

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>Н.А. Горлова</i> Секреты семейного общения, или Что нужно знать современным родителям о своих детях	3
<i>Н.П. Мурзина</i> Детский сад – семья – школа и образовательные стандарты (О проблемах преемственности во взаимодействии педагогов и родителей)	7
<i>И.А. Дядюнова</i> О проблеме взаимодействия воспитателей и родителей по вопросам подготовки детей к школе	12

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>В.Ф. Габдулхаков, В.Г. Закирова, Л.Т. Муртазина, Р.И. Ягудина</i> О современной системе образования и традиционной педагогической культуре татар	16
<i>Г.Н. Соломатина</i> Этапы формирования нравственных ценностей у приёмных детей	22
<i>С.В. Астахов</i> Актуальные методы и приёмы вовлечения родителей в образовательный процесс	26
<i>М.А. Князева</i> Влияние семьи на развитие личности младшего школьника	29

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ

<i>Т.П. Завьялова</i> Туризм как уникальный воспитательный ресурс нравственного развития старших дошкольников	34
--	----

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>Н.А. Муртазина</i> Основы применения графического моделирования в обучении младших школьников математике	38
<i>Н.Н. Кондаурова</i> Как сделать интересным урок информатики в начальной школе	42
<i>Т.В. Кулюкина, Н.А. Шестакова</i> Ох уж эти шипящие!	46

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

<i>С.Т. Губина, Д.Р. Мерзлякова</i> Профилактика и коррекция психического выгорания учителей начальных классов с помощью музыкальных средств	52
<i>В.И. Николаева, М.В. Зайлстра</i> Возрастные и гендерные особенности выбора жизненного пути учащимися средних и старших классов	55

В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>В.А. Карпов</i> «Нужно почаще превращаться в мальчишек и девчонок»	60
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

<i>И.Е. Емельянова</i> Духовно-творческая самореализация детей дошкольного возраста в условиях ДОУ	66
<i>Н.Ю. Майданкина</i> Содержание правового воспитания в системе дошкольного образования	70
<i>В.В. Аммосова</i> Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста	74
<i>А.Н. Кохичко</i> Духовно-нравственное развитие и воспитание личности младшего школьника средствами русского (родного) языка	78
<i>С.В. Савинова</i> Роль исследовательской деятельности в формировании социального здоровья младших школьников	85
<i>Н.И. Захарова</i> Достижение планируемых результатов в области информационной культуры младших школьников	88
<i>М.А. Семёнова</i> Колорит в акварельной живописи	91

Summary	95
---------	----

Дорогие коллеги!

Мы с вами хорошо знаем, как много делают педагоги для воспитания, а порой и перевоспитания ребёнка. Однако из детского сада, а затем из школы он возвращается домой. Что ждёт его там? Какое влияние окажет семья на формирование и развитие личности маленького человека? Понятно, что влияние это огромно, но нам важно, чтобы оно было положительным и помогало ребёнку стать **полноценным гражданином общества**.

Что для этого могут сделать педагоги ДОУ, школ, так называемых учреждений дополнительного образования, детские психологи? Верно: **работать с семьёй**. Поэтому наша сегодняшняя тема – **«Семья и развитие личности ребёнка»**.

Современный ребёнок – это человек новой формации. Его изменения обусловлены изменениями социальной и природной среды, в которой мы живём. В связи с этим обратите внимание на статью, открывающую этот номер. Сведения, которые в ней содержатся, необходимо знать и учитывать не только родителям, но и педагогам всех ступеней образования: им предстоит вместе воспитывать и обучать детей, а значит, следует отчётливо представлять себе, какие они.

Редко поднимаемая проблема – **воспитание приёмных детей**. В последнее время она приобрела особую актуальность. Семьи, которые не боятся связанных с этим трудностей, тем не менее должны знать, что их ждёт, и не сдаваться в борьбе за доверие и привязанность взятого в дом ребёнка. Вот почему так полезно будет прочитать одну из публикуемых ниже статей.

Конечно, не оставлен в стороне и такой важный вопрос, как **обеспечение взаимодействия семьи и педагогов**. Помогая друг другу, они вместе могут добиться впечатляющих результатов. О том, как объединить эти стороны и сделать их партнёрами, а не конкурентами, какие для этого использовать приёмы и способы, уже проверенные на практике, вы тоже узнаете из наших материалов.

Вас ждут и другие интересные статьи, так что увлекательного вам чтения и успешного претворения в жизнь рекомендаций, советов и опыта наших авторов!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Секреты семейного общения, или Что нужно знать современным родителям о своих детях

Н.А. Горлова



Семейное общение можно сравнить с огромной рекой, которая меняет цвет воды в зависимости от «погоды в доме». В пасмурную погоду вода становится серой и мутной, в такой реке не хочется купаться. Лучше посидеть на берегу и посмотреть на реку со стороны, при этом в душе тревожно и беспокоино. А если началась гроза, то хочется вообще уйти и больше не возвращаться сюда. Зато как притягивает река в жаркую солнечную погоду: прозрачная вода ласкает тело, придаёт силы, успокаивает душу, вселяет радость и уверенность в себе и в завтрашнем дне.

В каждой семье устанавливается свой тип семейного общения, который создаёт атмосферу определённого цвета. Если при общении чаще всего используются упреки или обвинения, то в семье преобладает пасмурная погода и внутреннее пространство становится серым. Если царят угрозы, то в атмосфере сгущаются оттенки чёрного. При ясной солнечной погоде пространство семьи заполняется ярким оранжевым цветом, излучающим тепло и нежность.

Общение – это дар природы, который человек может и должен использовать на благо людей и собственное процветание. Общаясь, человек задействует все свои возможности и резервы. Сфера тела подаёт сигналы и отражает физическое состояние организма и желание общаться. Сфера разума посылает импульсы для принятия или выражения мысли. Сфера души отражает эмоциональное состояние человека и определяет эмоциональный настрой общения. Сфера духа дана человеку для регуляции и саморегуляции поведения в общении. Общаясь, люди обме-

ниваются информацией, убеждают друг друга в чём-либо или побуждают к совершению поступков.

Малыш, придя в этот многогранный мир, не имеет ни малейшего представления об окружающей его среде: как общаться, как взаимодействовать с миром и жить в нём. Всему этому ребёнок учится в семье, где он приобретает опыт социального общения и познаёт нормы и правила жизни людей.

Путь усвоения норм человеческого общения начинается с момента рождения и заканчивается к пяти годам. К этому возрасту у ребёнка формируется целостное представление о том, что можно и чего нельзя делать, что ожидать от других, как лучше себя вести в той или иной ситуации. К пяти годам ребёнок полностью усваивает тип семейного общения, который будет сопровождать его всю жизнь, пока какие-то важные события в жизни не поставят под сомнение эти детские представления.

Более того, современные дети – это дети XXI века, имеющие **новый тип сознания**. Они не похожи на своих родителей и требуют иного отношения к себе, иного типа общения.

Какие же они – современные дети? Какие особенности их развития следует учитывать при воспитании и обучении?

1. Главная особенность современных детей состоит в том, что они обладают новым типом сознания – **системно-смысловым**, а не системно-структурным, характерным для детей прошлого века.

Системно-смысловое сознание ребёнка нацелено на осмысление окружающей действительности, на вос-

приятие её как смысловой реальности. Первый вопрос, волнующий малыша, – «зачем?» пришёл на смену вопросу «почему?». Не причинно-следственная зависимость объектов и явлений интересует современного ребёнка, а смысл поступков и действий. В современном ребёнке заложена деятельная натура, но проявится ли она в дальнейшей жизни – будет зависеть от условий воспитания и обучения.

Смысловая ориентация ребёнка становится источником и побудителем развития смысловой сферы личности, которое возможно только при условии удовлетворения духовных потребностей ребёнка. Иными словами, если ребёнок принимает и понимает смысл поступка или действия, которое он должен совершить, то он будет его выполнять. Если нет, то откажется, выражая протест, вплоть до агрессии.

Смысловая сфера личности как внутренний мотив и побудитель управляет развитием других четырёх сфер: сферы тела (физиологический план развития), сферы души (эмоциональный план развития), сферы разума (ментальный план развития) и сферы духа (волевой план развития). Эти сферы личности должны развиваться гармонично с момента рождения.

Следовательно, главная задача воспитания должна заключаться в создании условий для гармоничного развития всех сфер личности ребёнка, обладающего новым типом сознания.

2. Современные дети отличаются повышенной возбудимостью и гиперактивностью.

Развитие сферы тела зависит от многих условий: в первую очередь, от полноценного и правильного питания; во-вторых, от здорового сна; в-третьих, от физических нагрузок, которые получает организм ребёнка в первые годы жизни.

Гиперактивность ребёнка может проявляться в повышенном тоне сферы тела и негативно сказываться на развитии концентрации и сосредоточенности внимания, усидчивости и терпения, вызывать быструю утомляемость.

В связи с повышенной возбудимостью и гиперактивностью сфера тела современного ребёнка очень восприимчива к внешним раздражителям. У одних детей это может проявляться как повышенная чувствительность к температурным изменениям, другие могут чутко реагировать на запахи, третьих могут раздражать звуки, четвёртых – яркие цвета и краски. Причём дети избирательно относятся к этим раздражителям: одни раздражители могут вызвать восторг и восхищение, другие – тревогу, испуг и плач.

Развитие сферы тела находится в прямой зависимости от визуального и аудитивного восприятия ребёнка. Для современного ребёнка важно не только научиться воспринимать и распознавать предметы по признакам или контуру, но и приобрести опыт визуально-моторной и аудитивно-моторной координации, визуально-моторных и аудитивно-моторных действий. Практические действия ребёнка обогащают его двигательный опыт и обеспечивают развитие сферы тела.

Следовательно, задача воспитания современных детей должна состоять в создании условий для снижения гиперактивности, развития сосредоточенности и концентрации внимания, двигательного опыта и физического здоровья.

3. У современных детей повышена потребность в восприятии новой информации. Развитие сферы разума полностью зависит от смысловой сферы ребёнка. Наличие смысловой ориентации в сознании ребёнка стимулирует развитие в раннем возрасте смыслового восприятия, которое является основой для развития мышления.

В отличие от детей прошлого века у современных детей с момента рождения начинает функционировать смысловое восприятие, основанное на образах, которые при общении со взрослыми интуитивно-телепатическим путём возникают в правом полушарии головного мозга ребёнка. Высокоразвитая интуиция помогает малышу воспринимать информацию и перерабатывать её на чувственной (бессознательной) основе – нравится /

не нравится; комфортно / дискомфортно. Чувственный образ объекта «возникает» в правом полушарии головного мозга ребёнка и стимулирует развитие левого – знакового полушария. Слушая речь, ребёнок воспринимает её через правое (образное) полушарие взрослого, в котором отражаются образы знаковой речи, и, перерабатывая эту информацию на чувственной основе, учится её дифференцировать.

