнических отношений. Основная жизненная ориентация школьников зависит от того, как личность будет относиться к миру, к себе и другим в этом мире. Именно школе принадлежит главнейшая роль в решении данной проблемы, где происходит социализация личности.

Особо актуальна проблема поликультурного взаимодействия и толерантности для нашей страны. Формирование определенного этнотолерантного сознания у школьников является основой в формировании толерантности личности. Межэтнические отношения рассматриваются как взаимные отношения различных групп, принадлежащих разным этносам, друг

к другу, так и как система связей, сформированных между ними, которые имеют определенное психологическое содержание и выражаются в особенностях этих отношений. Именно в школе личность наиболее активно вступает во взрослую жизнь, осознает социальные роли, формирует свою идентичность. Безусловно, ведущая роль в становлении будущего общества принадлежит учителю. На него возложены огромные надежды в становлении личности человека. Он должен активно вырабатывать у учащихся умение кооперироваться, при этом учитывая разнообразие мира, в котором они живут. Также следует учить детей общаться и спокойно и непринужденно работать с теми, кто совсем не похож на других, ведь это важно для умения жить в поликультурном мире. Изучение культуры других народов региона, где живет ребенок, будет эффективным средством формирования межэтнической толерантности у школьников. Способность принимать других и взаимодействовать с ними - это именно то качество, которое помогает выжить человеку в современном обществе.

Современная техника позволяет использовать такие программы как vkontakte, facebook, skype, электронную почту для общения и расширяет поиск информации о других народах, т.е. активно способствует взаимопониманию, развитие дружеского отношения, поддержка, понимание, взаимопонимание) между школьниками. Активно способствует этому владение иностранным языком, особенно английским.

Изучение иностранного языка предполагает «вход в иное культурное общество». Английский язык – это ведущий язык международного общения и имеет разнообразные функции. Это язык науки, бизнеса, международной политики, воздушной и морской навигации, журналистики, международной корреспонденции и т.д. Множество художественных произведений написаны на английском языке теми людьми, для кого английский не является родным. Уже давно английский язык стал средством общения всей планеты. Так, например, английский язык является государственным и официальным языком Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Канады, США, Австралии, Центральной Америки, Южной Америки, Африки, Новой Зеландии, а также более чем 70 государств Азии. Английский язык также один из шести официальных и рабочих языков Организации Объединенных Наций (ООН). По данным Британского совета (British Council) около 1500000000 людей во всем мире понимают английский язык; около 370 миллионов человек используют этот язык как родной (например, такие страны как Великобритания, Австралия, Ирландия, Южная Африка, США, Канада); 400 миллионов используют английский как второй язык (Филиппины, Нигерия); еще 150 миллионов людей используют его в компетенции. Из таких статистических данных становится ясно, почему именно английский язык стал языком общения в современном мире.

Диалогические отношения стали актуально проблемой в XXI веке. Многие ученые ранее писали о том, что диалог является основной формой межличностного общения. Еще в 1972 году М.М.Бахтин утверждал, что

диалог универсален, так как любые диалогические отношения проходят через всю речь человека и через все отношения и проявления в жизни. Также в 1972 году Виноградов отмечал, что в диалоге, в котором отражается вся ситуация и характер взаимоотношений партнеров, проявляются все эмоции говорящего. А, как известно, эмоциональный фон диалогической речи способствует достижению задач общения. Но не только положительный эмоциональный фон способствует достижению коммуникативных целей, для этого также требуются определенные знания и соблюдение коммуникативных принципов при построении диалога.

Первый и основной принцип – это принцип сотрудничества, был сформулирован Г.П. Грайсом и впоследствии дополнен Дж.Личем, Л.М.Михайловым. Успех любого разговора зависит от общего подхода к взаимодействию. Данный принцип обуславливает коммуникативное поведение общающихся людей. Их речь должна быть скоординирована, то есть оба должны обладать достаточными знаниями в области грамматики общения, чтобы правильно употреблять нужные формы предложения в диалоге. Сведения, которые каждый участник предоставляет, должны быть достоверными. Принцип Сотрудничества предполагает точность и ясность изложения мысли, т.к. недопонимание может привести к негативной реакции и прекращению диалога. Данный принцип не предполагает настойчивости: не стоит задавать жесткие, конкретные, wh-вопросы, так как их форма нацелена на получение сведения о собеседнике, что нравится не всем людям. Диалог быстро закончиться, если собеседник почувствует неискренность в разговоре. Следует также помнить тот факт, что каждый человек воспринимает информацию по-разному, поэтому следует излагать свои мысли так, чтобы собеседник понял правильно смысл того, что вы стараетесь до него донести. Важно учитывать вышесказанное при построении разговора для успешного выполнения целей и задачей диалога. Принцип Сотрудничества является основополагающим для всех других принципов.

Следующий принцип - принцип экономии языковых средств. Важную роль этого принципа отмечал М. Мамудян, считая основным проявлением в диалогической речи такого понятия как «эллипсис» (означает пропуск элементов предложения с целью избегания повторов). Этот принцип, включая в себя максимум сокращений, противоречит принципу Ясности. Использование этого принципа возможно только в том случае, если собеседнику понятно, о чем идет речь. В противном случае этот диалог потерпит неудачу.

Принцип Истинности предполагает достоверные высказывания. Существуют некоторые реплики, которые способствуют словесному выражению истины: as far as I know…, but…, I'm not absolutely sure but…, но некоторые реплики требуют доказательств истинности: I know, I'm sure, …must. Роль модальных фраз очень велика в выражении истинности, такие фразы как: certainly, absolutely, of course, naturally, sure. Противоположная категория истинности является ложь. И следует заметить, что больше всего лжи возникает при вопросах. Многие воспринимают вопрос как принужде-

ние к истинному ответу и когда человек не готов ответить на вопрос он стремиться уйти от правдивого ответа. Часто прямой вопрос может сопутствовать лжи в ответе. Следует помнить, что истина – это высшая этическая ценность.

Значительное внимание уделяется принципу Релевантности. Этот принцип рассматривается различными исследователями как принцип объяснения для теории общения между людьми. Важным в данном принципе считается не отклонение от темы диалога. Этот принцип требует ясности, краткости, однозначности и организованности, а также умение слушать и слышать своего собеседника. Важно, что соблюдение этого принципа в общении с англичанами имеет достаточно большое значение.

Наиболее важным принципом считается принцип вежливости. Этот принцип способствует успешной реализации намерений общающихся людей. Часто для успешного разговора используют форму сослагательного наклонения, а также декларативные вопросы. Беседы между людьми должны основываться на уважении к собеседнику, на уважении его мнения и желаний. Для успешной реализации диалога необходимо быть максимально тактичным, скромным проявлять одобрение, согласие, симпатию, сочувствие. Вежливость определяется правилами, имеющими существенные признаки: обстановка общения, взаимоположение общающихся. Следует разделять вопрос и вопросительные предложения. И в принципе Вежливости следует использовать вопросительные предложения, так как они выражают одновременно и вопрос, и просьбу, и предположение. Вопросительные предложения подтолкнут собеседника на ответ в непринужденной форме. В английском языке существуют определенные речевые слова, которые выражают вежливость в вопросительных предложениях: «really», «can», «will», «Don’t you mind…», «Don’t you think…». Вежливое общение – это успешная коммуникация и возможность достигнуть цели.

Процесс общения часто строится по принципу доминирования одного из участников беседы. Этот принцип часто реализуется в ситуациях общения, когда одному собеседнику нужно узнать что-то об интересующем его объекте, к примеру, о месте производства какой-либо продукции или о месте, где можно приобрести необходимую вещь. Здесь очень важен эмоциональный фон, выражающийся в интонации, жестах, мимики и т.д.

Успешное выполнение функций общения также зависит от воздействия на собеседника, возможностью воздействовать на его поведение. Цели воздействия на собеседника могут быть разными: заставить поверить или обмануть, порадовать или расстроить, убедить или разубедить и т.д. Но воздействие не должно быть прямое; собеседник не должен понять, что вы пытаетесь повлиять на него. Не следует задавать конкретных вопросов, так как они могут вызвать негодование и недоумение у собеседника и это приведет к отрицательному восприятию речи говорящего. Лучше использовать побудительные предложения. Но важно помнить, что любой собеседник крайне отрицательно воспримет приказания, выраженные например, так: «Get out!» или «Come here!». Ответная реакция будет подразумевать отказ.

Конечно же, любое воздействие предполагает взаимодействие. Данный принцип подразумевает бесконфликтное протекание диалога. Предполагается участие обоих собеседников и требуется согласование в тех или иных вопросах. Следует учитывать особенности эмоционального и модального плана высказываний между людьми. Этот принцип рассматривание понимание между людьми и возможность сотрудничать в тандеме.

Один из дополнительных принципов диалогической речи английского языка считается принцип опережающей реакции, который сформулировал Л.М.Михайлов. Этот принцип подразумевает, что человек, который обладает определенным жизненным опытом, может предвидеть ряд вопросов, которые могут возникнуть при диалоге и поэтому может иметь опережающую реакцию, т.е. заранее дать ответь на вопрос, который еще не поставлен. Этот же принцип может также действовать при ситуации, когда человеку не терпится поделиться той информацией, которая ему известна.

Очень значимый принцип, который следует упомянуть, говоря о конституировании диалога современного английского языка, – это принцип Иронии и Языковой Игры, который связан с проявлениями эмоций, чувств, эстетических и этических оценок и т.д. Суть его заключается в обыгрывании формы, чтобы достичь юмористического эффекта. В данном принципе возможны шутки, различные остроумные высказывания, каламбуры и т.д., т.к. способствует непринужденной обстановки разговора, снятию стресса.

Определение содержания педагогическое руководства учителя по организации контактного общения школьников, умения вести диалог в сетевом пространстве является актуальной задачей в настоящее время.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография/В.П. Борисенков. – М., 2006 – 464с.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность.- М., 2003
3. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М., 2002. – 72с.
4. Землянская Е.Н. Проблемное поле Российского поликультурного образования. -Инновации и традиции в начальном образовании: Сборин материалов Межвузовской научно-практической конференции молодых ученых. –Выпуск 2.- М.:МПГУ, 2012, с.18-26
5. Ситниченко М.Я. Проблема воспитания патриотизма в современном курсе теории воспитания.- Инновации и традиции в начальном образовании: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции молодых ученых. – Выпуск 2.- М.:МПГУ, 2012, с. 10-18.
6. Banks J. Cultural Diversity and education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, 2001

ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОЛЬКЛОРА

Никитченков Алексей Юрьевич, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

al.nikitchenkov@list.ru

Статья посвящена совершенствованию современной профессиональной подготовки педагога начальной школы. Автором определены задачи обучения студентов теории и практике преподавания фольклора в начальной школе, уточнены взаимосвязи между ними, обеспечивающие структурную целостность системы и ее успешное функционирование.

Ключевые слова: **педагогика; методика преподавания; начальное образование; профессиональное образование; фольклор**

Совершенствование профессиональной подготовки современных педагогов требует внесения таких изменений в содержание и организацию образовательного процесса, которые бы наиболее эффективно обеспечили готовность выпускника к осуществлению преподавательской, исследовательской и культурно-просветительской деятельности [3,с.13]. Важной составляющей филологической и методической подготовки педагога начального образования является его обучение теории и практике преподавания фольклора в начальной школе.

Профессиональный интерес педагога к фольклору обусловлен многими факторами: произведения устного народного творчества задействованы как учебный материал на современных уроках обучения грамоте, русского языка, литературного чтения, в системе формирования читательской самостоятельности и во внеклассной работе; за длительное время отечественная методика накопила значительный опыт преподавания фольклора в начальной школе, который, безусловно, будет полезен учителю; существенна роль современного школьного фольклора в детской субкультуре, а младшие школьники переживают пик его развития, немало влияющий на их познавательные и читательские интересы; классическая русская литература открыла художественные возможности традиционного фольклора даже раньше, нежели это сделала наука, современная детская литература широко преломляет поэтику школьного фольклора, значительно опережая педагогические и методические исследования в этом направлении. Все эти

обстоятельства свидетельствуют о том, что специфика преподавания фольклора в начальной школе – актуальная проблема методики, многогранная и не поддающаяся однозначному способу разрешения.

В таком контексте изучение теории и практики преподавания фольклора становится одним из важнейших условий формирования профессиональных качеств педагогов начального образования. Потенциал учебно-воспитательной работы с фольклором в системе начального образования требует от педагога ответной реакции, т.е. способности к основательному анализу устно-поэтических произведений, готовности обращаться к фольклористике и методике преподавания, их историческому наследию и современным достижениям. Несмотря на то, что в процессе профессиональной подготовки педагогов изучению отдельных аспектов теории и методики преподавания фольклора всегда уделялось внимание, в реальной практике до сих пор отсутствует стройная, аккумулирующая возможности соответствующих учебных дисциплин система подготовки педагога, которая позволила бы ему осознанно ориентироваться в многообразии методических концепций литературного чтения фольклора в начальной школе и критически оценивать их достоинства и недостатки.

Система обучения педагога преподаванию фольклора в начальной школе рассматривается нами как подсистема его филологической и методической подготовки, учитывающая уровневый характер современного высшего педагогического образования на отделениях бакалавриата и магистратуры. Задача профессиональной подготовки в данной области видится в формировании у будущих педагогов начального образования общекультурных и профессиональных компетенций [3, с.111-114; 5, с.4-5] в связи с овладением теорией и практикой преподавания фольклора в начальной школе, с готовностью использовать фольклор в культурно-просветительской деятельности, с формированием у студентов способности интерпретировать произведения фольклора как феномен национально-духовной культуры, с готовностью применять данную способность в образовательном процессе в начальной школе.

В содержании филологической подготовки необходима взаимообусловленность изучения фольклора и мифологии, фольклора и национальных религиозных традиций, фольклора и художественной литературы, взаимосвязи изучения обрядового и необрядового фольклора, традиционного и современного, связь изучения студентами теории фольклора с практикой интерпретации произведений устно-поэтического творчества, анализа их языка и образного мира. В процессе методической подготовки педагога должна быть учтена взаимосвязь изучения вопросов истории фольклористики и истории преподавания фольклора в начальной школе, изучения истории методики преподавания фольклора на начальной ступени образования и ее современного состояния, акцентированы принципы отбора произведений фольклора для литературного чтения в начальной школе психологическими и субкультурными характеристиками младших школьников, актуализирована взаимосвязь использования фольклора на различных

учебных предметах и во внеклассной работе в качестве учебного материала для литературного образования учащихся и как средства их духовно-нравственного воспитания и развития.

В связи с развитием методики начального образования, углублением ее теоретических проблем и разнообразием практического опыта, изменением всей системы отечественного образования особое значение приобретают задачи освещения исторических вопросов, позволяющие с новых позиций рассмотреть пройденный путь и осмыслить наследие методики фольклора за все время ее существования. Ретроспектива методики преподавания фольклора в начальной школе имеет для педагога важное образовательное значение: результаты учебной работы дают возможность студентам увидеть, с одной стороны, предпосылки современного состояния обучения чтению произведений устного народного творчества в методических трудах прошлого, с другой стороны, акцентировать внимание и на отрицательном опыте, который целесообразно не повторить в современном образовании. Внимательное отношение к истории методики преподавания фольклора становится необходимой основой для критического осмысления современных технологий и совершенствования педагогом своих профессиональных действий.

В процессе профессиональной подготовки теоретические сведения о фольклоре преломляются в собственной читательской деятельности студентов, и этот читательский опыт учитывается ими при овладении методикой преподавания фольклора в начальной школе. Такой путь обстоятельно обоснован О.В. Сосновской [4] в связи с литературоведческой подготовкой учителей начальных классов. Вместе с тем фольклор обладает рядом уникальных свойств, отграничивающих его от художественной литературы, следовательно, требует отдельного разговора о методике его преподавания в начальной школе. При рассмотрении студентами специфики фольклора учитывается его синкретическая природа, выделяются признаки, отличающие устное народное творчество от смежных с ним явлений, что позволит будущему учителю грамотно использовать произведения фольклора в учебно-воспитательном процессе [2]. В ходе анализа языка и образного мира произведений народного творчества студенты опираются на свои знания о мифологии, принимают во внимание поликультурный характер современного образования, но при этом учитывают самобытность фольклора каждого народа.

В процессе ознакомления с жанровым богатством фольклора на этапе филологической подготовки студенты совершенствуют опыт анализа устно-поэтических текстов с учетом их жанровых свойств, готовятся к организации их литературного чтения. Сначала следует использовать оригинальные тексты из фольклорных сборников, нежели из школьных учебников, где достаточно много обработанных и адаптированных текстов, а некоторые учебники не отличаются и разнообразием представленных жанров. Кроме того, на этапе вхождения студентов в проблему важно не навязать им конкретной технологии преподавания фольклора, манифестируемой тем

или иным автором учебника. Методика учит размышлять, а не копировать, и для того, чтобы размышления были не беспочвенными, студенту прививается вкус к чтению подлинных устно-поэтических текстов.

Однако в дальнейшем, в процессе методической подготовки, студенты знакомятся с учебной литературой для младших школьников, анализируют ФГОС начального общего образования, программы и учебники литературного чтения. Формируемые профессиональные компетенции будущих учителей реализуются в период педагогической практики, а результаты, полученные студентом в этот период, могут обсуждаться на практических занятиях. Очевидна необходимость формирования исследовательских умений студентов. Особое внимание уделяется моделированию, которое нами рассматривается одновременно и как метод научного исследования, и как элемент педагогического проектирования, и как прием организации учебной работы с фольклорным произведением в школе и выступает во всех своих аспектах важным компонентом филологической и методической подготовки педагогических кадров [1].

В заключение подчеркнем, что система профессиональной подготовки студентов по теории и практике преподавания фольклора в начальной школе имеет открытый, развивающийся характер. Она была апробирована нами еще в условиях специалитета, однако эффективно функционирует и в уровневой структуре современного педагогического образования, обеспечивает его фундаментальность, осуществляется на системно-деятельностной, компетентностной и личностно-ориентированной основе, реализует связь соответствующих циклов, модулей и дисциплин основных образовательных программ профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования, магистерских программ по начальному образованию. Магистерские программы нередко включают дисциплины, связанные с непосредственной подготовкой педагога к преподаванию фольклора в начальной школе («Русское устное народное поэтическое творчество», «Фольклор и методика его преподавания в начальной школе», «Народное творчество» и т. п.). В системе бакалавриата на настоящий момент задача решается средствами комплекса дисциплин (модулей) профессионального цикла («Литература с основами литературоведения», «Детская литература», «Теория и практика читательской деятельности», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» и др.). Вместе с тем результаты исследования показывают, что в систему подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профилю подготовки «Начальное образование») целесообразно включить дисциплину «Теория и практика преподавания фольклора в начальной школе» как дисциплину по выбору или обязательную дисциплину модуля «Теоретические основы и технологии начального литературного образования» вариативной части профессионального цикла основной образовательной программы бакалавриата.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Никитченков А.Ю. Моделирование в системе филологической и методической подготовки педагогов начального образования на материале изучения устного народного творчества // Преподаватель XXI век. 2011. №4. Ч.1. С. 182-192.
2. Никитченков А.Ю. Работа над спецификой фольклора в контексте литературного образования учителей начальных классов и младших школьников // Начальное образование. 2012. №3. С. 22-28.
3. Подготовка учителя в структуре уровневого образования: коллективная монография / Под ред. В.Л.Матросова. М.: МПГУ, 2011. 168 с.
4. Сосновская О.В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. 2004. 465 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m35.html (дата обращения: 11.01.14)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Никитченкова Анна Юрьевна, *старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

nikitch@list.ru; nikitchenkova2013@yandex.ru

При обучении бакалавров и магистров начального образования современному русскому языку возникает проблема поиска наиболее эффективных способов привлечения фактов из истории языка. Практика использования синхронического и диахронического подхода поможет будущим педагогам начального образования наиболее целесообразно отбирать языковой материал для уроков в младших классах.

Ключевые слова: **история русского языка; современный русский язык; педагогическое образование; начальное образование**

В досоветский период обучению основам истории русского языка в начальных учебных заведениях уделялось большее внимание. Можно вспомнить работы Ф.И. Буслаева, которые касались качественного преподавания словесности в начальной и средней школе: «Опыт начального обучения отечественному языку», «О преподавании азбуки в приходских школах», «Опыт исторической грамматики русского языка: Учебное пособие для преподавателей» и др. Сейчас филологическая и методическая подготовка будущего педагога начального образования не предусматривает наличия отдельного курса, посвященного изучению истории языка (он может вводиться только в качестве спецкурса, специализации). Приоритет отдается привлечению и изучению данных современного русского литературного языка на протяжении всего периода обучения бакалавров и магистров. Проблема, как помочь современному педагогу начального образования использовать в своей преподавательской деятельности исторический аспект изучения русского языка в доступной для школьников мере, представляется весьма актуальной.

Историко-лингвистическое комментирование отдельных фактов языка предусмотрено во всех учебниках русского языка для начальной школы (например, элементы этимологического анализа). Выходят работы, посвященные этой проблеме. Так, Н.Ю. Штрекер вводит термин «историко-лингвистическая компетентность учителя начальных классов», под которым понимается знание им основ истории русского языка, умение и готовность применять их в своей профессиональной деятельности [6].

Встает вопрос о том, как дозировано и уместно вводить в курс современного русского языка, не перегружая информацией студентов, в доступной для них форме, историко-лингвистический компонент. Ведь диахронический подход зачастую может помочь более детально и наглядно

разъяснить ту или иную лингвистическую проблему. Кроме того, при этом лишний раз подчеркивается связь с разделами современного русского языка и дисциплинами гуманитарного цикла: литературой, фольклористикой, археологией, этнографией и др. Поэтому факты, которые касаются исторического аспекта языка, зачастую подбираются самим преподавателем и используются как иллюстрации к данной теме, при этом нет четкой привязки к определенной эпохе.

Пожалуй, наиболее детально проблемы истории языка рассматривается в курсе «Лексикология». В частности, студенты знакомятся с этимологией как научной дисциплиной (затрагиваются и вопросы ложной этимологии, в том числе и детской). Методисты всегда связывали словарную работу с развитием мыслительных способностей и речи учащихся. Безусловно, будущие педагоги начального образования должны использовать разнообразные и интересные приемы работы на уроках русского языка, направленные на то, чтобы школьник понимал смысл слова, правильно употреблял его в письменной и устной речи. По возможности при рассмотрении происхождения того или иного слова студенты не должны ограничиваться лишь прочтением словарной статьи этимологического словаря, желательно проанализировать данные диалектологии, археологии, фольклористики, литературы, связанные с этой реалией. Приведем пример. Медведь — слово, возникшее на почве табу. «О-с. *medv´edь, где первой частью сложения нужно считать *medv [ср. о.-с. *medvьnъ (< *medu-ьnъ) — «медовый»], а второй — *´edь — собств. значит «еда», «пища» [ср. др.-рус. ѣдь, сънѣдь (Срезневский, III, 1619, 781–782)] Т. о., старшее значение слова было «медовая снедь», откуда «едящий, поедающий мед» (ср. совр. рус. медоед — «млекопитающее животное семейства куньих», Mellivora indica)» [3, т.1. с. 519]. Такие представления восходят к глубокой древности, к синкретичному мировоззрению, для которого характерно, в частности, неразделение предмета и понятия об этом предмете (назвать = вызвать). В результате «настоящее» наименование этого животного было утрачено и мы до сих пор пользуемся словом, возникшим как описание. В «Словаре живого великорусского языка» В.И. Даля представлено много эпитетов для именования медведя. В фольклоре медведь очень часто фигурирует в сказках, быличках, загадках, заговорах. В художественных произведениях тоже могут быть отражены эти особенности. По мифопоэтическим представлением, у человека и медведя много общих черт, иногда это объясняется их общим происхождением. Такими свойствами наделен, например, Беорн — персонаж повести-сказки Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно». А традицию запрета произносить вслух имя какого-то существа из-за боязни его материального воплощения можно найти в столь популярной сегодня у школьников серии книг о Гарри Потере английской писательницы Дж. Роулинг. Там есть отрицательный персонаж Волан-де-Морт — волшебник, которого боятся до такой степени, что даже имя его, как правило, не произносят. Большинство героев называют его Сам-Знаешь-Кто, Тот-Кого-Нельзя-Называть или Темный Лорд.

В разделе «Фонетика» рассматриваются исторические чередования как результат фонетических изменений. Например, «выпадение» гласного звука в определенных формах данного слова. Это слова типа день/дня, сон/сна. Студентам необходимо пояснять, в чем состоит суть процесса падения редуцированных, начавшегося в XI веке, рассказать о статусе фонем <ъ> и <ь> и об утрате ими самостоятельности в обозначенный период, о так называемых сильных и слабых позициях ъ и ь, когда в первом случае они превращаются в гласный полного образования, а во втором — утрачиваются.

«Словообразование» включает в себя темы, напрямую связанные с проблемами диахронии. Так, тема «Исторические изменения в морфемной структуре слова» подразумевает рассмотрение процессов опрощения, переразложения, усложнения. Также определяются основные особенности этимологического анализа слова, его принципиальные отличия от словообразовательного и морфемного анализов. Но уже в начале изучения этого раздела возникают ситуации, когда необходимо учитывать, что современная структура слова может сохранять прежние элементы, которые в настоящее время не воспринимаются носителями языка как самостоятельные морфемы. В словах блюдце, полка, утка, юбка, веревка, спичка элементы ц и к на конце основы этих слов студенты часто ошибочно принимают за суффикс, а не за часть корня (заметим, что в диалектах у таких слов может быть иная, чем в литературном языке, морфемная структура, например: блюдка вместо блюдце). Конечно, морфема — минимальная значимая часть слова – – выделяется путем сравнения данного слова с другими, частично сходными по составу и значению. Умение выделять морфему в определенном слове опирается на знание соответствующей типовой единицы и, видимо, из языковой памяти извлекаются такие слова, как очистка, рыбка, где к действительно обладает статусом суффикса, но в данном случае они не могут быть применены как аналогичные. В качестве примера ложности такого подхода можно привести наблюдения за детским словотворчеством — ребенок очень чуток к структуре слова, но может неправильно понимать ее, выявлять аффиксы там, где их нет: «Заметив, например, что суффикс к (а) придает многим словам уничижительный смысл (Ванька, Сонька, Верка и т. д.), ребенок не видит, что то же самое окончание ка обладает иногда другими свойствами и применяется при других обстоятельствах. Поэтому он готов протестовать против этого ка даже тогда, когда уничижительный оттенок отсутствует.

Я спросил у трехлетней Оли:

— Почему ты называешь веревку — «верева»?

— А тебе приятно будет, — пояснила она, — если тебя будут Корнюшкою звать?