Повышенная потребность ребёнка к восприятию информации заставляет его постоянно искать возможности для её приобретения. И если он не получает необходимой «порции» информационной энергии, то начинает проявлять недовольство или агрессию, а родители не могут понять, почему ребёнок становится капризным или агрессивным. Повышенная потребность ребёнка к восприятию информации объясняет тот факт, что уже с рождения дети любят смотреть телевизор. Особенно их привлекает реклама, которая отличается динамизмом и сжатостью информации.

У современного ребёнка **объём долговременной памяти намного больше, а проходимости оперативной – выше**, что позволяет ему воспринимать и перерабатывать большое количество информации за короткий промежуток времени. Эта способность дана современным детям для того, чтобы они успевали ориентироваться в информационном потоке в век высоких информационных и компьютерных технологий. Особенность развития памяти ребёнка состоит в том, что долговременная память может функционировать только в совокупности с оперативной. Если развивать отдельно долговременную память, например путём механического заучивания, то может произойти «блокировка» оперативной памяти и задержка в развитии мыслительных операций.

Мыслительные операции у современных детей **развиваются комплексно**: дети мыслят блоками, модулями, квантами. Например, трёхлетний ребёнок может выполнить сложную комбинацию из картинок, сравнивая и сопоставляя одновременно несколько признаков предметов, но не способен ответить на вопрос: по-

чему он так сделал? Если это комплексное задание разбить на элементы, то он может их не выполнить. Это связано с тем, что современные дети воспринимают мир целостно, интуитивно выстраивая отношения между объектами и явлениями. Не совокупность знаний о мире, а системы отношений доминируют в сознании современного ребёнка и являются основой для получения знаний о мире, выработки навыков и умений.

Выстраивая отношения между предметами и явлениями, дети вычленяют несущественные и существенные признаки, проводят аналогии и, вырабатывая алгоритм мыслительного действия, выделяют предметы в определённую категорию. К трём годам дети способны овладеть такими категориями, как игрушки, одежда, мебель, посуда, овощи, фрукты, животные. Дети могут группировать игрушки и картинки по категориям, но не всегда способны объяснить, почему они сделали это именно таким образом. Поскольку системы отношений выступают в качестве основы формирования мышления, то сфера разума развивается системно-категориальным путём.

Сфера разума ребёнка развивается в процессе общения и познания окружающей действительности благодаря речемыслительной деятельности. Мысль ребёнка начинает функционировать сначала на основе чувственного образа, затем – символов и только к трём годам приобретает знаковую систему, которая постепенно начинает заполнять левое полушарие головного мозга.

В связи с тем что у ребёнка с рождения функционирует правое полушарие, которое обеспечивает адаптацию малыша к окружающей действительности, с первой минуты жизни ребёнка необходимо «запускать в работу» левое (знаковое) полушарие. Недоразвитие левого полушария в раннем возрасте может привести к дисфункции мозга и к трудностям обучения в школьном возрасте. Поэтому с момента рождения ребёнка взрослые должны **обеспечить условия для коммуникативно-речевого развития и речемыслительной деятельности**.

4. У современных детей **повышены тревожность и агрессия.**

Сфера души ребёнка – это «сосуд», который наполняется желаниями, чувствами и эмоциями. В младенческом возрасте ребёнок криком, плачем, а затем и жестами сообщает взрослым о своих желаниях и потребностях.

С самого рождения душа ребёнка наполнена страхом и тревогой перед окружающим его огромным пространством. Выйдя из утробы матери, ребёнок ещё долгое время находится в состоянии стресса. Страх одиночества, непонимания, эмоционального дискомфорта заполняют сферу души малыша. Резким, пронзительным криком ребёнок оповещает о страхе, выражает тревогу. И только ощущая любовь, нежность и тепло материнского тела, грудного молока, душа ребёнка начинает постепенно успокаиваться и наполняться доверием. Вступая в контакт со взрослым, душа ребёнка «питается» его эмоциональным состоянием.

Ребёнку важно постоянно чувствовать любовь и нежность окружающих его людей, безопасность и защищённость. Сфера души малыша обладает смысловой ориентацией и настолько чиста и открыта, что он чувствует не только эмоциональное состояние каждого члена семьи, но и отношения между ними. Если мать находится в тревожном состоянии и переживает за отца ребёнка, то малыш будет вести себя очень беспокойно, как бы проецируя её состояние.

5. Современные дети **настойчивы и требовательны.**

Сфера духа современного ребёнка наполнена врождённым стремлением к самореализации, к проявлению своей деятельной натуры. Именно этим можно объяснить тот факт, что современный ребёнок очень рано начинает проявлять активность, требует к себе повышенного внимания, стремится поскорее познать окружающий мир. Проявляя настойчивость, ребёнок тянется к любимой игрушке или криком заставляет родителей выполнить свои желания. Воспринимая ребёнка как маленькое и неразумное существо, некоторые родители выполняют все его прихоти, пожелания

и требования, надеясь, что, когда малыш подрастёт, то станет другим.

Однако, в отличие от других сфер, сфера духа сама по себе не развивается. Если её не заполнять, то ребёнок может вырасти безвольным, трусливым и не подготовленным к преодолению трудностей.

Учитывая тот факт, что современные дети **не терпят насилия** и протестуют, если взрослые заставляют их что-то делать против их воли, развитие сферы духа должно протекать последовательно в рамках определённой системы семейных отношений, когда ребёнок выступает не младшим по отношению к старшим, а равноправным партнёром по общению и совместной деятельности. При этих условиях у ребёнка развивается ощущение успеха и уверенность в собственных силах.

Следовательно, задача воспитания современных детей должна заключаться также в создании условий для развития волевых качеств ребёнка: целеустремленности, настойчивости, ответственности и уверенности в себе.

Вышеизложенные особенности развития детей, обладающих новым типом сознания, свидетельствуют о том, что они отличаются от своих сверстников прошлого века и требуют современного подхода в воспитании.

Наталья Алексеевна Горлова – доктор пед. наук, профессор, зав. лабораторией исследований языкового образования Научно-исследовательского института столичного образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Детский сад — семья — школа и образовательные стандарты (О проблемах преемственности во взаимодействии педагогов и родителей)

Н.П. Мурзина

Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определённую стадию развития, проделанную ребёнком.

Л.С. Выготский

Введение образовательных стандартов в практику дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и школы обозначило ряд проблем для всех участников этого процесса. Для педагогов — это проектирование методического обеспечения реализации стандартов, выбор средств и способов достижения целей-результатов, оценка образовательных результатов на дошкольной и начальной ступенях образования; для детей — это готовность к обучению на каждом следующем уровне образования; для родителей — необходимость разобраться в том, что такое стандарты и как помочь своим детям успешно их освоить. Все обозначенные проблемы участников образовательного процесса взаимосвязаны, и необходимо понять, как педагоги и родители действительно способны помочь **развивать в детях необходимые интегративные качества**, обеспечивающие их готовность к непрерывному образованию.

Вопросы преемственности в образовании дошкольников и детей младшего школьного возраста достаточно подробно исследовали и психологи (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков, Г.Г. Кравцов и др.), и педагоги (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, В.П. Сергеева, Е.Е. Кравцова и др.).

Процесс взаимодействия родителей и педагогов в большей степени представлен в работах, посвя-

щённым вопросам воспитания на дошкольной ступени образования. И это вполне объяснимо, так как родители маленького ребёнка и педагоги дошкольных учреждений разделяют ответственность за его жизнь, здоровье, развитие.

Когда ребёнок идет в школу, он «вырастает», становится более самостоятельным, и ответственность за образование постепенно переходит к педагогам школы и самому ребёнку. К чему приводит такая практика, мы видим каждый день: родители заняты своей работой, а дети, по сути, предоставлены самим себе и средствам массовой информации. Происходит постепенный разрыв в отношениях детей и родителей, разрушение семейной культуры в воспитании детей, не реализуются главные функции семьи:

- удовлетворение потребностей в родительстве, контактах с детьми, их воспитании;
- духовные взаимоотношения членов семьи;
- удовлетворение потребностей в социальной поддержке детей (М.С. Мацковский);
- сохранение, развитие и передача последующим поколениям ценностей и традиций общества, аккумуляция и реализация социально-воспитательного потенциала;
- удовлетворение потребностей людей в психологическом комфорте и эмоциональной поддержке, чувстве безопасности, ощущении ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви;
- создание условий для развития личности всех членов семьи (А.Н. Елизаров).

Проблемы взаимодействия родителей и педагогов школы существуют с тех времён, как школа взяла на себя функции обучения и воспитания детей.

Введение образовательных стандартов в дошкольном и начальном общем образовании сегодня ещё в большей степени обозначило необходимость в эффективном взаимодействии родителей и педагогов в период подготовки детей к школе и их адаптации в школе. Это подтверждается рядом сложившихся тенденций:

– вопросы воспитания и развития детей, в том числе их адаптация в школе, как правило, могут решаться только «извне», образовательным учреждением, педагогами;

– родители и педагоги не готовы совместно успешно поддерживать ребёнка в период его адаптации в школе, нет опыта реализации и воплощения в жизнь идеалов равенства субъектов образовательного процесса, взаимного уважения, демократизации совместной поддержки в период подготовки детей к школе и их адаптации в школе;

– качественно изменились современные родители; с одной стороны, высокий уровень образования, с другой – увеличение количества разводов, рост числа неполных семей влияет на успешную адаптацию детей в школе.

На уровне государства приняты нормативные правовые документы (ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, ФГОС начального общего образования), обозначившие новые цели и задачи в дошкольном и начальном общем образовании, в том числе и развитие взаимодействия с семьями детей, формирование семейной культуры.

Таким образом, мы видим явное противоречие между потребностью общества в объединении усилий родителей и педагогов в решении проблем непрерывного образования детей и недостаточной разработанностью способов реализации преемственности во взаимодействии родителей и педагогов в период подготовки детей к школе и их адаптации в школе.

В рамках педагогического эксперимента по направлению **«Пути и способы реализации преемственности во взаимодействии педагогов и родителей воспитанников на дошкольной и начальной ступенях образования»** мы попытались ответить на вопросы: какими должны быть содержание и процесс реализации преемственности во взаимодействии родителей и педагогов ДОУ и школы с целью решения вопросов формирования готовности детей к школе и их адаптации в школе.

Понятие **преемственности** трактуется нами широко – как не-

прерывный процесс воспитания и обучения ребёнка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, т.е. как связь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию. В настоящее время необходимость сохранения преемственности в целях, средствах и способах обучения и воспитания, целостности образовательной среды является одним из условий реализации образовательных стандартов.

Традиционно преемственность рассматривалась относительно обучения и воспитания детей, преемственность же во взаимодействии с родителями – недостаточно исследованная область в педагогике.

Преемственность во взаимодействии с родителями – это система принципов, целей, задач, содержания, форм, методов, связей, действий педагогов, обеспечивающая их взаимодействие с родителями для создания единого непрерывного образовательного процесса на разных этапах развития ребёнка, при его переходе на следующую ступень образования.

В ходе эксперимента предполагалось разработать технологию реализации преемственности взаимодействия педагогов и родителей в период подготовки детей к школе и их адаптации в школе.

В эксперименте участвовали педагоги дошкольных учреждений и школ.

На первом этапе эксперимента мы попытались обозначить проблемы взаимодействия образовательных учреждений с родителями, выделив узкий аспект в воспитании и обучении детей: подготовка к школе и адаптация в школе в 1-м классе.

На этом этапе участникам эксперимента было предложено создать объединение педагогов школы (учителя 1–4-х классов и, если есть, педагог-психолог) и педагогов ДОУ (воспитатели подготовительной группы и, если есть, педагог-психолог); определить руководителя (это может быть руководитель опытно-экспериментальной работой на базе

образовательного учреждения, далее ОУ); провести совместное заседание, на котором рассмотреть следующие вопросы:

1. Анализ методик диагностики детей и родителей, результатов этой диагностики.

2. Совместное проектирование идеальных моделей ребёнка (с учётом ФГОС, ФГТ), родителей, которые смогут поддержать ребёнка на этапе подготовки к школе и адаптации в школе, и педагога (школы и ДОУ), который может помочь родителям на этом этапе.

3. Соотнесение диагностики в ОУ с моделью выпускников-дошкольников, их родителей, педагогов, работающих с ними.

4. В соответствии с идеалом (моделями участников образовательного процесса в подготовительной группе и в 1-м классе) выявление реальных проблем родителей и педагогов на этом этапе жизни ребёнка в процессе «мозгового штурма», т.е. формулирование ответов на вопросы: что мы имеем сейчас и что хотим получить в ходе опытно-экспериментальной работы.

5. Определение и анализ причин, которые привели к этим проблемам, постановка целей и задач для их разрешения; определение форм и методов взаимодействия по разрешению выявленных проблем, назначение сроков, планируемых результатов (продуктов совместной деятельности) и ответственных за выполнение.

Основу анализа положена методика «Зеркало прогрессивных преобразований», которая помогает увидеть

логику формулирования цели, задач и способов их решения. Результаты этой работы предлагалось оформить в соответствии с табл. 1.

Через месяц творческая группа участников эксперимента собралась для того, чтобы отчитаться о проделанной в течение месяца работе, обсудить результаты и определить дальнейший план действий.

По первому вопросу (анализ методик диагностики детей и родителей, результатов этой диагностики) были выявлены следующие тенденции:

- недостаточное количество специалистов (педагогов-психологов, социальных педагогов) в ОУ, способных проводить психолого-педагогическую диагностику готовности детей к школе и их адаптации в школе;

- затруднения педагогов и психологов в определении критериев и показателей оценки готовности родителей осуществлять поддержку детей на этапах их подготовки к школе и адаптации в школе;

- ограничение диагностики детей в ДОУ изучением их познавательных процессов, мотивации, уровня тревожности и общей осведомлённости, отсутствие диагностики предпосылок к учебной деятельности и редкая диагностика эмоционально-волевой сферы;

- отсутствие пакета диагностических методик для оценки интегративных качеств выпускника-дошкольника, заявленных в ФГТ;

- в дошкольных учреждениях проведение анкетирования родителей с помощью методики А.Е. Хасановой «Готовы ли вы отдать ребёнка

Таблица 1

Проблема 1 (дети)	Проблема 2 (родители)	Проблема 3 (педагоги)		
Причины	Причины ...			
Цель (проблема переводится в цель)	Цель ...			
Задачи (причины переводятся в задачи)	Задачи ...			
Мероприятия	Мероприятия ...			
Ответственные	Ответственные ...			
Сроки	Сроки ...			
Планируемый результат	Планируемый результат ...			

в школу» и самостоятельно разработанных анкет, которые позволяют выявить только уровень опеки и тревожности родителей на этапе подготовки детей к школе, отсутствие знаний о психологической помощи ребёнку и тех качеств, которыми должен обладать будущий первоклассник;

- диагностика уровня адаптированности детей в школе с помощью «Анкеты для оценки уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, метода рисуночного теста, методики диагностики школьной адаптации «В школе» Л.Н. Бачерникова;

- отсутствие в школах диагностики родителей, за исключением анкетирования с целью сбора информации о социальном статусе семьи первоклассников;

- отсутствие диагностики проблем педагогов во взаимодействии с родителями, в том числе и на этапах подготовки детей к школе и их адаптации в школе.

Участники эксперимента указали на то, что столкнулись с трудностями во время моделирования идеальных образов родителей и педагогов. При создании моделей выпускника-дошкольника и первоклассника мнения разделились: одни взяли за основу характеристики из Концепции непрерывного образования на дошкольной и начальной ступенях образования, другие обратились к интегративным качествам, сформулированным в рамках образовательных областей ФГТ и ФГОС.

Педагоги не смогли объединить все качества и свойства по сферам развития личности и деятельности ребёнка: мотивационной, когнитивной, деятельностной (поведенческой), эмоционально-волевой.

Модели педагога и родителей были разработаны интуитивно, некоторые участники эксперимента учитывали затруднения родителей, исходя из данных анкетирования: отсутствие знаний о психофизиологии ребёнка, о способах эффективного общения с детьми и формирования у них здорового образа жизни и пр.

При проектировании идеального образа педагога были выделены мотивация к самообразованию,

определённые качества профессиональной педагогической деятельности, компетенции в области организации работы с родителями, активное овладение инновационными методиками в обучении.

Анализ методик диагностики и моделей участников показал, что участники эксперимента не видят взаимосвязи между критериями и методиками диагностики, которая проводится в ОУ по поводу изучения готовности детей к школе, адаптации первоклассников в школе, взаимодействия педагогов с родителями с целью поддержки детей в эти сложные периоды их жизни. Анализ мероприятий показал, что во взаимодействии с родителями преобладают традиционные формы работы: родительские собрания, лектории и консилиумы, конкурсы «Мама, папа, я – спортивная семья».

Творческая группа педагогов пришла к единому мнению, что необходимо прежде всего создать модели идеальных педагогов и родителей, способных поддержать ребёнка на этапах подготовки детей к школе и их адаптации в школе, затем формировать пакет методик диагностики, а потом планировать проведение исследования на договорных началах с родителями. И только после обработки результатов диагностики следует проводить сначала индивидуальное обсуждение их с родителями, а затем планировать работу по взаимодействию педагогов и родителей.

В соответствии с основными сферами личности и деятельности ребёнка: мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностно-поведенческой, рефлексивной – были определены компоненты в моделях родителей и педагогов. К каждому компоненту были выделены показатели их сформированности (см. табл. 2 на с. 11).

Нами была выдвинута гипотеза, что если у родителей и педагогов будут сформированы указанные качества и компетенции, то это будет способствовать положительной динамике формирования готовности детей к школе и успешной адаптации их в школе.

Проведённая работа позволила нам определить методики диагностики,

Таблица 2

Компонент модели	Родители	Педагоги
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> – Осознают потребность во взаимодействии с педагогами с целью решения проблем подготовки детей к школе и их адаптации в школе; – активно взаимодействуют с педагогами для решения проблем подготовки детей к школе и их адаптации в школе; – проявляют высокую степень включённости в решение проблем подготовки детей к школе и их адаптации в школе; – демонстрируют достаточный уровень ответственности за результат воспитания и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста 	<ul style="list-style-type: none"> – Осознают потребность во взаимодействии с родителями для решения проблем подготовки детей к школе и их адаптации в школе; – изменяют характер взаимодействия с родителями (от субъект-объектного к субъект-субъектному) для решения проблем подготовки детей к школе и их адаптации в школе
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – Знают психофизиологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста и адаптации их в школе; – знают методы, приёмы родительской поддержки детей в период подготовки детей к школе и при поступлении в школу; – знают приёмы и методы взаимодействия с педагогами 	<ul style="list-style-type: none"> – Знают психофизиологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста и адаптации их в школе; – знают методы, приёмы педагогической поддержки родителей в период подготовки детей к школе и при поступлении в школу; – знают приёмы и методы взаимодействия с родителями
Деятельностно-поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> – Реализуют методы, приёмы родительской поддержки детей в период их подготовки к школе и при поступлении в школу; – взаимодействуют с педагогами ДОУ и школы в процессе решения проблем подготовки детей к школе и их адаптации в школе 	<ul style="list-style-type: none"> – Проектируют программу педагогической поддержки родителей в период подготовки детей к школе и их адаптации в школе; – реализуют методы, приёмы педагогической поддержки родителей в период подготовки детей к школе и их адаптации в школе; – взаимодействуют с родителями в процессе решения проблем подготовки детей к школе и их адаптации в школе
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно обдумывают ситуации, конфликты; – самостоятельно решают проблемы родительской поддержки, на себе испытывают правильность своего выбора 	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно обдумывают ситуации, конфликты во взаимодействии с родителями; – самостоятельно выбирают решение проблемы педагогической поддержки
Результат		
	Конструируют и реализуют свою собственную модель родительской поддержки детей в период формирования их готовности к школе и адаптации в школе	Проектируют и реализуют программу педагогической поддержки родителей в период подготовки детей к школе и их адаптации в школе

которые предстоит провести с родителями и педагогами.

Далее предстоит выявить эффективные формы и методы работы по развитию указанных качеств

и компетенций у родителей и педагогов и в ДОУ, и в школе.

Педагогический эксперимент только начался. В ходе его предстоит решить важные задачи:

1. Разработать модель преемственности во взаимодействии родителей и педагогов ОУ на дошкольной и начальной ступенях образования в процессе формирования готовности детей к школе и их адаптации в школе.

2. Выявить критерии и показатели эффективности реализации преемственности во взаимодействии родителей и педагогов ОУ на дошкольной и начальной ступенях образования.

3. Сформировать банк методик диагностики эффективности реализации преемственности во взаимодействии родителей и педагогов и реализации преемственности в этом процессе.

4. Отобрать формы, методы, приёмы родительской поддержки детей в процессе формирования готовности к школе и адаптации в школе и проверить их эффективность в процессе опытно-экспериментальной работы.

5. Отобрать методы, приёмы педагогического взаимодействия в процессе формирования готовности детей к школе и адаптации в школе и проверить их эффективность в процессе опытно-экспериментальной работы.

6. Описать содержание и этапы технологии реализации преемственности во взаимодействии родителей и педагогов ОУ на дошкольной и начальной ступенях образования в ходе формирования готовности детей к школе и адаптации в школе и проверить её эффективность в процессе опытно-экспериментальной работы.