Она же с демонстративным упрямством называла свою кошку — коша:

— Она коша, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка» [4]. При определении морфемного состава слова студенту

необходимо принять позицию исследователя, взвешивающего все «за» и «против» синхронического и диахронического подхода. Так, в современном русском языке в слове столица выделяется корневая морфема столиц, равная основе, и флексия а [2, с. 452]. Оно является вершиной словообразовательного гнезда, от него образованы такие слова, как столичный, постоличному, подстоличный. А, скажем, прилагательное стольный, образованное от существительного стол, будет относиться к другому словообразовательному гнезду. Следовательно, с этой точки зрения, правописание буквы о в данном слове и его формах проверить нельзя, и оно должно входить в ряд словарных. Если же принять во внимание существование такого устойчивого словосочетания, как, например, княжеский стол, престол, — княжение в Древней Руси — то в слове столица будет выявляться иной набор морфем: корень стол, суффикс иц и флексия а. Такое мнение тоже можно найти у ученых, занимающихся вопросами словообразования: «[стол2 –> стол-иц-а]. Главный город, административно-политический центр государства (первоначально: город с княжеским столом» [5, с. 814]. Значит, гласную о можно поставить в сильную позицию. Перед учителем встает вопрос о тщательной подборке слов, которые смогли бы разобрать по составу ученики младших классов.

В разделе «Морфология» затрагиваются проблемы становления частей речи, их взаимосвязь: утрата двойственного числа и звательного падежа имен существительных и их сегодняшние «отголоски», появление полных форм прилагательных из кратких (в современном русском языке наблюдается противоположный процесс) и пр. Например, как известно, числительные от 11 до 19 образовывались, повторяя математическое действие сложения: единица прибавляется к десяти посредством предлога на: 3 + 10 = тринадесять (тринадцать), а числительные, обозначающие десятки, сотни, образуются, повторяя действие умножения: 3 х 10 = тридесять (тридцать). Практикующие педагоги начального образования утверждают, что знакомство учеников с образованием в древнерусском языке этих количественных числительных полезно и для уроков русского языка, и для математики.

Итак, привлечение вопросов истории языка способствует развитию у бакалавров и магистров начального образования навыков научно-методической работы, пополнению терминологического аппарата, подчеркивает тесную связь между всеми разделами современного русского языка и другими дисциплинами гуманитарного цикла.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Миронова Т.Л. Церковнославянский язык: учебное пособие. М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1997. 176 с.
2. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. М.: Культура и традиции, 1991. 576 с.

3. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1994. Т.1–2.
4. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Мелик-Пашев, 2010. 439 с.
5. Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. М.: АСТ, издательство «Астрель», издательство «Русские словари», 2004. 1022 с.
6. Штрекер Н.Ю. Инновационная система углубленной филологической подготовки учителей начальных классов: диссертация… доктора педагогических наук: 13:00:02 — теория и методика обучения и воспитания (русский язык). М.: 2008.

СТИХОТВОРНЫЕ ТЕКСТЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Петрунин Оскар Викторович, *студент 5 курса педагогического факультета ПСТГУ*

oskar-pn@mail.ru

Статья посвящена совершенствованию литературного чтения младшими школьниками стихотворных текстов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования, в связи с чем рассматриваются методические основы организации литературного чтения стихотворений и пути их реализации в практике современного начального литературного образования.

Ключевые слова: **начальное образование; литературное чтение; стихотворные тексты**

Наблюдение над поэтической формой художественной речи является важным элементом школьного курса литературного чтения. Применяя специальное обучение, можно научить младшего школьника анализировать и выразительно читать стихотворные тексты и эмоциональность ребенка создает предпосылки для этого. В отечественной методике выработана последовательность литературного чтения художественного произведения на уроке [4, 148], определены основные особенности каждого из этапов читательского взаимодействия со стихотворным текстом. Так, на ступени первичного синтеза, в связи с необходимостью цельного восприятия стихотворного произведения учащимися, следует его прочитать подготовленным чтецом (чаще в этой роли выступает учитель) полностью, что обусловлено важностью выразительного чтения для усиления эмоционального влияния текста на слушателя. Анализ стихотворного произведения следует проводить по логически законченным частям. Данный этап предполагает такие приемы, как выборочное чтение, лексическая работа, словесное иллюстрирование, составление «партитуры» стихотворного текста и многие другие. На этапе вторичного синтеза происходит обобщение читательских наблюдений (в частности над стихотворной формой), нередко текст перечитывается, предлагается творческое задание. К сожалению, в повседневной практике на уроках литературного чтения очень мало внимания уделяется самой подготовке младших школьников к творческой, исследовательской деятельности на основе прочитанных стихотворных произведений.

Современный образовательный стандарт начального общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход [6], позволяет педагогу при работе со стихотворными произведениями уделить особенное внимание формированию универсальных учебных действий, связанных с развитием нравственного мира младшего школьника, приобщению к духовному наследию народа, развивать опыт эстетического вос-

приятия, активизировать творческую активность; выразительное чтение играет в таком контексте значимую роль в совершенствовании устной речи в целом. Однако, как показывают наблюдения, далеко не все современные учебники литературного чтения демонстрируют в работе со стихотворными произведениями единство предметных, метапредметных и личностных результатов учебной деятельности младших школьников. Так, например, работа над поэтическими текстами по учебнику «Литературное чтение» (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева) проводится, на наш взгляд, не в том объеме, который мог бы соответствовать специфике стихотворного текста, широким задачам литературного образования учащихся и возрастным особенностям младших школьников. Нередко задания предполагают работу над содержанием текста без анализа его стихотворной формы (Ф.Тютчев «Неохотно и несмело…» [3, 174]), даются задания отстраненные, теряющие связь между самими текстом и предполагаемым образовательным результатом [2, 19]; [2,107]. Также, следует обратить внимание на использование сложных для восприятия детьми стихотворений (К.Бальмонт «Капля» [2, 19]; М. Цветаева «В субботу» [1, 98]) и на отсутствие произведений таких известных отечественных классиков, как А.С. Пушкин, С.А.Есенин, И.А. Бунин и др.

В четвертых классах, которые обучаются по вышеуказанной программе, был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого выяснилось, что опыт анализа художественных произведений поэтической формы речи у детей невелик (менее 50% учащихся смогли найти и выделить рифму, 53% смогли определить строфы), а это тормозит процесс их литературного образования, т.е. не позволяет воспринимать и осмысливать стихотворные произведения в той полноте, которая доступна ученикам четвертого класса. Для развития опыта литературного чтения младшими школьниками стихотворных произведений мы предлагаем строить работу на уроке с учетом следующих взаимосвязанные направлений:

1) работа над восприятием смысла (содержания) стихотворного произведения (работа над образом лирического героя, определение темы и идеи) должна основываться на анализе художественной формы стихотворения, предполагающем работу над его поэтическим языком, лексикой, синтаксическими конструкциями, видами рифм, особенностями строфы и способами рифмовки;

2) система литературного образования младших школьников должна включать анализ как литературных, так и фольклорных стихотворных произведений (так, например, взаимосвязь работы над народными колыбельными песнями и их литературными стилизациями подчеркнута А.Ю.Никитченковым [5, 44]);

3) предметные задачи работы со стихотворным произведением должны быть четко соотнесены с метапредметными и личностными, а предметные результаты должны стать прочной основой творческой, исследовательской, проектной деятельности младших школьников.

Таким образом, очевидна необходимость совершенствования работы над стихотворными текстами на уроках литературного чтения в условиях реализации ФГОС начального общего образования. Формирование у младших школьников читательской зрелости рассматривается на настоящий момент не только как предметный, но и метапредметный, личностный результат образовательного процесса. Тем не менее, сформирован он может быть на прочной предметной основе, позволяющей младшим на доступном возрастном уровне уяснить специфику стихотворной формы художественной речи. На каждом уроке, посвященном работе с поэтическими текстами, педагог должен привлекать внимание учащихся к специфике художественной формы произведения, что становится важным условием обогащения личного читательского, творческого, духовно-нравственного опыта младшего школьника.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бунеев Р.Н. Литературное чтение. 2 кл.: Маленькая дверь в большой мир. 2 кл.: Учебник по литературному чтению для четырехлетней начальной школы: в 2-х частях / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. - М. : Баласс, 2011. - Ч. 2. - 160 с.
2. Бунеев Р.Н. Литературное чтение. 3 кл.: В одном счастливом детстве: Учебник по литературному чтению для четырехлетней начальной школы: в 2-х частях / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. - 3-е изд., перераб. .- М. : Баласс, 2012. - Ч. 1. - 208 с.
3. Бунеев Р.Н. Литературное чтение. 4 кл.: В океане света: Учебник для четырехлетней начальной школы: В 2-х частях / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева.- М. : Баласс, 2012. - Ч. 2.- 224 с.
4. 4Львов М.Р.и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах. / М.Р. Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская. - М.: Академия, 2012. с.148.
5. Никитченков А.Ю. Особенности литературного чтения колыбельных песен / А.Ю. Никитченков // Начальная школа. -2012. -№4. С.41-44.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный сайт Министерства Образования и Науки РФ: http://минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения 06.01.14)

ТЕНДЕНЦИИ В РАБОТЕ НАД ЯЗЫКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Строна Сергей Павлович, *студент 5 курса, специальность «Педагогика и методика начального образования» ПСТГУ, педагогический факультет*

s_strona@mail.ru

В статье анализируются те направления в работе над языком художественного произведения, которые в последнее десятилетие стали характерны для литературного чтения в начальной школе

Ключевые слова**: начальное образование, язык художественной литературы, литературное чтение**

В последние десятилетия в системе начального образования произошли изменения, в результате которых на смену «чтению» пришел предмет «литературное чтение», окончательно закрепленный за начальной школой образовательным стандартом 2004 года. Само название учебного предмета предполагает литературоведческую пропедевтику. Примерные программы по литературному чтению, как соответствующие стандартам первого поколения, так и ФГОС, предусматривают в содержании курса «нахождение в тексте, определение значения в художественной речи (с помощью учителя) средств выразительности» [8, с. 61]; формируют общие представления учащихся о различных видах высказывания и особенностях их композиционного построения; предполагают различение учениками прозаической и стихотворной речи, выделение в последней ритма и рифмы, умение различать фольклор и литературу; расширять представления о жанровом разнообразии произведений. Перечисленные компетенции предполагают учебную работу с языком произведения словесного искусства, поскольку к особенностям языка художественного произведения относится и организация речи на ритмическом уровне, и изобразительно-выразительные средства на фонетическом, синтаксическом и стилистическом уровнях [9]. Так нехарактерное для «чтения» пристальное внимание к языку произведения становится общей тенденцией развивающегося в начале XX в. «литературного чтения» и находит свое отражение в ряде конкретных направлений учебной работы.

Во-первых, в системе литературного чтения значительную роль играет анализ языка собственно художественных тестов. В постсоветский период познавательные материалы изымаются из учебников и сохраняются, как правило, в качестве небольших статей о писателях или адаптированных определений отдельных литературоведческих понятий, следовательно, отсутствует и работа над языком познавательных текстов.

Во-вторых, работа над поэтическим языком мыслится не только как средство возможного расширения читательских умений младших

школьников, но как необходимое условие целостного восприятия и адекватного понимания прочитанного. Движение от формы к содержанию, от языка произведения к его образному миру становится логикой урока литературного чтения.

В-третьих, став обязательной, работа над языком произведения потребовала введения в начальное образование соответствующих литературоведческих понятий, овладение которыми – не самоцель, а условие литературного развития учащихся.

В-четвертых, поскольку фольклору в системе литературного чтения отводится важная пропедевтическая роль, опыт анализа языка фольклорного произведения становится основой «формирования читательской деятельности младшего школьника» [6, с. 43].

Наконец, особенности работы над языком художественного произведения зависят от специфики того учебного комплекта, по которому ведется обучение младших школьников литературному чтению. Для уточнения тенденций в работе над поэтическим языком в системе литературного чтения были взяты несколько учебных комплектов для третьего класса, поскольку именно в 3-4 классах младший школьник способен осознанно наблюдать законы художественной формы произведения, в том числе и языка.

В учебниках, относящих к системам развивающего обучения, прежде всего, Л.В. Занкова (учебники Н.А. Чураковой, В.Ю. Свиридовой. В.А. Лазаревой и других авторов), Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (комплекты Е.И. Матвеевой, Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской) анализ языка художественного произведения становится одним из важнейших компонентов развития младшего школьника как исследователя и читателя. Так, например, основной задачей курса литературного чтения Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской является «воспитание эстетически развитого читателя, способного к пониманию позиции автора художественного текста и собственному суждению о произведении и жизненных явлениях, в нем отраженных», для чего учащемуся необходимо умение работать в ролях «критика» и «теоретика». Работа в позиции «теоретик» является внутренним стержнем курса: «не позволяя курсу рассыпаться на части, задавая изнутри общее движение, теория внешне для детей выступает как подсобная» [7, с. 5] и непосредственно связана с решением творческих задач [7, с. 6]. Последовательное введение литературоведческих понятий находит отражение в композиции курса. Исходной точкой становится ориентация на жанровую специфику текстов, обуславливающая, в свою очередь, внимание к их языковым особенностям. Полученные детьми теоретические знания активно используются в творческой работе. Изучив тот или иной жанр, дети сами пытаются сочинять в этом жанре. Так реализуется соединение теоретической и практической работы в учебном процессе. В методическом пособии даны подробные поурочные разработки. Рассмотрим, например, как предложено строить работу с понятием ритма в третьем классе. К понятию ритма дети приходят от понятия орнамента [7, с. 68]. Через рассмотрение про-

стейших орнаментов, созданных специально для дидактических целей, идет постижение основных законов ритма, после чего рассматриваются настоящие народные орнаменты на предметах народных промыслов. Рисование орнамента в рабочих тетрадях становится домашним заданием.Затем осуществляется переход от видимого, конкретного искусства к искусству абстрактному — музыке. Здесь понятие ритма рассматривается на примере песенки русского и украинского народа «Жили у бабуси…». На следующем уроке учащиеся пытаются обнаружить ритмическую единицу литературы на примере этой же песни. На практическом уровне идет усвоение принципов стихосложения [7, с. 78]. После этих занятий учащиеся приступают к изучению жанра считалки, что разумно, поскольку в считалке особую важность имеет именно ритм. При этом работе над ритмом предшествует уяснение основных жанровых свойств, а также открытие звукового рисунка считалки, после чего уже идет изучение ритмического рисунка считалки. Из синтеза этих понятий вытекает возможность работы с рифмой как с единицей и ритма, и звука. Идет работа над разнообразием ритмов и рифм в считалке, вводятся понятия концевой и внутренней рифм.

Работа над языком художественного произведения присутствует и в заданиях учебника. Первый жанр, рассмотренный в учебнике для 3 класса, — народная сказка. Детям предлагается прочитать и сравнить два варианта одной и той же сказки: сказку «Каша из топора» в обработке А. Нечаева и запись этой же сказки А. Афанасьевым («Кашица из топора»). Сравнение двух вариантов одного и того же текста помогает на практике раскрыть такую особенность фольклорного текста, как вариативность. Одно и то же содержание — просьба солдата о еде и ночлеге — может быть выражена разными словами, и в зависимости от этого претерпевает изменение и содержание — у Нечаева солдат просит, а у Афанасьева угрожает. После изучения народной сказки идут малые жанры народного творчества: считалки, потешки, скороговорки, загадки, побасенки, небылицы. Изучению каждого жанра предшествует статья, рассказывающая об истории жанра и его главнейших особенностях. Вопросы, предлагаемые при изучении произведений, опираются на материал статей и закрепляют его. Рассмотрим на примере жанра загадки, какие возможности для языковой работы предоставлены учебником. Учащимся предлагается ряд загадок про комара (№№13–21), которые представлены в ряде вариантов и вариаций. В соответствии с заданием [3, с. 37] ученик анализирует загадки с одной и той же отгадкой, выясняет, чем схожи некоторые из этих загадок между собою. Очевидно, определение языковых особенностей загадки происходит на практическом уровне.

В конце четвертой части учебника дан оригинальный справочник по теории литературы [4, с. 43–47], включающий «Словарь настроений» и статьи по темам «Звуковой рисунок», «Ритмический рисунок», «Рифма». «Словарь настроений» — это список из 64 слов, которыми можно описать настроение произведения. Беспокойное, бодрое, боязливое, бурное — это лишь слова на букву «б». Список предполагает пополнение его учащимися:

после последнего слова стоит многоточие. Подобный словарь полезен как для развития речи, так и для развития эстетического чутья. Статьи по теории литературы обобщают знания, полученные школьниками на уроках литературного чтения, отличаются ясностью и наглядностью изложения.

Учебный комплект «Литературное чтение» (авторы Климанова Л.Ф, Горецкий В.Г., Голованова М.В.) является примером так называемой «традиционной» работы с художественным произведением. В методическом пособии подчеркивается, что литературное развитие ребенка связано с умением «воспринимать изобразительно-выразительные средства языка и воссоздавать в своем воображении образы, адекватные авторскому тексту», которое возможно сформировать тогда, если учащиеся на уроке «не только читают, но и анализируют текст» [1, с. 3]. Цель анализа двояка: помочь детям постичь идеи анализируемого текста и одновременно сформировать знания и умения, необходимые для понимания художественного текста вообще. В число задач курса входит «первоначальное накопление опыта работы с литературоведческими терминами», включающее «формирование умения узнавать и различать жанры литературных и фольклорных произведений; ознакомление детей с некоторыми особенностями мифа; наблюдение за ритмичностью стихотворной речи, изобразительностью и выразительностью слова в художественном тексте» [1, с. 12].

В конспектах уроков тоже просматриваются задания, связанные с языком произведения. Например, в разработках по сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (в обработке А. Н. Толстого) можем найти следующие вопросы и задания: «Почему Иванушка испытывал нестерпимое желание напиться воды? Какие слова помогают понять это? <… > Сколько раз повторяются в сказке слова солнце высоко, колодец далеко, жар донимает, пот выступает? Как вы думаете, почему эти слова повторяются? Как они помогают понять состояние героев? А как в этом помогают повторяющиеся слова шли-шли; идут, идут? [1, с. 19]. Внимание учащихся обращается на такой выразительный прием, как инверсия: «Что изменится, если сказать не костры высокие, а высокие костры, не котлы чугунные, а чугунные котлы, не ножи булатные, а булатные ножи? Что исчезнет из сказки при этих заменах? Как изменится ее звучание?» [1, с. 19–20]. С помощью подобных заданий выявляются такие особенности художественного языка произведений фольклора, как лексические повторы и инверсия. При изучении следующей сказки («Иван-царевич и серый волк») на практическом уровне (путём сравнения первых предложений двух различных сказок) вводится понятие «зачина», рассказывается учащимся о его роли: «Зачин помогает подготовиться к чтению или слушанию сказки. Благодаря зачину мы узнаем, каковы имена главных героев, кто их родители и т. д.» [1, с. 21]. При изучении сказки «Сивка-бурка» дети ищут зачин уже самостоятельно. Обращается внимание учащихся и на сказочную концовку, на повторяющиеся в концовках выражения. В конце урока предложен конкурс на лучшее знание зачинов, концовок, сказочных формул [1, с. 23], после чего знания учащихся обобщаются.

При изучении лирики русских поэтов (соответствующие разделы курса носят названия «Поэтических тетрадей») обращается внимание на звукопись. К стихотворению Ф. Тютчева «Весенняя гроза» задаются вопросы: «С помощью каких звуков поэту удается показать, что природа вторит громам? Повтор каких звуков помогает нам услышать майскую грозу? Повторяются ли эти звуки при описании лесного гама и нагорного шума? Подумайте, почему Ф. Тютчеву важно повторить согласные звуки [г], [р] и их сочетание [гр] во всем стихотворении?» [1, с. 25–26]. В целом же учебники из этого комплекта в меньшей степени насыщены материалом, посвященном языку художественного произведения, что обуславливает необходимость использования конспектов из методического пособия. Так, только зная конспект урока, можно понять, что из вопроса «Похожа ли сказка „Сивка-бурка“ на одну из прочитанных тобой сказок? Объясни» [2, с. 50] должно следовать сравнение зачинов уже прочитанных сказок. Понять, в каком русле разработчики желают видеть беседу, можно только с опорой на конспект. Статьи, посвященные жанрам, отличаются краткостью и дают только общие представления. Временами представлена творческая работа учащихся. Например, им предложено сочинить докучную сказку [2, с. 19].

Таким образом, в системе литературного чтения последнего десятилетия можно видеть общую тенденцию к целенаправленной работе над языком художественного произведения, что соответствует современному подходу к литературному чтению, при котором «принципиальными становятся литературоведческие основы анализа художественного произведения»[5, с. 142].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Климанова Л.Ф. Уроки литературного чтения: Метод. пособие к учеб. "Родная речь. 3 кл." — М.: Просвещение, 2005. — 96 с.
2. Климанова Л.Ф. Литературное чтение. 3. класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / [сост. Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова] — М.: Просвещение, 2010. — 223 с.
3. Кудина Н.Г., Новлянская З.Н. Литературное чтение. Учебник для 3-го класса начальной школы. В четырех частях. Часть 1. — М.: Издательство Оникс, 2007. — 48 с.
4. Кудина Н.Г., Новлянская З.Н. Литературное чтение. Учебник для 3-го класса начальной школы. В четырех частях. Часть 4. — М.: Издательство Оникс, 2007. — 48 с.
5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская — М.: Академия, 2007. — 464 с.
6. Никитченков А.Ю. Специфика учебной работы над языком произведений устного народного творчества в процессе профессиональной подготовки кадров педагогического образования по профилю

«Начальное образование» // Вестник ПСТГУ. Серия IV: «Педагогика. Психология». — 2012. — Вып. 1 (24). — С 40–52.
7. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Методическое пособие к учебнику «Литературное чтение» — М.: Оникс 21 век, 2003. — 351 с.
8. Примерная программа по литературному чтению // http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=308 (дата обращения 26.01.2014)
9. Язык и литература: язык художественного произведения (литературный справочник). // http://www.lang-lit.ru/2013/07/blog-post_25.html (дата обращения 26.01.2014)

УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ

Шумилова Анна Витальевна, *соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, учитель начальных классов, Православная гимназия «Одигитрия» г. Дубна*

annaShumilovaa@rambler.ru

Статья посвящена совершенствованию системы речевого развития учащихся в процессе их начального языкового и литературного образования. Автор выделяет условия, при которых использование малых фольклорных жанров становится эффективным средством развития речи современных младших школьников.

Ключевые слова: **начальное общее образование; развитие речи; малые фольклорные жанры**

Развитие речи у младших школьников – процесс длительный и многогранный, поскольку речевое развитие учащихся тесно связано с их эстетическим и духовно-нравственным развитием. Фольклор является фактом духовного наследия каждого народа, а его малые жанры не только художественно совершенны, но и нередко аккумулируют и в очень емкой форме транслируют нравственные ценности. Именно поэтому среди существующих средств развития речи младших школьников так важен фольклор, так ярко эксплицирующий национальные духовные ценности. Поскольку мировоззрение человека часто проявляется именно в речи, слово и словесные методы воздействия на личность нельзя переоценить, так как их возможности почти безграничны. Действительно, средства малых жанров фольклора могут использоваться для эстетического, патриотического и нравственного воспитания школьников. И эти средства вырабатывались культурой на протяжении долгого времени.

Потребность в высказывании с самого раннего возраста заставляет ребенка развивать свою речь, а впоследствии вырабатывать темп и четкость произношения, логичность содержания, умения пользоваться изобразительными средствами языка. Общеизвестным является факт, что обучение родному языку во всех странах начинается с фольклора. Хотя народная педагогика интуитивно пользуется этим средством, не ставя перед собой задачи решать проблемы, позже затронутые различными исследователями, в ней есть находки, актуальные и для современной педагогической науки. Народное устно-поэтическое творчество выработало более тридцати видов малых фольклорных жанров, которые наглядно демонстрируют различные формы развивающего и воспитательного воздействия на человека. «Удивительно ли... что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых луч-

ших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [4, с.161].

Особая роль фольклора в воспитании детей и их речевом развитии отмечена многими известными педагогами и методистами: не только К.Д. Ушинским, но и, например, В.А, Сухомлинским, Л.Н. Толстым, Г.С. Виноградовым, В.П. Аникиным, Ю.Г. Илларионовой, М.П. Чередниковой, Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохимой. Однако на этапе реализации этих педагогических идей в современной российской школе возникает ряд определенных сложностей, преодоление которых поможет совершенствовать процесс развития речи младших школьников.

Традиционно различные учебные программы для начальной школы включают русский и переводной фольклор. Малые жанры устного народного творчества в начальной школе изучаются на уроках литературного чтения, русского языка (пословицы, поговорки, загадки), окружающего мира (пословицы), музыки (колыбельные, потешки). Но отдельные уроки для изучения жанров устного народного творчества отводятся только в рамках литературного чтения. Согласно ФГОС и примерной основной образовательной программе начального общего образования произведения устного народного творчества входят в круг чтения младшего школьника; предполагается, что младшие школьники будут уметь приводить примеры произведений фольклора, в том числе и малых устно-поэтических жанров. Современные учебники для начальной школы по-разному подходят к решению данной задачи. Например, программа «Начальная школа XXI века» (Букварь Журова Л.Е., Евдокимова О.А., Литературное чтение Ефросинина Л.А.) посвящает малым фольклорным жанрам в общей сложности меньше, чем 11 часов за 4 года. Причем в букваре меньше 10 загадок и чуть больше 10 пословиц. Учебно-методический комплект Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова (Букварь Репкин В.В, Восторгова Е.В., Левин В.А., Литературное чтение Матвеева Е.И.): в тематическом планировании по букварю отсутствуют занятия, построенные на материалах малых жанров устного народного творчества, а далее специальное обсуждение данной темы продлится 3 часа за весь период обучения в начальной школе. Образовательная система «Школа 2100» (Букварь Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В., Литературное чтение Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В.) отводит 9 часов на изучение обозначенных жанров фольклора. «Школа России» («Азбука» Горецкого В.Г. с соавторами, «Литературное чтение» Климановой Л.Ф. и др.) в 1 и 2 классах постоянно включает в уроки различные виды малых фольклорных жанров в большом количестве. В букваре В.Г. Горецкого пословицы, поговорки и загадки встречаются часто (в предшествующем варианте учебника, который назывался «Русская Азбука» почти на каждой странице). А вот в 4 классе на уроках литературного чтения по учебнику Климановой Л.Ф. малым фольклорным жанрам не отводится отдельных часов, также работа с ними не планируется совместно с другими произведениями.

Таким образом, несмотря на методическую и педагогическую универсальность малых жанров фольклора, в некоторых учебных комплектах и

образовательных системах им отводится весьма незначительное место. Решать взаимосвязанные вопросы речевого, эстетического и духовно-нравственного развития младших школьников средствами малых фольклорных жанров будет сам учитель. При построении фрагментов уроков и учебно-воспитательных мероприятий с использованием подобных произведений учителю необходимо помнить об условиях, которые, на наш взгляд, наиболее эффективны для современного образовательного контекста. Перечислим эти условия.

1. Для наилучшей реализации требований ФГОС относительно малых жанров фольклора необходима грамотно организованная работа учителя, учитывающая природу устно-поэтических произведений. А.Ю. Никитченков отмечает, что «произведение устного поэтического творчества выступает в неизменном сопровождении нетекстовых элементов: обрядового действия, интонации, напева, жеста, мимики, танца», поэтому «полезно привлекать этнографические материалы, использовать архивные видео- и аудиозаписи, посещать выступления фольклорных коллективов» [3, с. 53]. Все это будет стимулировать интерес младшего школьника к фольклору, мотивировать речевую работу.