Решение поставленных задач позволит повысить эффективность преемственности во взаимодействии родителей и педагогов на этапах подготовки детей к школе и их адаптации в школе, а это, в свою очередь, повлияет на подготовку детей к школе и их успешную адаптацию в школе.

О проблеме взаимодействия воспитателей и родителей по вопросам подготовки детей к школе

И.А. Дядюнова

Известно, что в воспитании детей дошкольного возраста участвуют три стороны: семья, детский сад и общество. Каждая из этих сторон привносит что-то своё в воспитание детей, поэтому исключение одной из них будет иметь негативные последствия для дальнейшего воспитания ребёнка вообще и подготовки его к школе в частности. Уместно подчеркнуть особую роль семьи в этом процессе.

Родители знают своего ребёнка лучше, чем любой другой человек. Семья является основным связующим звеном между дошкольником и широкой общественной средой. Взаимодействие семьи и детского сада составляет важнейшее условие подготовки детей к школе. Как подчёркивает Т.А. Маркова, только в тесной взаимосвязи и взаимодействии воспитателя и родителя достигается успешный результат в воспитании и подготовке ребёнка к школьному обучению [2].

Мы провели исследование представлений родителей и воспитателей ДОУ о том, в чём, по их мнению, заключается подготовка детей к школе. Кроме того, выявлялось, что препятствует совместному эффективному решению данной проблемы.

Установлено, что, по мнению родителей, воспитателю необходимо проявлять большую инициативность в общении с ними. До 30% родителей говорили о том, что воспитатель по собственной инициативе почти не обращается к ним, и лишь 18% опрошенных родителей подчеркнули постоянство инициативного обращения педагога к ним по поводу воспитания ребёнка.

Наталья Павловна Мурзина – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Большой интерес для нас представлял вопрос о том, какие формы взаимодействия с родителями использует современный воспитатель в процессе подготовки детей к школе.

Соответствующий анализ показал, что российские воспитатели опираются на разнообразные формы взаимодействия с родителями, при этом большинство воспитателей выбирают традиционные формы контакта (беседы, консультации, родительские собрания). Заметим, что всего нами было зафиксировано 17 различных форм взаимодействия воспитателей с родителями по подготовке детей к школе:

- 1) беседа,
- 2) консультации,
- 3) родительское собрание,
- 4) «уголки» для родителей,
- 5) «круглые столы»,
- 6) посещение семей,
- 7) выставки,
- 8) индивидуальная работа,
- 9) папки-передвижки,
- 10) тематические стенды,
- 11) рекомендации,
- 12) конференции,
- 13) информация для родителей о педагогической литературе,
- 14) задания на дом,
- 15) анкетирование,
- 16) праздники,
- 17) альбомы.

Все эти формы в образовательной практике используются с разной степенью интенсивности. Так, значительно реже используются новые формы: «круглые столы», конференции, «почтовые ящики», практикумы для родителей и т.д.

Воспитателям предлагалось также оценить эффективность используемых форм взаимодействия с родителями по подготовке детей к школе по трёхбалльной системе:

- 3 балла – форма оценивается как эффективная,
- 2 балла – как среднеэффективная,
- 1 балл – как недостаточно эффективная.

Наиболее высоко воспитатели оценили те же традиционные формы взаимодействия (беседу, консультации, собрания).

В целом анализ анкет показал, что в настоящее время существу-

ет ряд серьёзных проблем взаимодействия воспитателей с родителями по подготовке детей к школе, требующих разрешения как в направлении осознания родителями и воспитателями необходимости планомерного сотрудничества, так и в направлении создания общей эмоциональной атмосферы этого взаимодействия и обогащения его новыми, более эффективными формами.

Обратимся теперь непосредственно к анализу реальной ситуации, отражающей состояние взаимодействия детского сада и семьи в вопросах подготовки к школе и воспитания будущих школьников. Для изучения этой ситуации мы использовали длительное наблюдение за общением воспитателя с родителями.

Предметом анализа стала количественная и качественная сторона взаимодействия воспитателей и родителей. Нас интересовали:

1) интенсивность общения воспитателей и родителей (по инициативе воспитателей и инициативе родителей);

2) длительность контактов воспитателей с каждым родителем в экспериментальных группах;

3) содержательный аспект их взаимодействия:

- круг совместно обсуждаемых вопросов;

- аспекты подготовки детей к школе;

- воспитательный потенциал контактов, т.е. реальная «весомость» педагогических рекомендаций воспитателя родителям;

- помощь воспитателя в реализации этих рекомендаций;

- контроль фактических результатов взаимодействия;

4) эмоционально-личностная сторона общения воспитателя и родителей:

- общая эмоциональная атмосфера общения;

- взаимная удовлетворённость контактами;

- доверие родителей к воспитателю.

Результаты наблюдения анализировались нами с этих позиций. Остановимся последовательно на каждом из этих результатов.

1. Избирательность инициативного общения воспитателя с родителями. 21,5% родителей привлекаются воспитателем к общению значительно чаще, чем остальные. Среди них (до 72%) – родители хорошо развитых детей, к которым воспитатель испытывает симпатию и с которыми более охотно общается в группе; 68% родителей воспитатель привлекает к общению с малой интенсивностью; с 10,5% общается эпизодически, с большими промежутками.

2. Избирательность инициативного общения родителей с воспитателями обнаруживает близкую картину: 30% родителей общаются с педагогом активно, 40% – эпизодически, 30% – редко, т.е. в ДОУ не сложилась система постоянной взаимосвязи родителей с воспитателями.

Анализ наблюдения за типом общения, хронометраж длительности общения позволил охарактеризовать общение воспитателя с родителями с позиции временного параметра и количества контактов.

Как показали результаты, активность установления контактов в течение недели меняется. Наиболее активно воспитатель общается с родителями по понедельникам, четвергам и накануне праздников. В среднем в месяц происходит 50 контактов. Среднее количество контактов воспитателя с родителями в день – 3,2.

Среднее время, которое посвящает воспитатель общению с родителями в день, определение возможности планирования общения в течение дня определилось как 7,2 мин. в день (на всех). Среднее количество контактов в неделю с одним родителем – 0,6, при этом продолжительность времени общения воспитателя с одним родителем в среднем составило 1,98 мин., что вряд ли позволяет добиться серьёзных результатов взаимодействия.

Изучение времени общения с каждым из родителей в течение недели показывает, что для большинства родителей оно также не может быть названо оптимальным для осуществления индивидуально-дифференциального подхода при подготовке детей к школе.

Кратковременность контактов и их эпизодичность фактически не

позволяют говорить о сколько-нибудь серьёзной, продуманной программе индивидуального подхода к дошкольнику при подготовке его к школе.

Около 70% родителей не имели контактов с воспитателем вообще. Для большинства родителей общение с воспитателем имело место 2 раза в неделю (понедельник, четверг), 30% родителей в общение с воспитателями не вступали (кроме приветствий).

Характерна картина содержательной стороны общения, составленная по результатам наблюдения. Так, в содержании общения выделены несколько воспитательных аспектов, т.е. обсуждение вопросов, непосредственно связанных с воспитанием ребёнка и подготовкой его к школе.

Общение воспитателя с родителями неравноценно. Только 18% родителей достигают продуктивного контакта, когда между родителями и воспитателями устанавливаются тесные и близкие отношения; вопросы воспитания ребёнка и подготовки его к школе обсуждаются более результативно; общение достаточно разнообразно и целенаправленно.

Характерной особенностью является контрастность отношения воспитателя к разным родителям, что отражается в проявлении различных аспектов общения – от содержательного, эмоционального, личностно-окрашенного до эпизодического, формально-делового, нейтрально-личностного.

Анализ характера и содержания общения воспитателя с родителями показал, что воспитатели недостаточно владеют техникой и культурой общения. Нередко наблюдается официальный тон, некоторая холодность по отношению к отдельным родителям.

Воспитатель часто начинает свою беседу с родителями отрицательной информацией о ребёнке, что не способствует установлению доверительных отношений между ним и родителями.

К проблемам общения воспитателя с родителями следует также отнести недостаточное владение воспитателем психологией культурного и эффективного общения.

Таким образом, полученные данные показывают следующее.

1. Взаимодействие воспитателей и родителей является важнейшим фактором воспитания ребёнка и подготовки его к школе. Именно в процессе содержательного взаимодействия воспитателей и родителей создаются условия для выработки правильного индивидуально-дифференцированного подхода к ребёнку.

2. Положительный, эмоциональный характер взаимодействия воспитателя и родителей предполагает эмоционально-личностный характер общения.

В связи с этим необходимо решение следующих задач:

1) специально обучать воспитателей технике педагогического общения;

2) проводить целенаправленную работу по углублению представлений воспитателей и родителей в области подготовки детей к школе, прежде всего в плане современных подходов к решению этой проблемы (обеспечение соответствующего педагогического просвещения родителей и воспитателей с использованием новых форм обучения и сотрудничества);

3) совершенствовать существующую практику взаимодействия воспитателя с родителями по вопросам подготовки детей к школе как в направлении обогащения содержания, так и в направлении совершенствования эмоциональной и коммуникативной стороны общения;

4) разрабатывать новые, более эффективные и личностно-окрашенные

формы сотрудничества между родителями и воспитателями (необходимо создание между педагогами, родителями и детьми атмосферы «общей семьи»);

5) преодолевать существующую практику эпизодического взаимодействия воспитателей с родителями как недостаточно эффективную и переходить от случайных взаимодействий к планируемому совместному индивидуально-дифференцированному подходу к детям, ориентированному на решение конкретных задач подготовки к школе, актуальных именно для данного ребёнка.

Литература

1. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе : пос. для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2001.

2. Воспитание ребёнка в детском саду: из опыта работы / Под ред. Т.А. Марковой. – М. : Изд-во Академии наук РСФСР, 1962.

Ирина Александровна Дядюнова – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой начального и дошкольного образования ФГОУ АПК и ППРО, г. Москва.



**Издательство «Баласс» выпустило
методические рекомендации для учителей 1-х классов,
работающих по Образовательной системе «Школа 2100»:**

**«Реализация
Федерального государственного образовательного стандарта»**

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

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

О современной системе образования и традиционной педагогической культуре татар

*В.Ф. Габдулхаков,
В.Г. Закирова,
Л.Т. Муртазина,
Р.И. Ягудина*

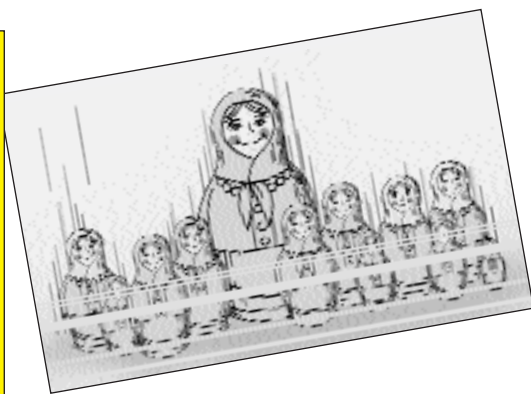
Традиционная педагогическая культура татар представляет собой сферу материальной и духовной жизни народа, прямо и непосредственно связанную с воспитанием детей. Она осознаётся как совокупность идей и приёмов по подготовке подрастающего поколения к жизни, как традиции, обычаи и обряды. Важнейшими факторами семейного воспитания у татар являются природа, труд, общение, быт, искусство, детская этническая среда, пример-идеал. Основными средствами воспитания в татарской семье являются праздники, обычаи, игры, мифы, сказки, пословицы, поговорки, обереги, песни и др.