2. Для глубины понимания и наилучшего запоминания произведений фольклора необходимы речевые творческие задания: сочинение пословиц, поговорок, загадок, составление из них связного текста, написание сочинений по пословице, создание картотек произведений устного народного творчества, плакатов, картин по данной тематике. Нужно создавать условия для более полного понимания текста произведения, возникновения должных ассоциаций в системе оценки ситуаций, связанных с личным опытом учащегося. Целесообразно подвести ребенка к как можно более четкому изложению своей мысли по конкретному краткому произведению фольклора. «Какой бы короткой ни была пословица, это все-таки законченное художественное произведение. Оно радует нас не только метким наблюдением, но и тем, как ловко, красиво оно выражено. Его и запомнить гораздо легче»[1, с.143]. Поэтому внимание и время урока, использованное на обсуждение пословицы, нельзя считать потраченным зря.

3. Очень важным условием в работе с малыми фольклорными жанрами является создание речевой среды урока. Детям будут полезны конкурсы скороговорок, шуточные инсценировки, например, небылиц, или несложных, позитивных обрядов, игры с использованием считалок, закличек, страшилок, загадок и т.п.

4. Следующим немаловажным условием для оптимизации процесса развития речи младших школьников является объединение усилий семьи и педагога. Красота и выразительность речи, в которой употребляются идиоматические выражения, часто не осознается родителями ученика в полной мере. Большому количеству детей уже не пели колыбельные, потешки, не учили их приговоркам и играм-забавам, не объясняли значения пословиц и поговорок. Важно донести до родителей, что детский фольклор не просто развлечение, а мощное средство когнитивного развития ребенка.

Л.Н. Толстой считал, что писать следует ясно и предельно лаконично. Ему принадлежит новая форма очень короткого рассказа или басни, понятного ребенку и обладающего моральной и экспрессивной окраской. Многие выдающиеся деятели искусства часто стилизовали свои произведения под фольклор. Известная во всем мире колыбельная «Спи, моя радость, усни» написана Моцартом, А.С. Пушкин использует присказку для «Руслана и Людмилы». Пример такого использования фольклора показывает его значимость для всего человечества. В связи с этим необходимо активизировать использование современных информационно-коммуникационных технологий, электронных библиотек, нацелить их на совместное с детьми творчество, чтение произведений из фольклорных сборников (В. Даля, Д. Садовникова и др.), снабдить ссылками на электронные источники, где можно послушать исполнение фольклора, например, колыбельных песен.

5. Для развития речи в аспекте осознания ребенком языковой нормы, необходимо использовать ее связь с духовно-нравственным воспитанием личности, «предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей» согласно ФГОС [5]. Читая этнический фольклор народов России, следует научить ребенка проявлять разумную толерантность на основе диалога культур. Работая с малыми жанрами фольклора необходимо также прививать любовь к родному языку, обогащать лексический запас, помочь осознать богатство родного языка, повышать культуру речи учащихся. «Работа с пословицей развивает мышление учащихся, прививает любовь к родному языку, повышает культуру речи, способствует лучшему усвоению грамматики» [2, с.158].

6. Необыкновенно углубляют знания детей, позволяют им сделать читательские обобщения, повышают исследовательский интерес к языку и фольклору межпредметные связи между родным и иностранным языком, а также интеграция упомянутых уроков с литературным чтением. Часто дети и не подозревают, что многие из любимых ими стишков, песенок, считалок, пословиц, поговорок и докучных сказок являются переводными с других языков. Самые популярные на сегодняшний день учебники английского языка «Spotlight» (Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс) и «Enjoy English» (М.З. Биболетова) почти не содержат фольклорного материала. Целесообразно организовать анализ формы и содержания аналогичных доступных произведений малых жанров фольклора. Выучить стишки, например, «Little Tanya's sadly sobbing»/ «Наша Таня громко плачет», докучные сказки «The house that Jack built» / «Дом, который построил Джек», песенки «Three little kittens»/ «Перчатки» в переводе С.Я. Маршака. В перспективе можно прочитать с детьми множество его переводов, используя резервные уроки, внеклассные мероприятия. Подобная межпредметная интеграция окажется полезной во всех отношениях: ученики познакомятся с приемами анализа малых жанров фольклора, научатся осваивать их практически, активно обсуждать и интерпретировать прочитанное, стилизовать, и, возможно, употреблять в собственной речи.

Рассмотрев возможности оптимизации развития речи младших школьников средствами малых фольклорных жанров можно утверждать, что фольклор обладает неисчерпаемым потенциалом для речевого и духовно-нравственного развития детей.

Поэтому можно посоветовать педагогам начального образования стараться как можно шире использовать малые фольклорные жанры не только на уроках литературного чтения, но и в системе начального языкового образования, ориентируясь при этом как на предметные, так и на метапредметные, личностные результаты образовательного процесса, среди которых наиболее существенное значение имеет речевое развитие учащихся.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. - М.: Академия, 2000. - 472с.
2. Львов М.Р. Основы теории речи. - М.: Академия, 2000. – 248 с.
3. Никитченков А.Ю. Фольклор в системе духовно-нравственного развития и воспитания младшего школьника // Начальная школа плюс До и После. – 2012. - №5. – С 53-57.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. Т.1 - М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный сайт Министерства Образования и Науки РФ: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html (08.01.14)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФФН

Кудрова Татьяна Ивановна, *аспирант кафедры дошкольной дефектологии ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», учитель-логопед НОУ СОШ «Академическая гимназия»*

 tatianakudrova@mail.ru

Способность ребёнка порождать речь предопределяется уровнем сформированности процесса восприятия речи, то есть фонематических процессов. Сюжетно – ролевая игра — эффективное средство развития фонематических процессов у дошкольников.

Ключевые слова: **исследование фонематических процессов, роль игровой деятельности при развитии фонематических процессов, развитие слухового внимания, операции фонематического анализа и синтеза, дифференциация оппозиционных фонем**

Дети с нарушением речевого развития часто искажают в речи даже те звуки, которые изолированно произносят правильно. Такие дети плохо справляются со звуковым анализом слов, затрудняются в чтении и допускают грубые нарушения письма, что является причиной их неуспеваемости.

Все недостатки речевого развития важно устранить еще в дошкольном возрасте, до того, как они превратятся в стойкий, сложный для коррективки дефект. В дошкольный период речь ребенка развивается наиболее интенсивно, а главное – она сензитивна для исправления.

Нарушение фонематических процессов приводит к тому, что ребенок не воспринимает на слух близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. В дальнейшем это приводит к тому, что малыш начинает значительно отставать от возрастной нормы.

Многочисленные исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова и др.), а также практический опыт логопедической работы, обучение детей по специализированным (коррекционным) программам позволяют не только устранить речевые нарушения, но и сформировать устноречевую базу для овладения элементами грамоты еще в дошкольный период. Своевременное и личностно-ориентированное воздействие на нарушенные звенья фонетико-фонематической системы дает возможность вернуть ребенка на онтогенетический путь развития.

Констатирующий эксперимент, проведенный нами, выявил у двуязычных детей недоразвитие фонематического восприятия, нарушение дифференциации акустически и артикуляционно далеких звуков, акустически и артикуляционно близких звуков, произносимых изолированно, в сло-

гах, в словах - квазиомонимах, несформированность элементарных и сложных форм фонематического анализа, синтеза.

Для исследования фонематических процессов у детей с ФФН предлагались тестовые задания игрового характера:

Задание 1. Цель: определение сформированности различения неречевых звуков. Материал: набор бытовых шумов и музыкальных инструментов. Инструкция: «Угадай, что звучит». За ширмой различные музыкальные инструменты: бубен, барабан, погремушка, дудочка, металлофон и другие предметы. Если ребенок справлялся, то задание усложняли, заменив музыкальные инструменты звучащими баночками с различными наполнителями (песок, крупа, пуговица, камешки и т. д.).

Задание 2. Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения ритмической стороны речи. Инструкция: «Повтори за мной». Ребенок повторяет заданный ритмический рисунок на музыкальном инструменте или отхлопывает (отстукивает) его.

Задание 3. Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения просодической стороны речи. Материал: картинки с изображением девочки в разных эмоциональных состояниях. Инструкция: « Я буду изображать, какие звуки девочка издаёт, а ты подбери нужную картинку». Звуки произносятся с соответствующей интонационной окраской.

а) . А!- (кричит девочка). - О?- (удивилась девочка).

А - (поёт девочка). - О!- (стонет девочка).

А - (девочка качает малыша). - О! - (кричит девочка в лесу).

Задание 4. Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения глухих и звонких согласных звуков. Материал: ряды слогов с близкими звуками, предложения. Инструкция: «Повтори за мной»:

та- па, па-та, ка- га- ха, га- ха- ка,

ба-па-та-да, па-ба-да-та.

Шишка упала на мишку.?! Витя везёт Ваню.?!

Ребенок повторяет цепочку слогов с заданным ударным слогом; предложения с повествовательной и вопросительной интонацией.

Задание 5. Цель: определение возможности восприятия слов. Материал: вербально представленный лексический материал (правильный и ошибочный). Инструкция: «Если я скажу слово с ошибкой, покажи красный кружок, а если правильно - зелёный:

Баман	кветка	митанин
Паман	къекта	фитамин
Банан	тлетка	витамин
Даван	клетка	виталим».

Перед ребенком соответствующие картинки.

Задание 6. Цель: определение умения опознавать гласные звуки в начале слова. Материал: вербально представленный лексический материал. Инструкция: «Подпрыгни, услышав звук [А] в начале слова: аист, усы, иглы, апельсин, осень, азбука».

Задание 7. Цель: определение умения опознавать гласные звуки в конце слова. Материал: вербально представленный лексический материал. Инструкция: «Подпрыгни, услышав звук [У] в слове: гора, муха, сон, суп, киса, уха».

Задание 8. Цель: определение умения опознавать согласные звуки в слове, воспроизведение слов по памяти. Материал: счётные палочки, вербально представленный материал. Инструкция: «Будем зашифровывать слова. Положи перед собой счётную палочку, услышав слово со звуком [Ч]: пачка, тачка, почка, бочка, суп, сук, лук, лупа. А теперь надо расшифровать слова - вспоминаем слова и убираем по одной палочке».

Задание 9. Цель: определение сформированности процесса фонематического анализа. Материал: вербально представленный материал. Инструкция: «Составь слово из последовательно произносимых звуков: Б-А-К, З-А-Л, С-У-П, М-А-К, Д-О-М». Ребенок называет полученное слово. Определяет порядок расположения звуков в сочетаниях. Звуки произносятся раздельно.

Задание 10. Цель: определение сформированности процесса фонематического синтеза. Материал: вербально представленный материал. Инструкция: «Я буду произносить все слова наоборот, а ты скажи слово правильно: ТОК, КЫБ, МОД, АМАМ, НЫС».

Для оценки состояния речевых и неречевых функций и процессов у детей использовался количественный метод обработки данных (балльно - уровневая система оценки, затем переведённая в проценты).

При разработке экспериментальной методики мы учитывали исследования ведущих специалистов в области изучения фонематической системы ребёнка (В.И. Бельтюков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.). В системе коррекционного обучения предусматривались упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на воспитание связной, грамматически правильной речи. Материал упражнений включал знакомые детям слова, в звуковой состав которых входили исправленные или уточненные звуки, находящиеся в стадии закрепления.

Работа проводилась по основным направлениям: развитие слухового внимания, сенсорных и моторных функций, интеллектуальных функций (мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания, ориентировки в пространстве и во времени), развитие эмоционально - волевой сферы и игровой деятельности.

При организации фронтальных занятий по развитию фонематических процессов у дошкольников использовался комплексно-игровой метод. Сюжетно-тематическая организация занятий обеспечивала активизацию речи, развитие познавательных процессов и соответствовала психофизическим возможностям детей.

Проводилось целенаправленное коррекционное воздействие по развитию звуковой стороны речи и фонематических процессов. В конста-

тирующем исследовании принимали участие две группы детей: экспериментальная (ЭГ) и сравнительная (СГ).

В первую группу (ЭГ) вошли 28 детей, которые воспринимали на слух интонацию и соотносили её с соответствующими картинками, несколько ошибались при воспроизведении цепочки слогов, содержащих коррелирующие фонемы. Дети достаточно четко произносили трёхсложные слова. Однако они допускали ошибки при определении последнего гласного и согласного звука слова, составлении слогов и слов из предложенных звуков. При восприятии они смешивали понятия звук и слог, а простейшие операции звукового анализа у них были сформированы.

Во вторую группу (СГ) вошли 20 дошкольников с речевым развитием в норме.

Исходя из вышеперечисленного, мы определили основные задачи работы:

- совершенствовать фонематические процессы дошкольников, основываясь на работе с фонетическими паронимами;

- использовать интонирование как пропедевтику нарушений фонемного анализа;

- подбирать материал с учётом комбинаторных (фонетических соседей) и позиционных условий изучаемого звука в слоге и слове;

- расширять словарь детей за счёт слов различных тематических групп и некоторых производных от этих слов, обратив особое внимание на семантику слова и его морфемные составляющие.

Способность различать на слух слова, содержащие коррелирующие фонемы, является базой становления фонематического развития ребенка. Учитывая это, мы начали работу с игр, направленных на восприятие и дифференциацию фонетических паронимов и слогов, содержащих оппозиционные фонемы.

Для дифференциации детям предлагались сначала фонетические паронимы, содержащие грубо противопоставленные звуки - гласные и согласные, затем дифференцировались гласные звуки между собой, и, наконец, согласные звуки в последовательности: шумные - сонорные, твердые - мягкие, носовые - плавные, губные - язычные, взрывные - фрикативные, переднеязычные - заднеязычные, глухие - звонкие, шипящие - свистящие, плавные.

Приведём некоторые игровые задания:

«Страна кривых зеркал»: Цель: Развивать фонематический синтез. Оборудование: картинки с изображением предметов, названия которых являются фонетическими паронимами. Ход игры: Отправляемся в волшебную страну кривых зеркал. Жители этой страны в словах путают звуки. Затем педагог произносил слово, показывал картинку дети слушали, исправляли, показывали нужную картинку и искали другую картинку, название которой содержало коррелирующий звук.

Слова: коза - коса, винт - бинт, каша – касса, розы – лозы, кочка – бочка.

Для обучения детей делению слов на звуки мы адаптировали методику Д. Б. Эльконина к работе с дошкольниками, имеющими нарушения фонематической стороны речи с учётом фонематических особенностей слов русского языка.

Модификация заключалась в том, что фонетический материал для интонирования предъявлялся детям в последовательности: один звук; два звука; попеременно то один, то два звука; односложные слова, в которых тянутся все звуки; односложные слова с взрывным согласным на конце, затем с первым взрывным согласным звуком; односложные слова со стечением согласных; слова с двумя взрывными согласными; двухсложные слова с безударной гласной на конце; двухсложные слова с мягкой согласной. Использовались также разные игровые приемы.

«Хор»: Цель: Сформировать у детей операции восприятия и воспроизведения интонирования, «пропевания» звука. Ход игры:

Перед началом игры логопед показывал детям по телевизору хор, объяснял, что делает дирижер, предлагал поиграть. Дети вставали и по взмаху руки логопеда начинали петь, мгновенно замолкая при опускании его руки. Сначала дети тянули изолированный гласный звук, потом два звука. Иногда хор делился на две группы: одна пела один звук, другая - другой, в зависимости от взмаха руки. Дети воспроизводили настроение исполнения: грустное, радостное и т.д.

«Разведчики»: Цель: Развивать умение слышать первый, последний звуки в словах, интонировать их. Оборудование: предметные картинки, куклы и мягкие игрушки, планшеты с кармашками для предметных картинок и букв. Ход игры:

Педагог предлагал узнать имена мальчика и девочки. Для этого нужно было определить первые звуки в словах - названиях предметов, нарисованных на картинках, стоящих на наборном полотне. Надо было проговаривать названия тихо, чтобы никто не услышал. Дети выполняли требования педагога, после чего называли имена, которые они составили из первых звуков картинок.

Например, перечень предметных картинок для прочтения имени Вова: волк, осы, ванна, аист; для имени Маша: мост, арка, шуба, астра.

Тематическая группировка слов, их предметная соотносимость, образование новых слов с наиболее продуктивными морфемами, изменение форм слов - все эти и аналогичные задания выполнялись детьми с опорой на иллюстративный материал.

Большое значение при уточнении, расширении словаря детей, для чёткости произнесения каждого слова имели дидактические игры со специально подобранным иллюстративным материалом, инсценировки. Примеры игр:

«Магазин»: Цель: Развивать умение слышать первый звук слова, определять его по звонкости и глухости. Оборудование: Предметные картинки с изображением овощей, фруктов и других товаров (одежды, обуви,

посуды, мебели и т.д.), нарисованные денежные купюры с изображением парных согласных (в, б, ф, п, д и т.д.). Ход игры:

Один ребенок выбирается продавцом, остальные становятся покупателями. Покупатель с каждого ряда или по очереди подходит к продавцу, за спиной которого висит полотно с названием магазина например, «Овощи - фрукты», и просит продать ему товар, название которого начинается с определенного звука. Этот звук обозначен буквой на их деньгах, Ребенок берет товар, например: свеклу на звук [с], отдает деньги и садится на свое место. Выигрывает тот ребенок, которому удастся купить как можно больше предметов.

Формирование буквенного гнозиса. Предлагались следующие типы заданий: различение правильно и зеркально изображенных букв; узнавание букв, наложенных друг на друга; дописывание элементов букв; различение букв, сходных по написанию.

Формирование пространственных функций предусматривало развитие дифференциации пространственных отношений на невербальном и вербальном уровнях.

Детям предлагались задания:

«Мячик-смягчитель»: Логопед, бросая мяч, произносил слово с твердым согласным звуком ("твердым соединением"). Ребенок, поймавший мяч, произносил аналогичное слово с "мягким соединением": рад - ряд, мал - мял, лук - .., нос - …,воз -..., ров -..., вол - ... и т. д.

«Разноцветные мячики»:Логопед в случайном порядке бросал детям зеленый или синий мяч, произнося при этом слово, в котором присутствовали и "мягкое" и "твердое соединение" согласных с гласными. Поймавший мяч ребенок находил звук в слове и называл: если мячик синий - "твердое соединение", если мячик зеленый - "мягкое". Например, дыня, Дима, Коля, киса, пила, лиса, сила и т. д.

Исследование выявило у дошкольников ЭГ умение выделять признаки объектов и на их основе определять последовательность расположения объектов в ряду, находить закономерности в построении рядов, воссоздавать смысловые программы.

Формирующий эксперимент проходил в течение двух лет в несколько циклов. Для оценки результативности предлагаемой методики был проведён контрольный срез, идентичный констатирующему эксперименту. Он включал те же виды заданий на определение уровня развития фонематических процессов у старших дошкольников, что и констатирующий эксперимент.

У детей заметно возросло количество опознаваемых неречевых звуков. Дошкольники легко узнавали звуки, пытались рассказать об источнике звуков, локализовали звук в пространстве.

Тот факт, что фонематическое развитие половины дошкольников в конце учебного года примерно достигло уровня дошкольников в норме, готовых к обучению в школе или было несколько ниже этого уровня (по

Р.Е.Левиной), свидетельствует о продуктивности использованных направлений работы.

Наиболее высокие результаты были достигнуты дошкольниками в заданиях на дифференциацию звуков и слов, содержащих коррелирующие фонемы.

В конце экспериментального обучения дети различали семантичное и асемантичное звучание слов как в чужой, так и в своей речи, хорошо различали слово и его часть, но по-прежнему не могли объяснить, чем именно они различаются.

Общие выводы о сформированности операций звукового анализа следующие:

Все дошкольники определяли наличие и положение гласных в любом месте слова в сильной позиции. Положение и наличие согласных в слове определялось всеми детьми, при этом ими допускалось меньшее количество ошибок. Сложнее всего было для них опознать положение согласного звука в середине слова.

В задании на определение последовательности звуков в слове и назывании каждого звука дошкольники показали лучшие, по сравнению с другими заданиями, результаты. 75% детей правильно пропевали слова, состоящие из двух слогов, даже со стечением согласных. Однако в словах со стечением согласных дошкольники ошибались. Вероятно, недостаточное развитие оперативной памяти (слово предварительно проговаривалось по слогам) не давало возможности удерживать весь звуковой ряд.

Таким образом, система работы с использованием сюжетно – ролевой игры, позволила детям приобрести опыт в дифференциации оппозиционных фонем, овладеть умением интонировать первый звук слова, слышать его и выделять, научиться точно соотносить слово с его предметным значением (денотатом), что необходимо для успешного овладения языковыми и речевыми нормами.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка.//Вопросы психологии. 1966. № 6.
2. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. /Избранные психологические исследования. М., издательство АПН РСФСР, 1956.
3. Иваненко С.П. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. Книга для учителя. – М.:Просвещение, 1984.- 143С.
4. Фонетика, фонология, грамматика. Отв. ред. Ф.П. Филин. Изд. Наука, М., 1971.
5. Экспериментально – фонетический анализ речи. Отв. ред. Бондарко, издательство ЛГУ, 1984.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Безбородова Мария Александровна, *доцент, кандидат психологических наук ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» МПГУ, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов*

purity2002@mail.ru

Безбородова Людмила Александровна, *профессор, доктор педагогических наук ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» МПГУ, профессор кафедры эстетического и трудового воспитания младших школьников*

purity2002@mail.ru

Статья посвящена использованию музыкального фольклора при изучении иностранного языка, рассматриваются принципы отбора песен; методика развития коммуникативно-речевой активности младших школьников в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: **музыкальный фольклор, младшие школьники, коммуникативно-речевая активность, обучение.**

В последние годы методика обучения иностранному языку развивается под знаком коммуникативно-ориентированного обучения. Психологи, методисты, психолингвисты настаивают на том, чтобы учащиеся говорили на иностранном языке то, что им хочется сказать, умели высказывать свои мысли таким образом, чтобы не возникало затруднений.

В условиях межкультурной коммуникации возрастает интерес к исследованию способностей человека к обучению иностранным языкам [1, 15]. Перспективными способами совершенствования языковой подготовки считаются: психологическое осмысление механизмов освоения иностранного языка учащимися разных возрастов, мотивация к его изучению, выявление роли общих и специальных способностей при изучении языков, их развитие и совершенствование; формирование навыков и умений иноязычной речевой деятельности, в том числе психологическое обоснование новых эффективных технологий накопления лексического запаса.

Мы считаем, что при разработке содержательной основы языковой подготовки детей необходимо предъявлять учащимся музыкальный фольклор, воздействуя, как на их интеллектуальную, так и эмоциональную сферы. Ведь известно, что комплексное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения возможно лишь при условии

воздействия не только на сознание учащихся, но и проникновения в их эмоциональную сферу. В этом случае незаменимым помощником становится музыка. Она создает эмоциональную окраску уроков. Учащиеся, переживая эмоциональное содержание произведения, готовы повторять его множество раз, создавая мини-спектакли или своеобразные музыкальные этюды. В результате создается ситуация языкового погружения и английский язык, который становится не предметом изучения, а реально востребованным средством самовыражения. Такое языковое погружение часто сохраняется и после того, как ребенок вернулся домой. Он может продолжать напевать услышанную на уроке песню и разыгрывать свои собственные этюды к ней.

Надо стремиться к тому, чтобы процесс обучения превратился из монотонного механического воспроизведения, воспринятого ранее материала в творческий поиск. Работа по изучению музыкального фольклора обогащает духовный мир ребенка, прививает чуткость к поэтическому слову, дает импульс творческому воображению и обладает огромным потенциалом эмоционального воздействия [2,30]. Музыкальный фольклор может оказать неоценимую помощь в изучении иностранного языка в школе.

Музыкальный фольклор, как один из видов речевого общения, является средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включает новые слова и выражения. В нем уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации. В тексте произведений часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка, поэтические слова. Это способствует развитию у школьников чувство языка, знания его стилистических особенностей.

Благодаря музыкальному фольклору лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. Он способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т.д. Музыкальный фольклор содействует эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка. Музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности школьников, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи.

Однако в процессе обучения младших школьников иностранному языку перед учителем может возникнуть ряд сложностей, связанных с отбором музыкального фольклора; определением его функций, целей и принципов применения на уроке; созданием комплекса упражнений, направленных на совершенствование коммуникативно-речевых навыков и умений с помощью воздействия на эмоциональную сферу учащихся и использования их творческого потенциала. Учителю, собирающемуся включить элементы музыки в урок английского языка, необходимо предварительно грамотно и тщательно отобрать фольклорный материал. Принципы отбора произведений:

- способствовать реализации культурологического компонента обучения;

- воздействовать на эмоциональную и мотивационную сферу личности учащегося;

- учитывать возрастные особенности и интересы школьников;

- формировать и совершенствовать слухо-произносительные, интонационные и лексико-грамматические навыки и умения детей младшего школьного возраста.

Критериями отбора могут служить:

- критерий аутентичности (т.е. в тексте используемого музыкального произведения используется языковой материал, взятый из реальной коммуникативной практики носителей языка);

- критерий культурологической ценности фольклора;

- критерий его воздействия на эмоциональную сферу учащихся;

- критерий методической ценности для формирования и развития языковых навыков и умений.

Английские народные и популярные песни - это детские коротенькие стишки, поговорки и считалочки положенные на музыку (например, включенные в сборник "Nursery Rhymes"). На этих незатейливых рифмовках воспитывалось и росло не одно поколение англоговорящих детей

Музыкальный фольклор по виду деятельности, в которую вовлекаются учащиеся в процессе занятия подразделяется на:

- музыкальные игры с движениями, когда дети слушают команды и активно участвуют в действии;

песни-игры на звукоподражание, которые незаметно для самого ребенка помогают научить его контролировать качество произносимых звуков;

музыкальные игры с конкретными предметами, позволяющие расширить словарный запас ребенка и научить его использовать его полученные знания;

- песни-игры с английскими словами, которые тренируют зрительную память ребенка и подготавливают его к чтению и письму.

На уроке иностранного языка фольклор чаще всего используется:

- для более прочного закрепления лексического и грамматического материала;

- для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
- как стимул для развития речевых навыков и умений;
- как своего рода релаксация в середине или в конце урока, когда дети устали и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

С помощью фольклора можно проводить работу по расширению и закреплению лексики, развитию навыков разговорной речи. Использование фольклора с целью закрепления лексико-грамматического материала предполагает поэтапную работу на протяжении нескольких уроков. Воодушевленно заучивая куплеты понравившейся песенки, школьники одновременно запоминают и языковые конструкции, использованные в ней, и. новые слова. Фольклор отбирается в соответствии с темой занятия (например, песни на тему «Игрушки» или «Семья»).

Особое внимание стоит уделить проблеме постановки английского произношения, которое может быть неадекватным вследствие неумения обучающихся правильно воспроизводить английские звуки, и особенно тембр английских гласных. Практика показывает: даже если дети строго следуют указаниям преподавателя (определенное положение губ, соответствующее положение языка по горизонтали и вертикали), им крайне редко удается точно передать английский гласный звук. Учителю можно при описании и произнесении нового гласного давать ему ряд эмоциональных оценок, словно звук является предметом одушевленным. Поэтому при отборе текста и музыки (сейчас выпускаются различные музыкальные сборники, в которые включены песни специально сочиненные для постановки правильного произношения учащихся) нужно исходить из того, что они должны соответствовать характеру звука. Так, "быстрый", "живой ", "энергичный" характер гласного должен передаваться как соответствующими словами, так и музыкой, написанной в мажорном ладу. "Печальный" и "мрачный" гласный требует соответственно минорного лада.