Ключевые слова: традиционная педагогическая культура татар, традиции и обычаи семейного воспитания, средства воспитания.

Современная система образования должна быть защищённой, поликультурной и гуманистичной. Личность школьника и личность учителя сейчас оказались в сложных условиях поиска ценностных ориентиров, национальной идеи, объединяющих народ и государство в единое целое. В регионах России учитель как никогда раньше чувствует свою незащищённость и низкий социальный статус. Это влияет на его мировоззрение, на диалог с детьми.

Известно, что развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной группой (или лицом), является определяющим фактором развития личности.

В общем виде развитие личности обычно представляют как процесс и результат вхождения человека в новую социальную среду и интеграции в ней [1–3, 5–8]. В том слу-



чае, если индивид входит в относительно стабильную социальную общность, он при благоприятно складывающихся обстоятельствах проходит три фазы своего становления в ней как личность.

Первая фаза – **адаптация** – предполагает усвоение действующих ценностей и норм, овладение соответствующими средствами и формами деятельности и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой общности.

Вторая фаза – **индивидуализация** – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к максимальной персонализации.

Третья фаза – **интеграция** – определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его особенности, которые способствуют её развитию и тем самым развитию его самого как личности. В случае если противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо её вытеснение из общности, либо деградация с возвратом на более ранние стадии развития.

Если индивиду не удаётся преодолеть трудности адаптационного периода, у него могут складываться качества конформности, зависимости, робости, неуверенности. Если на второй фазе развития индивид, предъявляя референтной для него группе личностные свойства, характеризу-

ющие его индивидуальность, не встречает взаимопонимания, то это может способствовать формированию негативизма, агрессивности, подозрительности. При успешном прохождении фазы интеграции в высокоразвитой общности у индивида формируются гуманность, доверие, справедливость, требовательность к себе и другим и т.п.

В связи с тем что ситуации адаптации, индивидуализации, интеграции при последовательном или параллельном вхождении индивида в различные группы многократно воспроизводятся, соответствующие личностные новообразования закрепляются, складывается устойчивая структура личности.

Крайне низкое материальное положение, а также новая система аттестации сильно влияют на личность педагога, его мировоззрение и качество профессиональной деятельности. Попытки государства ввести в систему воспитания педагогический арсенал средств православия не всегда находят понимание учителей в национальных регионах России. Православие как государственная и доминирующая религия России не всегда воспринимается таковой, например, людьми, исповедующими ислам. Кроме того, в образовательной практике часто возникает вопрос, какое мировоззрение мы формируем: научное или религиозное. Учителя избегают говорить о том, что В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, Л.Н. Толстой, Д.С. Лихачёв и другие деятели культуры выступали против религии: дети с родителями ходят или в церковь, или в мечеть.

В истории педагогической мысли начала XX в. революционных демократов часто называют преемниками просветительской идеологии XIX столетия. Они не примкнули к большевикам, и многие оказались в эмиграции. Оппозицию тогда составили и Г.В. Плеханов, и в определённой степени Максим Горький. К выдающимся представителям этой идеологии относят и блестящую плеяду татарских литераторов: Г. Тукая, Ф. Амирхана, Г. Ибрагимова, М. Гафури и некоторых других.

Особое место среди них занимает Гаяз Исхаки (1878–1954). После 1917 г. он стал открыто критиковать политику советского правительства по отношению к татарскому народу и оказался в лагере непримиримых врагов советской власти. Сейчас социалист-революционер Г. Исхаки воспринимается татарами как верный сын своего народа, беззаветно преданный идее его освобождения и международного признания.

Г. Исхаки – признанный классик татарской литературы, выдающийся драматург, крупнейший национальный политический деятель и известный представитель татарской общественной мысли [4, 9, 15].

Одна из наиболее значимых его работ, увидевших свет после эмиграции из России, – историко-публицистическое произведение «Идель-Урал». Эта книга была издана в Берлине (1933), Париже (1933), Токио (1934), Варшаве (1938), Лондоне (1988). В России книгу не издавали и не читали.

В этом произведении Г. Исхаки говорит о проблемах, которые возникли после Октябрьской революции, и актуализирует идею Волжско-Уральского штата, впервые выдвинутую ещё в 1918 г. Первая часть книги посвящена периоду с V в. до середины XVI в., называется «История Поволжья и Урала» и рассказывает об истории Булгарского и Казанского ханств. Вторая часть «Поволжье и Урал под русским гнѐтом» описывает период с 1552 г. – времени взятия Казани Иваном Грозным. Автор пишет, как в сложившихся тогда непростых условиях татары смогли сохранить свой язык, культуру, традиции.

Об этом говорят на уроках татарского языка и литературы и современные учителя Республики Татарстан.

Высокое общественное значение учителя определяет, по мнению Г. Исхаки, серьёзные и высокие требования к нему. Одним из важнейших качеств, которым должен обладать учитель, является убеждение: «Учитель обязан воспитывать у своих воспитанников определённые взгляды, а это возможно лишь в том слу-

чае, если он имеет своё мировоззрение, т.е. свою точку зрения на те или иные события, факты». «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением». Убеждения нельзя заменить ни инструкциями, ни контролем, ни программно-методическими указаниями. Учитель, лишённый твёрдых убеждений, превращается в слепого исполнителя чужих инструкций.

В обширном наследии Исхаки-педагога необходимо отметить пьесы о судьбах учителей. Это драмы «Мугаллим» («Учитель», 1907) и «Мугаллима» («Учительница», 1913). В них автор ищет ответы на волнующие его вопросы в области образования, в которых отразился процесс идейных исканий писателя, двигавшегося по пути всё более глубокого постижения своего времени и человеческой личности. Сопоставление данных пьес, разделённых перерывом в несколько лет, позволяет проследить эволюцию писателя, который пронизательно отмечал перемены, зреющие в обществе и в области образования. Он прошёл путь от постановки вопросов изменения содержания образования («Мугаллим») до высказывания всеобщих проблем подготовки будущих педагогов («Мугаллима»). Уже в пьесе «Мугаллим» ясно прослеживается педагогическая позиция автора.

Главным героем этого произведения является молодой педагог Салих. Завершив учёбу, он приезжает в село работать учителем, где знакомится с девушкой из зажиточной, но необразованной семьи. Главный герой погружается в круг житейских, повседневных семейных забот, забывает о своём предназначении, о долге, о высшей идее, которой он был одержим. Но вот в доме Салиха появляется друг его юности Фазыл, который обнаруживает, что из передового учителя, наставника, педагога, полного идей и мыслей об образовании своего народа, товарищ превратился в «простого» человека. Поняв этот факт, Салих покидает дом, уходит искать утраченный им идеал. Таков сюжет пьесы, в которой показан образ человека, за-

нятого поиском своего человеческого назначения.

С первого действия пьесы автор переносит нас в обстановку сельской школы, в помещении которой живёт и работает молодой преподаватель. Он, выпускник медресе, предан своей профессии, мечтает принести пользу своему народу. Главный герой испытывает настоящий восторг, говоря о деле учителя, о приобщении подрастающего поколения к знаниям, о желании видеть свой народ образованным. В его словах звучит утверждение самого писателя: «Душа радуется, когда перешагиваешь через порог школы, не хочется покидать её стены». Эти слова актуальны и сегодня и часто звучат из уст педагогов, вкладывающих всю душу в воспитание и обучение молодого поколения. Состояние радости, которое ощущал главный герой произведения, наверняка испытывал и сам Г. Исхаки, будучи преподавателем медресе в Оренбурге.

Сегодня, чтобы испытывать радость, счастье от общения с детьми, педагог не должен думать, хватит ли ему денег на коммунальные платежи, успеет ли он, проверяя тетради и готовясь к урокам, подработать в лучшем случае репетитором, а в худшем – уборщицей, дворником, продавцом на рынке и т.д. Современные педагоги вынуждены совмещать работу в детском саду или школе с работой уборщицы, дворника, а в сельской местности – тракториста или комбайнёра. Вузовские преподаватели тоже не в состоянии прожить на одну зарплату. Конечно, педагоги этого стесняются, скрывают, но такая реальность.

Г. Исхаки был знаком с содержанием образования, с профессиональной деятельностью учителя того времени, когда педагог был относительно обеспеченным человеком. Нередко он встречался с учителями, делился с ними своим опытом, пропагандировал передовые методы обучения. Главной задачей учителя он считал воспитание в учащихся нравственности, уважения к старшим и при этом большое значение уделял семье, так как именно там закладываются основные принципы воспитания.

Высокий уровень образованности татар в прошлом был обусловлен прежде всего **традициями семейного воспитания**, согласно которым быть безграмотным считалось позором, а родители всегда выступали в роли педагогов – учили своих детей грамоте, чтению, письму и т.д. Когда дети выросли, родители расширяли сферу своего педагогического влияния и на другие семьи. Практически в каждом доме пожилой глава семьи становился муллой – учителем.

Пить спиртное, курить, заниматься азартными играми, говорить о ком-то плохо – всё это не укладывалось в сознание и содержание национальных традиций татар.

Традиционная педагогическая культура – это та сфера материальной и духовной жизни этноса, которая прямо и непосредственно связана с воспитанием детей. Она включает в себя совокупность идей и приёмов по подготовке подрастающего поколения к жизни; традиции и обряды, регламентирующие его воспитание, правила кормления и рецепты детской пищи; описание предметов детского быта (колыбель, одежда, орудия труда, игрушки); детский фольклор, колыбельные и игровые песни, традиционные детские и молодёжные праздники, различные формы народных состязаний; советы молодой матери и заветы предков потомкам; спортивные и иные состязания подростков, посвящение их в «возмужалость», трудовые обязанности.

Определение «традиционность» несколько сужает понятие педагогической культуры, ограничивая её рамками отдельного этноса, народа. Между тем педагогическая культура включает в себя систему народного образования, состояние педагогической науки, уровень подготовки учителей, педагогическую просвещённость масс, а также индивидуальную педагогическую культуру граждан, отражающую конкретный уровень общественного прогресса, рамками отдельного этноса, народа.