Роль фольклора при постановке английского произношения в детской аудитории трудно переоценить. Любой учитель английского языка знает, что уроки становятся намного эффективнее, если проводятся в игровой форме. Английский язык должен помочь ученику самоутвердиться в игре, в общении с одноклассниками. Без такой мотивации каждого высказывания ребенка на уроке его интерес к изучению языка не может быть устойчивым, а само обучение эффективным. Ученику важно видеть, как в ходе игры он сможет проявить свою ловкость, смекалку, изобретательность[3, 30].

В обучении иностранным языкам с использованием музыкального фольклора учебный процесс должен быть обязательно систематизирован, ибо без системности обучения нельзя добиться значительных успехов. Здесь важным фактором является то, что языковые способности ребенка развиваются не хаотически, а в естественной последовательности, шаг за шагом. Это связано с особенностями мышления и внутренней речи человека, которые всегда идут от эмоционально-образного восприятия происхо-

дящего через функциональное его осмысление к аналитическому. В такой же последовательности формируется и языковая картина мира. Через эмоционально-образное переосмысление должен пройти буквально каждый предмет, включенный в новую языковую картину мира. Только после этого произойдет его включение в мир детских эмоций.

Можно выделить следующие четыре этапа в овладении языковым материалом с использованием фольклора: предъявление и выполнение действий в материальной форме; коллективная речь; персонифицированная речь; импровизация. Каждый их этих этапов имеет свои характерные формы организации и цели.

Этап предъявления и выполнения действий в материальной форме характеризуется тем, что ребенок только ориентируется в новом материале. Он копирует соответствующие действия учителя, а его речевой аппарат только прилаживается к произнесению новых слов и речевых конструкций. На этом этапе дети вслушиваются в пение, речитатив учителя, повторяя его за ним. Если в фольклоре сложный языковой материал, то полезно для его предъявления в ходе небольших подготовительных игр или упражнений познакомить детей с основными языковыми конструкциями.

Итак, первый раз учитель должен пропеть песню с музыкальным сопровождением (если есть возможность, сыграть самому), знакомя учеников с переводом и произношением новых слов [4, 28]. Далее, на следующей стадии, дети, поняв содержание и зная перевод, смогут читать, а затем и пропеть куплеты по строчке под музыку. На этапе коллективной речи каждый ученик озвучивает все роли в песенке, игре, диалоге. Учитель задает общий ритм действий - учащиеся вместе с преподавателем разучивают произведение, овладевают звуковым строем новых фраз. Учитель акцентирует внимание то на выразительности движений учащихся, то на их речи, одновременно добиваясь не только хорошего исполнения, но и правильного произношения.

На этапе персонифицированной речи каждый ребенок получает свою особую роль. Теперь он, участвуя в общем действии, может проявить в нем свою индивидуальность. Таким образом, дети не только получают свою собственную роль, но и сами её озвучивают. Если младшие школьники еще не могут выразительно двигаться и одновременно проговаривать свою роль, то следует продолжить постепенное согласование их действий. Фольклор стимулирует их к проявлению языковой активности [5, 11].

На этапе импровизации учащиеся начинают комбинировать новый материал с ранее усвоенным. Появляется вариативность в их действиях, элементы импровизации. Решение задач импровизации означает, что новое знание окончательно стало элементом языковой системы ребенка. На этой стадии учитель вводит различные изменения в текст песни (меняет порядок куплетов, некоторые слова). Движения детей и их речь уже хорошо согласованы. Это период импровизации, при котором содержание используемого фольклора тесно увязывается с содержанием ранее изученного языкового материала. Многие произведения могут быть исполнены в костюмах, в

виде инсценировок, что повлияет на учебный процесс только положительным образом.

Самое главное, чтобы на каждом этапе овладения фольклором, его смысл был понятен школьникам. Этот смысл не должен оставаться неизменным в ходе обучения. При каждом новом обращении к музыкальному сочинению с помощью еще одной творческой истории его создания, нужно включать его в новую ситуацию общения, чтобы дети почувствовали универсальность языковых конструкций, использованных в нем. Роль жестов и мимики постепенно уменьшается, а текст песни начинает нести основную смысловую нагрузку.

Таким образом, музыка позволяет легко проникать в эмоциональный мир ребенка, концентрируя его внимание на самых важных языковых явлениях. Чтобы использование музыкального фольклора стало эффективным инструментом обучения, учитель должен отказаться от привычки петь песню каждый раз от начала до конца с одними и теми же эмоциями. Каждое новое исполнение нужно сопровождать переосмыслением содержания фольклора, новой режиссурой, новым реквизитом.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Безбородова М.А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности: Монография /М.А.Безбородова. – М.: Флинта: Наука, 2012.
2. Безбородова М.А. Музыкальное развитие детей младшего школьного возраста. – М.: ГНО «Прометей», МПГУ, 2004.
3. Гебель С.Ф.Использование песен на уроках иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 2009, № 5. – с.28-31
4. Шевченко Е.И. Использование музыкального материала на уроках иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 2010. - № 2. – с. 27-29
5. Murphy T. Music &Song. Research Book for Teachers. – Oxford University Press.- 1995.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Корнилова Ирина Бабековна, *магистрантка факультета начального образования ФГБО ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

miladymilena@mail.ru

Рассматривая вопрос об обучении младших школьников написанию сочинений по произведениям живописи, автор настаивает на совершенствовании процесса подготовки учащихся к выполнению подобных речевых творческих работ с учетом требований современной образовательной среды.

Ключевые слова: **начальное образование; методика развития речи; сочинение по картине.**

Развитие речи - важнейшая задача начального языкового и литературного образования. Показателем умственного развития ученика является его логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать коммуникативно целесообразные языковые средства.

Речь возникает из потребности высказаться, следовательно, речевая работа в начальной школе должна быть мотивирована, а высказывание всесторонне подготовлено. Сочинение – один из самых продуктивных и, вместе с тем, сложных для исполнения речевых видов творческих работ, требующий глубокой подготовки как учителя, так и самих учащихся, внимательного отношения к источнику написания сочинения.

В начальной школе проводятся различные виды сочинений: по наблюдениям, по прочитанным литературным или фольклорным текстам, по произведениям живописи, по иллюстрациям и другие (1, с.227). Так, сочинение по словесному произведению будет результативным, если учтена устно-поэтическая природа фольклорного текста (2, с.143), выявлены художественные особенности прочитанного стихотворения, рассказа (3, с.417). Хорошо подобранное с учетом эстетических потребностей младших школьников произведение изобразительного искусства не оставит учащихся равнодушными, будет побуждать их поделиться впечатлениями, высказать свою точку зрения, поэтому написание сочинения по картине будет иметь необходимую мотивационную поддержку.

При всем искреннем желании младших школьников отразить свое представление о произведении изобразительного искусства работа над сочинением по картине – процесс продолжительный и сложный, требующий основательной подготовки. М.Р. Львов отмечал, что сочинение в школе занимает особое место, поскольку «в нем реализуется языковое развитие школьника, используются все речевые умения» (3, с.404). Уже с первого класса сочинения начинаются в виде небольших устных сообщений, кото-

рые могут включать обсуждение иллюстрации, отклик о посещении музея, выставки. Во 2-4 классах данный вид словесной творческой деятельности учащихся получает дальнейшее развитие. Конечно, учебники русского языка и литературного чтения сопровождаются различными учебно-методическими материалами и рекомендациями. Однако учитель создает наиболее оптимальные для конкретного класса условия, в которых младшие школьники учатся выражать свои впечатления о картине: строить предложения и связные тексты, не пропускать слова, использовать их в определённой последовательности и грамматической форме, учатся правильно произносить и согласовать их друг с другом, а потом это все оформлять графически, если конченым продуктом является письменное высказывание. Традиционно урок написания сочинения по картинам художников занимает один урок, включающий одновременно знакомство с репродукцией, анализ содержания картины и написание сочинения. Исходя из опроса учителей ряда московских школ, мы пришли к выводу, что результаты сочинений у школьников после такой короткой подготовки, как правило, невысокие. Проведя ряд экспериментальных сочинений, построенных по такой схеме, мы убедились в неутешительной правомерности подобных высказываний педагогов и пришли к выводу о необходимости более развернутой подготовки младших школьников к написанию сочинения по репродукции картины как минимум в течение целой недели.

Приведем пример подготовки к написанию сочинения по репродукции картины И. Левитана «Весна. Большая вода». На первом этапе (это может быть интеграция урока русского языка и изобразительного искусства) происходит знакомство с творчеством художника И. Левитана. Учащиеся рассматривают выставку его работ (это может быть «виртуальный музей»), обмениваются устными впечатлениями, делают небольшие сообщения о творчестве художника, учитель обобщает и расширяет представления учащихся. На втором этапе учащиеся знакомятся с репродукцией картины «Весна. Большая вода», по которой будут писать сочинение. У учеников складывается первичное целостное восприятие картины, после чего они выполняют несколько упражнений. Учащимся предлагается рассмотреть различные народные названия весенних месяцев, прочитать, как характеризует весну В. Бианки бывает весна (март – весна света; апрель - весна воды; май - весна зелёной травы). Далее детям предлагается определить, какая же весна изображена на холсте И.Левитана, начав своё рассуждение так: Я думаю, что Левитан изобразил ... весну, или весну …(Задание выполняется письменно).

Третий этап включает в себя подробный анализ структуры картины «Весна. Большая вода». Учащиеся рассуждают о том, какое время года изображено на картине; что автор поместил на передний план, что на задний; почему картине дано именно такое название, с каким явлением в природе оно связано; какие цвета преобладают на полотне, что за день выбрал художник, каким его видим мы: солнечным, или пасмурным, что нам это доказывает; какие чувства и настроения художник пытался передать зрите-

лю и др.). На четвертом этапе (ему посвящается значительный фрагмент урока русского языка) учащиеся составляют план своего будущего сочинения и работают над «трудными» словами (пример: половодье, утлая лодочка, оторванность домов, преобладающий цвет и др.), разбирают основные орфограммы. На последнем пятом этапе, которому отводится целый урок русского языка, учащиеся обобщают все, что было сделано на предшествующих этапах подготовки, уточняют план текста и приступают к написанию сочинения. Результатом такой подробной подготовки к написанию сочинения по картине И. Левитана «Весна. Большая вода» становятся более развернутые детские работы, наполненные глубоким смыслом, большим количеством художественных средств и с более высоким уровнем владения основных орфограмм.

Предложенное школьной программой сочинение по репродукции К. Юона «Конец зимы. Полдень» также можно предложить провести с пятиэтапной подготовкой за одну неделю. Также как и в предшествующем случае, учитель знакомит детей с творчеством художника, в минисообщениях раскрываются отдельные сведения из его биографии, презентуется «виртуальная выставка» картин К. Юона. На втором этапе (урок литературного чтения; возможна интеграция с уроком музыки и изобразительного искусства) педагог возвращается к этой теме и подробнее останавливается на одной из картин К. Юона «Конец зимы. Полдень». Зачитывается и анализируется еще один текст о жизни художника, о месте, где он писал картину. Воспроизводится музыка П. Чайковского из цикла «Времена года» для создания более располагающей для восприятия картины атмосферы. На третьем этапе (фрагмент урока русского языка; возможна интеграция с уроком изобразительного искусства) учащиеся обсуждают структуру картины, ее элементы, краски, которые использовал художник, составляют план будущего сочинения и тренируются в составлении описательных предложений. Фрагмент урока русского языка на четвертом этапе нацелен на орфографическую работу, разбор трудных слов, повтор всех необходимых орфограмм. Словом, на грамматико-орфографическую подготовку. Пятый этап посвящен созданию сочинения по картине. Урок начинается с того, что в течение нескольких минут обобщают все, что обсуждали на предыдущих четырех этапах, уточняют план и приступают к непосредственному написанию текста. Наши экспериментальные уроки показали, что при реализации подобной пятиэтапной структуры подготовки к написанию сочинения по картине у младших школьников значительно совершенствовались речевые компетентности, дети создавали качественный продукт осознанного речевого творчества.

Таким образом, сочинения по произведениям живописи и репродукциям картин художников требуют большой подготовки. Это должна быть серия занятий (уроков и их фрагментов), а не один урок, как это сложилось в традиционной практике. Подготовка, направленная на осознанное восприятие картины, знакомство с элементами биографии художника, и предполагающая выполнение различных речевых упражнений, связанных с

восприятием и осмыслением картины, позволяет достигать не только предметные, но и метапредметные (познавательные, регулятивные, коммуникативные), личностные результаты учебной деятельности, предусмотренные ФГОС начального общего образования. Представленная нами пятиэтапная подготовка к написанию сочинения по картине аккумулирует возможности уроков русского языка, изобразительного искусства, музыки и внеклассной работы, ориентирована на широкое использование информационно-коммуникационных технологий, включая интернет-ресурсы. Развернутая подготовка к сочинению по картине делает сам процесс создания письменного текста мотивированным и безболезненным, поскольку младший школьник очень четко осознает, что он хочет сказать и какими языковыми средствами он будет пользоваться.

📖 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. Для учителя / Под ред. Т.А.Ладыженкой. М.: Просвещение, 1991. 240 с.
2. Никитченков А.Ю. Теория и практика преподавания фольклора в начальной школе: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2011. 188 с.
3. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие / М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская. М.: Академия, 2000. 472 с.

ИГРОТЕРАПИЯ И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Ситниченко Марина Ярополковна, *кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики начального обучения ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»*

navigare2006@yandex.ru

В статье рассматриваются психолого-педагогические возможности игровых приемов и тренингов как метода арт-терапии, использование которых в условиях лагеря помогает вожатому включить детей в коллективную творческую деятельность, создать положительный эмоциональный климат каждому ребенку, организовать межличностное взаимодействие и обеспечить насыщенную впечатлениями жизнь временного детского коллектива на принципах интереса, романтики, новизны.

Ключевые слова: **арт-терапия, игротерапия, педагогика общей заботы, коллективная деятельность, взаимодействие детей, временный детский коллектив.**

Игровая терапия — разновидность арт-терапии, это психотерапевтический метод, основанный на использовании различных видов игры или специальных игровых упражнений как одной из наиболее сильных форм воздействия на развитие личности или группы. В современной отечественной психологии и педагогической практике технологии использования элементов игротерапии представлены в исследованиях А.В. Захарова, Л. Костиной, Г.А. Широковой, М.И. Чистяковой и др., а общая теория атртерапии изложена в работах Л.Д. Лебедевой, А.И. Копытина, И.В. Сусаниной и др.

В настоящее время термин арт-терапия широко известен и популярен. В общем смысле он включает в себя коррекцию личностного или группового развития средствами искусства. За последнее десятилетие опубликовано множество статей и книг, посвященной данной теме, проводятся научные исследования и самые разнообразные арт-терапевтические методы применяют на практике многие психологи и педагоги. Кроме того, возникают и новые, основанные на совместном использовании нескольких арт-терапевтических методик. Нынешний этап развития арт-терапии можно охарактеризовать не только бурным развитием каждого из направлений психотерапии средствами искусства, но и активным поиском интегрированных подходов в арт-терапии, появлением программ, предполагающих одновременное и взаимоподдерживающее применение разных техник (например, совместное применение музыкальной и театральной, танцедвигательной и изотерапии и т.д.).

Сегодня выделяют собственно арт-терапию (визуальные виды искусства), музыкотерапию, танцедвигательную терапию, драматерапию, сказкотерапию, библиотерапию, маскотерапию, этнотерапию, и другие.

Целью всех этих атр-терапевтических практик является включение в ребенка в творческий процесс, связанный в основном с игрой, и направленный на самовыражение, раскрытие личностного потенциала ребенка или группы, и получение в качестве результата положительных эмоций, удовольствия.

Для всех методов арт-терапии характерно то, что в центре внимания находится группа детей или конкретная и уникальная личность автора с ее потребностями, мотивами, ценностями и стереотипами. Большой потенциал для социализации личности имеют приемы групповой игротерапии. Использование их позволяет снять психологические зажимы, вызвать у ее участников интерес друг к другу, чувства взаимного доверия и сопереживания, организовать активное общение и групповое взаимодействие.

Для достижения наиболее глубокого и благоприятного результата в развитии, воспитании и социализации школьников коллективная деятельность должна в процессе взаимодействия формировать особую дружескую эмоциональную среду. Примером такой педагогически организованной среды может выступать пространство детского оздоровительного лагеря.

Летом все дети стремятся к свободной от принуждения жизни. Эти их ожидания чаще всего приходят в противоречие с неизбежностью пребывания в летнем лагере. Многие дети не хотят ехать в лагерь из-за боязни, что там вновь начнется жизнь по расписанию. А между тем, педагогическая работа в детском лагере строится по другим принципам, чем школьная: создание условий для самореализации ребенка возможно только тогда, когда принципами работы вожатого и воспитателя становится игра, романтика, новизна, интересы детей.

При этом, безусловно, важно иметь в виду, что любая деятельность должна быть посильной для конкретной личности и в то же время достаточно сложной для нее же, требующей интеллектуального, физического, эмоционального усилия. Она должна быть привлекательна – соответствовать интересам ребенка, иметь четко выраженный результат, содержать эффект новизны, позволять проявлять творчество и самостоятельность, допускать возможность вариативности в выборе способов достижения заданных (или поставленных самостоятельно) целей, способствовать удовлетворению потребности личности в самоутверждении и самопроявлении.

Круглосуточное пребывание обуславливает соединение во времени и пространстве нескольких сфер детской жизнедеятельности, в течение всего года автономных и нередко совсем не взаимосвязанных. Эта объективно задаваемая реальность способствует интенсификации психических и социальных проявлений личности школьника. В лагере ребенок ведет себя одновременно и как дома, и как в школе, и как на улице, как в компании своих сверстников. Все это происходит в одном и том же месте на виду у одних и тех же людей, за ограниченный период времени. Для многих детей пребывание в лагере, в новой обстановке и новых условиях жизни, в кругу часто незнакомых или мало знакомых сверстников связано с повышенной тревожностью, страхами, излишним внутренним напряжением.

Практика организации жизнедеятельности ребенка в условиях лагеря и методика организации коллектива в отряде давно разработана, прошла многолетнюю апробацию и успешно используется в работе современного вожатого. Создатели ее – И.П. Иванов, О.С. Газман, В.В. Матвеев, А.Н. Лутошкин, С.А. Шмаков и др. Разработанная ими теория получила название коммунарской методики и вошла в педагогическую теорию как педагогика общей заботы. К сожалению, на практике коммунарскую педагогику часто подменяют распространенной теорией коллективных творческих дел (КТД), которые на самом деле являются лишь методом, средством организации досуговой деятельности детей, позволяющих реализовать идеи педагогики общей заботы. Как известно, категорию «забота» впервые ввел в научный обиход И.П. Иванов. Ключевое ее понимание связано с основами духовно-нравственного воспитания, поскольку общая забота – это бережное отношение к окружающим людям и миру вообще, это оказание помощи и поддержки, это сохранение и сбережение достояний культуры. То есть забота – это ценностное нравственное качество личности, формируемое в процессе участия в коллективных творческих делах. Практическую реализацию теория общей заботы получила как раз в коммунарской методике, направленной на создание заботливого и мобильного детского коллектива, способного поддержать каждого и всегда готового оказать всестороннюю помощь (Маслюк О.Н.). Остается только добавить, что теория эта как никогда актуальна сегодня в связи с задачами духовно-нравственного воспитания школьников.

Применительно к условиям лагеря, идея ее заключается в том, что жизнь детей должна быть ежедневно наполнена массой сменяющихся событий, авторами которых были бы они сами. Эмоциональная насыщенность жизни коллектива предусматривает постоянное увеличение эмоционального напряжения, возникновение у детей чувств единения, доверия, душевного подъема при помощи общеизвестных средств – символики, традиций, общих коллективных дел. Исходной точкой отрядных дел, методикой сплочения отряда и мобилизацией детей на участие в них являются игровые упражнения и тренинги, направленные на развитие межличностного взаимодействия и развитие межличностных отношений в отряде. Так, например, психолого-педагогические трудности адаптации как вхождения в новую среду снимаются общеизвестными игровыми приемами (концерт «Ромашка», операция «Уют» и др.) достаточно легко и незаметно для самих детей уже в первые дни пребывания в лагере.

Ключевое значение в этих игровых тренингах имеют взаимодействие и межличностное общение. Взаимодействие как педагогический феномен помогает установить вожатому партнерские, демократичные по стилю отношения. Особенность игрового взаимодействия заключается в том, что оно объединяет всех участников отряда в общую деятельность, причем делает это на основе интереса, увлечения, чем и привлекает детей. Вместе с тем, взаимодействие – это обязательное общение между собой участников игровой деятельности. Психология выделяет два типа общения: общение

как обмен информацией, или познание людьми друг друга, и общение как персонализация, или личностное самопроявление и самоутверждение (Бодалев А.А., Немов Р.С., Петровская Л.А. и др.). Возможности игрового тренинга позволяют вожатому решать обе эти задачи, поскольку он направлен на организацию вербального (выраженного словами) и невербального общения – например, при выполнении упражнений «Веревочный круг» дети, меняясь местами, должны соблюсти определенное требование – не переступить за край веревки, что сделать достаточно трудно. Естественно, у каждого возникает необходимость поддержать, просто протянуть руку идущему, чтобы тот смог успешно выполнить задание. Телесное, тактильное соприкосновение является ключевой точкой взаимодействия детей между собой, содействует появлению интереса друг к другу, объединяет и сближает их. На фоне этого взаимодействия возникают межличностные отношения, основу которых составляют переживаемые детьми возникающие взаимосвязи, ситуации взаимного контакта, возникшие при оказании помощи. При дальнейшем развитии межличностных отношений и участия в играх на взаимодействие дети чувствуют себя все более естественно, активней проявляется их индивидуальность и осознается личностная значимость каждого при выполнении отрядных творческих дел. Наличие творческой игровой деятельности – обязательный элемент в работе вожатого, поскольку установлено, что ее условия интенсивнее влияют на взаимодействие и развитие межличностных отношений в коллективе детского отряда и лагеря (О.С. Газман, С.А. Шмаков и др.).

Психологическое воздействие игротерапии может быть использовано в процессе педагогической работы вожатого как средство создания каждому ребенку положительного эмоционального самочувствия и стремления к участию в коллективной деятельности в отряде.

Игротерапия дает возможность вожатому (А.И. Захаров):

1. создать дружескую атмосферу среди детей;
2. развить коммуникативные навыки общения в отряде;
3. создать ситуации для творческого самовыражения в процессе коллективной деятельности;
4. развить навыков межгруппового взаимодействия;
5. раскрытье индивидуальные возможности и способности ребенка;
6. воспитать интерес к своим сверстникам;
7. развить чувства понимания и сопереживания к другим людям.

Все эти позиции игротерапии помогают вожатому проводить целенаправленную работу по сплочению отрядного коллектива школьников в период лагерной смены и обеспечивают психолого-педагогическую поддержку каждому ребенку.

Временное детское объединение существует не более 30 дней, а нередко срок таких объединений – 10–20 дней. За это время в ребенке возрастных изменений не происходит. Однако каждый день привносит в жизнь ребенка что-то новое, что способствует интенсивности новых связей, контактов, развитию качеств личности.

Назовем несколько наиболее известных приемов игротерапии: игры «Твой Тайный Друг», «Паутинка», «Фигура», игровой тренинг «Веревочный круг», различные массовые игры с залом и т.д. Каждый желающий может легко познакомиться с ними в методической литературе, адресованной вожатому.

Освоению коммунарской методики, игровых приемов на взаимодействие уделяется особое внимание при подготовке вожатых. Именно эта методика является основополагающей при организации инструктивно-методического сбора перед летней практикой студентов. Анализ многолетнего опыта организации таких сборов позволил выработать технологию включения всех студентов в коллективную творческую деятельность при активном использовании элементов коммунарской методики, различных коллективных творческих дел, связанных с игровыми приемами межличностного взаимодействия. Дни, посвященные сбору, наполнены различными сменяющимися видами деятельности, обязательным участием в них всех участников отряда, проявлением творческого самовыражения, эмоциональной радостью. Методика проведения сбора продумана таким образом, чтобы студент оказался и в роли вожатого, в роли ребенка, что дает возможность приблизить и погрузить его в атмосферу детского лагеря и реально показать специфику работы с детьми в период летних каникул.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Газман О.С. Развитие и воспитание временного детского коллектива / О.С. Газман // Сов.педагогика. 2001. - №8. - С. 37-43.
2. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у подростков и подростков.- М., 1982, с.141-144.
3. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия./Под ред. Е.А. Левановой. – СПб:Питер, 2007.- 208с.
4. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. М.: Педагогика, 1989. -122 с. Интернет-ресурс: http://azovo-turist.edusite.ru/
5. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. - СПб: Питер,2008. –338 с.
6. Лебедева. Л. Д. Практика Арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий.- М.: Изд-во Речь, 2008. - 342 с.
7. Лутошкин А.Н.Эмоциональная жизнь коллектива. – М., 1992. – 86с.
8. Маслюк О. Н. Педагогическая система И. П. Иванова в современном контексте духовно-нравственного воспитания школьников : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Рязань, 2002.- 194 с.
9. Сусанина И. Введение в арт-терапию: учебное пособие. – М.:«Когито-Центр», 2007. – 95с.
10. Шмаков С.А.Подростки на отдыхе: Игры, конкурсы, фестивали, соревнования: прикладная энциклопедия учителю, воспитателю, вожатому. Изд. 2-е, доп. –М, 2001. -175с.

Журнал «Школа будущего» приглашает к сотрудничеству педагогов, ученых и общественных деятелей. К рассмотрению принимаются электронные рукописи, оформленные в соответствии с нижеуказанными требованиями.
Общий объем — от 2 до 6 стр. (формат листа — А4, поля со всех сторон — 25 мм, шрифт Times New Roman, обычный, 12 pt, межстрочный интервал — одинарный). Принимаются только Microsoft Office-совместимые форматы текстовых файлов. Рисунки, таблицы, схемы и графики в отдельных файлах графического формата. Для статей научного характера в конце необходимо указать список использованных информационных источников, оформленный в соответствии с ГОСТом. На отдельной странице указать на русском и английском языках: сведения об авторе(-ах) статьи: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, место работы и должность, подробный адрес, контактный телефон, e-mail; название статьи; краткую аннотацию к статье (не более 5 строк); ключевые слова.
Редакция сохраняет за собой право внесения в текст незначительных сокращений и стилистической правки. Точка зрения авторов наших публикаций не всегда совпадает с позицией редакции.
Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, свидетельство о регистрации ПИ№ФС77-23949 от 06 апреля 2006 года.
Включено в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с апреля 2010 года.

Верстка: А.В. Кравченко
Корректор, дизайн обложки: А.В. Кравченко
Формат 205х143. Тираж 500 экз.

Адрес для переписки: 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 29.
Редакция журнала «Школа Будущего».
Телефон: (495) 221-89-32; (915) 350-02-52
E-mail: info@schoolfut.ru. Веб-сайт: http://schoolfut.ru

Издатель: РО Школа Безопасности
111625, Москва, 2-й Полевой пер., д. 2
Телефон: (495) 221-89-32

Типография: Издательско-полиграфический комплекс ГУП СППМ
123098, Москва, ул. Живописная, д.28
(Государственное унитарное предприятие города Москвы «Специальное предприятие при Правительстве Москвы»)