Основой традиционной педагогической культуры является **народная педагогика**, которая рассматривается обычно как совокупность отобранных и проверенных практи-

кой, передаваемых из поколения в поколение эмпирических знаний, нравственных и эстетических воззрений, идей, сведений, способов и средств для обучения и воспитания подрастающего поколения, приобщения его к условиям общественной жизни и производства. В традиционной педагогической культуре отражена эволюция народных представлений о воспитании с древнейших времён и до настоящего времени. В ней фиксируются величайшие взлёты человеческого ума, идеи и достижения, уходящие корнями в патриархально-родовую древность. Вместе с тем эти представления неоднородны, в них сохранились предубеждения, предвзятости, предрассудки и суеверия в области воспитания. Эта неоднородность объясняется историческими условиями жизни народов, неравномерностью их культурного развития.

Ещё один классик татарской литературы – Фатих Амирхан (1886–1926) – как педагог-просветитель огромное значение придавал необходимости вести индивидуальную работу с воспитанниками.

Жизнь Ф. Амирхана была полна нравственных исканий, сомнений, разочарований. Писатель питал большие надежды на революционные преобразования в России. По его мнению, учителю следует воспитывать в учениках прежде всего высокую нравственность, гуманность. Человек с раннего возраста должен усвоить основные понятия этики и морали, на которые он будет опираться в продолжение всей своей жизни [10–14].

В произведении «Молодые» перед нами предстаёт образ настоящего учителя. Он не выдуман автором: как сообщает писатель в одной из своих статей, существовал реальный человек, которого очень хорошо знал сам Ф. Амирхан. Это был Закария Бахтияров, окончивший медресе и учительскую школу, а затем в течение десяти лет учительствовавший в разных деревнях. Писатель называет его «самым обаятельным», духовно богатым человеком, говоря, что он всегда напоминал ему русских идеалистов народнического типа.

Вот как герой пьесы рассказывает о себе: «Я два года учительствовал в Казанской губернии. Вначале учил детей... На втором году вечерами, собрав пожилых мужиков, вслух начал читать газеты. Ходил на их собрания, по мере возможности давал им полезные советы. Желающих учил русскому языку...» Таким же человеком был и сам Закария Бахтияров. По мнению Ф. Амирхана, в деятельности педагога определяющую роль должен играть метод преподавания. Выработке этого метода учитель должен посвящать большую часть времени, свободного от классных занятий; методика должна им изучаться и как особый предмет, и как контроль его собственной преподавательской деятельности. Как бы ни были несовершенны учебные планы, какие бы недостатки ни встречались в программах, правильный метод преподавания, выбранный учителем, даёт самые лучшие результаты. Письменные работы, над которыми ученик проводит половину учебного времени, далеко не так полезны, как занятия с учителем.

Вопросы школьного дела, по мнению Ф. Амирхана, должны решаться квалифицированными педагогами, глубоко разбирающимися в проблемах содержания, организации и методах воспитания и обучения. Борьба за светскую школу требует подготовки учителей нового типа. В программной статье первого номера «Эль-ислах» он открыто заявляет, что старые учителя, ничего не дающие молодёжи, должны уступить место новым учителям, преподавателям светских наук.

Писатель утверждал, что каждый учитель является одновременно и общественным деятелем, активным участником общественно-политической жизни страны.

Ф. Амирхан много сделал для расширения кругозора учителей своими общественно-политическими статьями и педагогическими выступлениями. Он приветствовал появление новых татарских педагогических журналов «Школа» («Мәктәп»), «Учитель» («Мугаллим»), детского журнала «Светлый путь» («Ак юл»), журнала татарских женщин «Соембика». Об учителях он писал так: «Звание муллы – самое почётное

и высокое после пророка и его сподвижников. Понемногу я стал готовиться к этому званию, вырабатывая нужные манеры и поведение».

Гаяз Исхаки и Фатих Амирхан подчёркивали, что школа во все времена нуждалась в грамотных, профессионально подготовленных учителях. В связи с совершенствованием системы образования тогда были изменены содержание и методика подготовки учителей.

Здесь следует отметить, что этническая педагогика, интернациональная в своей основе и общечеловеческая по своему значению, издавна исследовала и обобщала воспитательный опыт всех народов. Гуманистическое воспитание как высшая форма развития теории и практики воспитания вбирает в себя педагогические достижения многих народов и племён. Как общенациональный идеал совершенного человека не мог быть создан одним человеком, даже если он был величайшим педагогом, так и общечеловеческий идеал не может быть создан одним народом, в одной стране. Система воспитания не изобретается, а усваивается, её вырабатывает всё человечество и передаёт последующим поколениям. История педагогики показывает, что общечеловеческий идеал гармонически развитой личности создаётся только совместными усилиями всех народов.

Одной из эффективных форм трансляции традиционной педагогической культуры татар на воспитание и развитие молодёжи является **музейная педагогика**.

Современная музейная педагогика развивается в русле проблем музейной коммуникации и направлена в первую очередь на расширение задач активизации творческих способностей личности учащихся. Ведущей тенденцией музейной педагогики становится переход от единичных и эпизодических контактов с посетителями к созданию многоступенчатой системы музейного образования, приобщения к музею и его культуре. Это диктуется теми изменениями, которые происходят в глобальном плане в мировой культуре.

Это, во-первых, общий процесс визуализации культуры, который про-

явился в значительном увеличении объёма зрительной информации, что повлияло на восприятие человека, переставшего замечать то, что могло произвести впечатление и было интересно его родителям. Музейная педагогика всегда пыталась ответить на вопрос, как должен измениться характер музейной коммуникации в связи с теми или иными переменами в общественной жизни людей. Поэтому центральной в музейной педагогике стала культура посетителя.

Во-вторых, на развитие музейной педагогики оказала влияние теория диалога культур М.М. Бахтина и Я.С. Библера, в которой музей призван стать местом культурного диалога.

В Татарстане школа становится центром поликультурного образования. Поэтому музейная педагогика, коммуникация строятся на следующих принципах:

1) принцип активного отношения к музейному пространству означает необходимость формирования у учащихся позиции интерпретатора;

2) принцип толерантности предполагает возможность видеть многообразие форм жизни, традиций и равное право на существование русской, татарской, марийской, чувашской, еврейской и других культур;

3) принцип авторства. Диалогичность культурного пространства возможна лишь в том случае, если ученик, входящий в это пространство, действует соразмерно культурным и историческим персонажам. Авторство может быть различным: от разработки и реализации музейных проектов до создания произведений, показывающих жизненные ценности, установки, мировоззрение автора. Можно сказать, что лишь собственный опыт авторства и его рефлексия позволяют человеку реально, а не умозрительно стать автором, понять авторские позиции других людей и групп.

При этом региональная музейная педагогика учитывает важнейшие факторы семейного воспитания татар, среди них природа, труд, общение, быт, искусство, детская этническая среда, пример-идеал. Основными средствами воспитания в

татарской семье являются праздники, обычаи, игры, мифы, сказки, пословицы, поговорки, песни и др. Все эти факторы и средства семейного воспитания детально анализируются педагогами школ и учитываются при подборе музейных экспонатов.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М., 1980.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Пер. с англ. – М., 1986.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
4. Исхаки, Г. Зиндан / Г. Исхаки // Избр. произв. – Казань, 1991.
5. Кон, И.С. В поисках себя : Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М., 1984.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность : Сознание : Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977.
7. Петровский, А.В. Личность : Деятельность : Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982.
8. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
9. Ханбиков, Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа / Я.И. Ханбиков. – Казань, 1967.
10. Амирхан, Ф. Милләт тәрәккый иттерү : егерменче гасырнын әүвәлге еллари / Ф. Амирхан // Казан утлары. – 2000. – № 3.
11. Амирхан, Ф. Татар кызы / Ф. Амирхан // Мирас. – 2003. – № 4.
12. Амирхан, Ф. Фәтхулла хәзрәт / Ф. Амирхан // Мирас. – 2002. – № 7.
13. Амирхан, Ф. Хәят / Ф. Амирхан // Мирас. – 2003. – № 3.
14. Амирхан, Ф. Шәфигулла агай / Ф. Амирхан // Мирас. – 2001. – № 8.
15. Исхакий, Г. Мәктәп-мәдрәсәләр / Г. Исхакий // Тан йолдызы. – 1906. – 5 август.

Валерьян Фаритович Габдулхаков – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и методики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета;

Венера Гелимхановна Закирова – доктор пед. наук, профессор, декан факультета психолого-педагогического образования ТГГПУ;

Ландыш Тагировна Муртазина – старший преподаватель ТГГПУ, г. Казань;

Роза Ильдусовна Ягудина – учитель русского языка и литературы Нурлатской средней школы, с. Нурлаты, Зеленодольский р-н, Республика Татарстан.

Этапы формирования нравственных ценностей у приёмных детей

Г.Н. Соломатина

Важность и значимость проблемы воспитания приёмных детей заключается прежде всего в том, что число детей-сирот увеличивается, а социально-педагогическая деятельность учреждений интернатного типа не обеспечивает полноценной социальной адаптации выпускников детских домов. Поэтому российское общество проявляет повышенный интерес к проблеме жизнеустройства детей в замещающие семьи. В настоящее время приёмные дети через систему семейного воспитания активно включаются в социальную жизнь. Однако практико-ориентированные исследования показывают, что приёмные дети, являясь особой категорией детской популяции, всё равно с трудом адаптируются в социальном мире [2, 4–6].

Воспитание приёмных детей – сложный и трудоёмкий процесс, способствующий их адаптации в обществе, создающий условия для развития их способностей, для формирования образцов конструктивного поведения и морально-этических ценностей.

Сложность воспитания приёмных детей связана прежде всего с тем, что приёмные родители, педагоги и психологи в достаточно короткий срок должны изменить неправильно сформированные черты характера ребёнка, выработать у него новый поведенческий стереотип на основе нового социального опыта.

Воспитание, направленное на преобразование внутреннего мира приёмного ребёнка, на изменение способов его поведения, по сути, является **перевоспитанием**. И если в родных семьях ребёнка воспитывают как бы с чистого листа, то в замещающих семьях – перевоспитывают, «переделывают» уже сложившуюся в депривированных условиях личность.

В процессе перевоспитания приёмного ребёнка его новым родителям, педагогам и психологам необходимо научиться анализировать его поведение, понимать закономерности и специфику его поведенческих реакций. Закономерности поведения приёмного ребёнка характерны для всех его сверстников и связаны с возрастными особенностями и возрастными кризисами. Специфические поведенческие реакции связаны с условиями воспитания в предыдущий период жизни ребёнка в неблагополучной кровной семье и в детском доме. **К специфическим поведенческим реакциям** можно отнести следующие [2, 4, 6]:

- потребительские наклонности, сформированные в условиях детского дома (дети-сироты твёрдо убеждены, что окружающие обязаны удовлетворять все их потребности и прихоти);
- эгоистические реакции, связанные с оценкой происходящих событий с точки зрения выгоды для себя;
- легкомысленное отношение к жизни, неумение и нежелание прогнозировать последствия своих поступков;
- противоречивость поступков, обусловленную дисгармоничным развитием (отдельные психические функции у ребёнка могут быть развиты в соответствии с возрастом, а иногда быть даже выше возрастной нормы, в то время как развитие эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер и некоторых психических функций достаточно грубо нарушено, что создаёт внутреннюю напряжённость и противоречивость желаний и чувств);
- повышенную конфликтность во взаимоотношениях с окружающими, возникающую вследствие противодействия воспитательным мероприятиям приёмных родителей и педагогов;
- неустойчивость или отсутствие интересов, когда нет мотива достижения, стремления обрести позитивный социальный опыт и овладеть конструктивными способами самоутверждения в обществе;
- недостаточность или отсутствие морально-этических норм, которые формируются в семье в раннем и дошкольном возрасте.

Постепенно, воспитывая и перевоспитывая приёмного ребёнка, родители и педагоги должны перестроить его мотивационно-потребностную сферу, формируя позитивные мотивы поведения, переключая его чувства и переживания на общественно полезные и социально значимые дела. Поэтому нравственное воспитание является важнейшей стороной общего развития ребёнка.

Нравственное воспитание, с одной стороны, позволяет приёмному ребёнку приобрести культурно-исторический опыт, получить представления о нравственных ценностях человеческого общества. С другой стороны, нравственное воспитание позволяет ребёнку приобрести собственные нравственные представления, понятия, взгляды, суждения, которые способствуют формированию нравственных убеждений, приобрести личный нравственный опыт.

Нравственность человека – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства личности, которые регулируют индивидуальное поведение человека [3]. К таким личностным качествам относятся доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, ответственность, совесть, чувство собственного достоинства, гражданственность.

Нравственные качества личности постепенно формируются в процессе развития ребёнка. К подростковому возрасту у него уже оказывается сформированной «внутренняя позиция», в основе которой лежит стремление быть ответственным за себя, за свои личностные качества, за своё мировоззрение и за способность самостоятельно отстаивать свои убеждения.

Для детей – социальных сирот характерно отсутствие или извращённое представление о нравственных нормах в силу условий их воспитания в раннем детстве в кровных семьях и в детских домах.

В социально неблагополучных семьях воспитанием детей просто не занимаются. Дети усваивают социально неприемлемые способы поведения на основе подражания своим кровным родителям, которые,

например, используют нецензурную лексику как норму общения с окружающими, выражают чувство недовольства с помощью вербальной или физической агрессии, используют воровство как средство удовлетворения своих потребностей и т.д. Негативный жизненный опыт создаёт неблагоприятные условия для нравственного развития. У детей оказываются несформированными такие нравственные качества личности, как сострадание, чувство стыда, совесть, стремление следовать правилам, трудолюбие и др.

В детских домах, несмотря на усилия педагогических коллективов, также формируются искажённые нравственные нормы и нравственные принципы. Так, воспитанные в условиях коллективной жизни дети-сироты убеждены, что нельзя обращаться за помощью – это воспринимается как попрошайничество или ябедничество. В детских домах процветает воровство, воспитывается иждивенческая позиция. Особенности нравственного развития приводят к деформации взаимодействия ребёнка-сироты с окружающими. Например, формируется чувство товарищества, основанное на круговой поруке, и вместе с тем убеждение, что у своих же товарищей можно воровать. Наблюдаются трудности в общении с детьми, воспитывающимися в благополучных семьях, при посещении детьми-сиротами детских образовательных учреждений. Ограниченные знания о многообразии взаимоотношений в социальном мире приводят к искажённому формированию понимания социальных ролей. Все эти особенности переносятся на взаимоотношения с членами замещающей семьи и сверстниками в детских коллективах. Поэтому нравственное воспитание приёмных детей становится важнейшим звеном воспитательной работы в замещающей семье.

Нравственное воспитание должно осуществляться в процессе всей жизнедеятельности в замещающей семье и в образовательных учреждениях. Помимо приёмных родителей в процессе нравственного воспитания ребёнка огромную роль играют дошкольные и школьные образователь-

ные учреждения, перед которыми встают задачи перевоспитания и воспитания новых нравственных эталонов, норм поведения и чувственной сферы ребёнка.

Мы выделили **три этапа нравственного воспитания приёмного ребёнка**: ориентировочный, аналитический и формирующий.

Целью **ориентировочного этапа** является выработка на основе подражания элементарных нравственных основ у приёмного ребёнка, к которым можно отнести соблюдение гигиенических требований взрослого, воспитание любви к членам замещающей семьи, овладение простейшими нормами взаимоотношений с окружающими.

При воспитании навыка соблюдения гигиенических требований приёмные родители и педагоги должны личным примером показывать ребёнку, как правильно пользоваться предметами личной гигиены. Ребёнок наблюдает за действиями и поведением взрослых и детей. Постепенно он сам выразит желание пользоваться этими предметами. Спустя определённый промежуток времени необходимо уже требовать выполнения культурно-гигиенических норм.

Воспитание любви к членам замещающей семьи можно осуществлять через индивидуальные беседы педагога с ребёнком о замещающей семье, её составе. Регулярно приёмному ребёнку надо объяснять понятие «семья»: слово «семья» означает наличие «семи "Я"», объединяющих всех людей, которые живут в одном доме. Каждая семья должна быть дружной, все её члены должны помогать друг другу, заботиться друг о друге.

При воспитании у приёмного ребёнка любви к новым родителям уместны и беседы о любви любой матери к своему ребёнку. Каждая мать любит своего ребёнка только за то, что она его родила. Она любит его беззаветно, безоглядно. В жизни не так часто кровные матери предадут и бросают своих детей, в большинстве случаев они всю жизнь о них заботятся. Их любовь основана на кровной связи со своими детьми. А приёмного ребёнка любят просто так, без кровной связи, потому что при-

ёмный ребёнок стал родным для членов замещающей семьи. Недаром в народе говорят: «Не та мать, которая родила, а та, которая воспитала».

На основе подражания приёмный ребёнок должен усвоить и простейшие нормы взаимоотношений с окружающими взрослыми и детьми. Поэтому в детском коллективе особое внимание необходимо уделять установлению доброжелательных отношений между детьми. Особое внимание следует обращать на полоролевые взаимоотношения в детском коллективе. Приёмному ребёнку также необходимо регулярно объяснять необходимость уважительного отношения к взрослым.

Аналитический этап имеет своей целью усвоение нравственных понятий. Этот этап посвящён изучению и анализу поступков окружающих взрослых и детей, литературных персонажей и собственных действий.

На этом этапе у приёмного ребёнка необходимо сформировать собственные стереотипы поведения, научить анализировать поведение других людей и собственное поведение. Этому способствует просмотр телепередач, фильмов, чтение художественной литературы. С приёмным ребёнком обязательно надо обсуждать нравственные поступки героев, устанавливать причинно-следственные связи происходящих событий, давать нравственную оценку, эмоционально выражать своё отношение к конкретным героям, выделяя нравственную норму их поведения. Следует отметить, что приёмный ребёнок, имея собственный негативный социальный опыт, склонен оправдывать такие поступки героев, как воровство, жестокость, враньё, агрессивность и др., поскольку этим он как бы оправдывает и свои аналогичные аморальные действия.

Яркие примеры литературных, кинематографических героев и жизненные примеры героев телепередач помогают приёмному ребёнку осмыслить собственные жизненные наблюдения. Чем больше он накапливает знаний о природе взаимоотношений между людьми, тем богаче, ярче становится его воображение и осознание подлинных мотивов поведения и

чувств человека. Всё это помогает ребёнку обобщить свои впечатления.

В результате многократных повторений жизненных ситуаций приёмный ребёнок начинает представлять и понимать те признаки социальных явлений, которые раньше им не воспринимались.

На **формирующем этапе** основной целью является выработка навыка самостоятельного применения знаний о нравственных нормах в разных видах деятельности (в игровой, учебной деятельности, в общении).

У приёмного ребёнка необходимо сформировать самостоятельные позитивные стереотипы поведения, соответствующего нравственным нормам общества. Это достигается последовательно, от простейших действий нравственного характера к более сложным, на основе положительной мотивации поведения ребёнка.

При обучении приёмного ребёнка позитивному поведению его надо научить самостоятельно выбирать способ действия в конкретной ситуации взаимодействия с окружающими. Для этого ему следует объяснять причины поступков и их следствия. В дальнейшем приёмный ребёнок должен самостоятельно выбрать определённый способ действия, объяснив причину своего выбора. Чтобы приёмный ребёнок научился самостоятельно выбирать способ поведения, можно в конкретной ситуации переложить на него ответственность за эту ситуацию.

Очень важно сформировать у приёмного ребёнка гуманистическое отношение к окружающему миру, определяющее его поступки. Само понятие «гуманизм» выражает гуманность, человечность в общественной деятельности, в отношении к людям [1]. Гуманистическое отношение к миру предполагает осознанное сопереживание и сострадание в отношении к людям и выражается в процессе установления взаимоотношений и взаимодействия с ними. Основными качествами личности при этом являются сострадание, сопереживание, доброжелательность, дружелюбие, готовность прийти на помощь, понимание чувств другого человека, терпимость к чужим недостат-

кам и чужому мнению. Перечисленные качества личности формируются у детей при их благоприятном развитии уже в младшем дошкольном возрасте. У детей – социальных сирот, как правило, эти качества личности оказываются несформированными. Они воспринимают окружающий их мир недоверчиво, а подчас даже враждебно вследствие разрушенного базисного доверия к миру.

Воспитание гуманистического отношения к миру начинается с личного примера приёмных родителей и педагогов. Они должны стараться вызывать уважение и доброжелательное отношение к каждому члену детского коллектива и семьи, особенно к приёмному ребёнку. В присутствии приёмного ребёнка необходимо быть особенно внимательным при оценивании поступков других людей, не допускать их оскорбления, унижения личности.

При проявлении даже минимальной заботы приёмного ребёнка об учителе, однокласснике или члене замещающей семьи, внимания к ним надо хвалить ребёнка и говорить о своих чувствах: «Как мне приятно, когда обо мне заботится такой хороший человек», «Хорошо, что у нас в классе учатся такие внимательные дети».

Проявления заботы и внимания можно воспитывать и в процессе бытовой деятельности, например при уборке квартиры или класса, отмечая старательность и ответственность приёмного ребёнка.

Постепенно приёмный ребёнок примет нормы нравственного поведения. Он приобретёт в новой для него социальной среде устойчивый общественный статус, выработает собственную позицию и видение своего социального статуса с учётом социальных норм и моральных ценностей замещающей семьи и детского коллектива, в котором он учится.

Литература

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997.
2. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот : профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – М. : Генезис, 2006.

3. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. зав. / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – М. : Академия, 2009.

4. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005.

5. Семья, Г.В. Политика деинституционализации учреждений интернатного типа / Г.В. Семья // Детский дом. – 2005. – № 4 (17).

6. Соломатина, Г.Н. Адаптация детей-сирот к условиям приемной семьи / Г.Н. Соломатина // Вопросы психологии. – 2008. – № 6.

Галина Николаевна Соломатина – канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Северо-Кавказского социального института, г. Ставрополь.

Актуальные методы и приёмы вовлечения родителей в образовательный процесс*

С.В. Астахов

В статье даётся описание методов и приёмов работы с родителями, позволяющих успешно решать задачу их вовлечения в образовательный процесс. Все предложенные методы и приёмы разработаны с позиций гуманной педагогики.

Ключевые слова: младшие школьники, актуализация жизни на уроке, методы работы с родителями, гуманная педагогика.

Одним из условий актуализации жизни младшего школьника на уроке, по нашему убеждению, является вовлечение родителей в образовательный процесс, ведь они тоже являются его участниками. Родители должны понимать: и помощь, и поддержка, и защита прав ребёнка в равной степени относятся ко времени его присутствия в школе и вне её. Для развития ребёнка важно, чтобы родители и школа не конкурировали, а сотрудни-

чали, только тогда образование станет не ареной конфликтов, а источником радости и спокойствия. Именно поэтому мы рассматриваем работу с родителями как одно из важных направлений актуализации жизни ребёнка на уроке. При этом учитель ставит перед собой следующие задачи:

- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- включение родителей в образовательный процесс;
- создание духовной общности родителей, учителя и детей;
- установление в семье гуманных отношений.

Необходимо, чтобы родители разделили взгляды учителя или согласились с ним в ключевых моментах воспитания и обучения детей. В этом случае усилия учителя получают поддержку со стороны семьи, что приводит к повышению возможностей актуализации жизни ребёнка на уроке, качества образовательного процесса, семейного воспитания. Главное – чтобы родители приняли школу, проявляли о ней заботу, помогали ей, а в семье установились гуманно-личностные отношения с детьми. Для этого мы проводим анкетирование родителей, по результатам которого выявляются стиль отношений в семье, личностные особенности ребёнка, степень участия семьи в общении с ребёнком, педагогические и психологические взгляды родителей (опекунов, бабушек, дедушек, живущих с ребёнком), что помогает планировать дальнейшее общение учителя и родителей.

К сожалению, из-за высоких темпов жизни, отсутствия организаций и общественных институтов, занимающихся просвещением родителей, из-за проблем материального характера взрослые в большей своей массе не имеют понятия о новых методах и формах обучения, тенденциях сегодняшнего образования, его целях и задачах. Учитель же может рассчитывать на максимальное воплощение своих идей только при условии поддержки семьи ученика. Следовательно, необходимо раскрыть перед роди-

* Тема диссертации «Педагогические условия актуализации жизни младших школьников на уроке». Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор *Ш.А. Амонашвили*.

телями возможности гуманной педагогики, познакомить их с различными современными технологиями, методами, особенностями обучения.

Существующие классификации методов, на наш взгляд, недостаточно полно отражают весь спектр возможностей актуализации жизни ребёнка на уроке. Традиционные методы касаются, скорее, знаниевой стороны обучения, поэтому мы пошли по пути инноваций, среди которых были и методы работы с родителями (организация открытого пространства школы), а именно:

- приглашение родителей на уроки в качестве учеников («уроки на родительях»);

- приглашение родителей на уроки в качестве учителей;

- особые приёмы общения с семьёй (педагогическое общение в рамках родительских собраний, открытие образовательного процесса для родителей, торжественные родительские собрания);

- включение детей и взрослых в совместную творческую деятельность;

- подготовка папок программного материала для родителей и др.

Периодически учитель вручает родителям записку об успехах ребёнка, его значимых для коллектива поступках, достойных делах. Два раза в год взрослые получают пакеты с материалами, из которых видны продвижение, успехи ребёнка, в частности там содержится характеристика, рассказывающая о его личностном, духовно-нравственном росте. Об этой характеристике ещё пойдёт речь ниже.

В итоге родители принимают школу, а в семье устанавливаются гумано-личностные отношения с детьми, что помогает результату образовательного процесса стать более плодотворным.

Опишем новые приёмы и формы работы с родителями подробнее.

Приглашение родителей на уроки в качестве учеников. Учитель готовит урок по какому-либо предмету и даёт его взрослым. Материал соответствует возрастным интересам взрослых, но подаётся так, как подавался бы на уроке с детьми. Это делается для того, чтобы родители почувство-

вали на себе эффект приёмов, уровень развивающего потенциала заданий, качественное изменение эмоционального состояния, наконец вспомнили бы себя учениками, преодолевающими трудности познания. Данная форма работы с родителями помогает семье понять, как и чему обучать детей дома.

Ещё одна форма участия родителей в образовательном процессе, которая взрослым помогает почувствовать значимость своей деятельности, а детям – испытать за них чувство гордости, – это **приглашение родителей на уроки в качестве учителя**, на должность руководителя кружка, для организации мероприятий и т.п. Родители рассказывают о своей жизни, профессии, учат интересным вещам. Идея таких уроков при их умелой организации должна исходить от самих детей. Учитель вместе с ними советуется о работе на таких уроках, готовит сюрпризы для взрослых. Ученики дарят гостям свои работы, делятся своими интересами, привлекают к обсуждению какой-либо темы.

Отметим также эффективность общения с семьёй, которое начинается до поступления ребёнка в 1-й класс – в апреле-мае. Цель этого общения – изучение среды вокруг ребёнка, его индивидуальных особенностей. Родители в процессе знакомства высказывают свои взгляды на образование детей, пожелания по организации их жизни в школе, чему помогает анкета для родителей.

Общение с семьёй происходит по нескольким направлениям.

Прежде всего это **педагогическое общение в рамках родительских собраний**. Такие их формы, как беседы, «круглые столы», дискуссионные клубы, уже хорошо известны. В последнее время актуальными становятся формы общения через Интернет на форумах, сайтах. На них ведётся речь о школе, её значении в жизни ребёнка, задачах, проблемах и успехах, рассказывается о принципах построения урока, отбора материала, приводятся фрагменты уроков. Цель этой работы – донести до родителей идеи гуманной педагогики, дать образец общения с детьми, построения совместной деятельности. В результа-

те происходит изменение мнения родителей о школе, уроке, учителе, усиливается аккумуляция жизни в семье, возрастает познавательная активность как родителей, так и детей. Таким образом, семья и школа становятся единомышленниками, что способствует более качественному образовательному процессу.

Следующее направление работы – **открытие образовательного процесса для родителей**. Это значит, что родителям предоставляется возможность присутствовать на уроках и занятиях вместе с детьми. Задачи такого посещения:

- показать используемые учителем приёмы для удовлетворения природных потребностей ребёнка;
- показать многослойность заданий – что могут выполнить дети с трудностями в обучении и дети, готовые к более высокому его уровню;
- показать систему работы с детьми, требующими особого внимания (как с проблемами в обучении, так и мотивированных);
- показать качественные изменения ребёнка за определённый период;
- повысить уровень мотивации к учению.

Подчеркнём: каждый из членов семьи ребёнка может прийти на любой урок, и учитель сделает это событие значимым для них, радостным, запоминающимся. Урок проводится специально для гостя, дети выполняют его задания (что заранее обговаривается с учителем), пишут сочинения-размышления и дарят их гостю. Родители посещают уроки как по своему желанию, так и по приглашению учителя и детей. Цели этих приглашений могут быть разными: стремление продемонстрировать успехи ребёнка, его общение с учителем, услышать рассказ о профессии, поделиться жизненным опытом, мудростью (чаще всего для этого приглашают бабушек и дедушек).

Учитель, пригласив родителей, заранее общается с ними, продумывает задания, которые они предложат детям: можно решать задачи, в том числе и логические, писать сочинения-размышления. Дети тоже готовятся к посещению родителей, стараются показать свои достижения.

«Уроки на родителях». При общении с родителями на собраниях учитель проводит не только фрагменты уроков, но и целые уроки, на которых дети присутствуют как гости. Каждый взрослый, присутствующий на таком уроке, выполняет те же задания, что и дети. Этим мы даём родителям возможность прочувствовать урок, приёмы и методы работы учителя, способы подачи материала, общения с детьми; детям же позволяем услышать, что говорят их родители по обсуждаемым вопросам, как они размышляют.

Не менее актуальная задача учителя – включить детей и взрослых в совместную творческую деятельность. Например, мы просим детей составить книжки-малышки по разным проблемам с обязательным подключением к работе членов семьи: кто-то оформляет текст, кто-то выступает в роли корректора, а кто-то в роли редактора. Вся семья ищет информацию, отбирает из неё самые интересные, важные сведения. Для создания своих страниц в учебниках семья помогает ребёнку найти нужный материал, необычный, познавательный, трудный. При выполнении подобных заданий проявляется творческое сотрудничество в семье и, кроме того, ребёнок завышает планку стандарта, тем самым развиваясь.

На особых **торжественных родительских собраниях** взрослым вручаются «секретные» пакеты с достижениями детей. Мы ведём обучение на основе содержательных оценок, т.е. без отметок, поэтому такие пакеты являются отчётами перед взрослыми по результатам личностного развития младших школьников и готовятся два раза в год: в декабре и мае. Секретными они называются потому, что все дети любят тайны. Мы не только удовлетворяем их страсть к таинственному, но и учим тому, чтобы материалы этого пакета были сюрпризом для родителей, показывали продвижение школьника в усвоении пройденных или изучаемых тем, в совершенствовании знаний, духовно-нравственных качеств. Сравнивая серию пакетов, родители видят качественный рост своего ребёнка.

В каждый пакет вкладывается характеристика, где учитель даёт оценочное описание, касающееся духовно-нравственного, личностного развития ученика. Высказываются советы и рекомендации по исправлению каких-либо недостатков или усилению положительных качеств. Характеристики пишутся с помощью самих детей, которые отвечают на вопросы:

– Что хорошего ты заметил в товарище?

– В чём ты видишь его взросление?

– Над чем мне ещё надо поработать?

– В чём я вижу свой рост?

– Что мешает мне в учёбе? в дружбе?

Каждая характеристика зачитывается учителем или прочитывается ребёнком до вложения в пакет, чтобы снять тревожность по поводу её содержания.

На родительских собраниях до получения отчётов мы даём родителям рекомендации, суть которых заключается в том, что необходимо

– внимательно рассмотреть материалы: их оформление, содержание;

– продемонстрировать чувства радости, восхищения, удивления и т.п.;

– проанализировать характеристику и наметить пути совершенствования своего ребёнка и отношений с ним;

– показать материалы пакета близким родственникам, друзьям семьи.

Составляя пакеты, дети вкладывают туда самые лучшие, с их точки зрения, материалы: трудные познавательные задачи, которые они смогли решить сами или предлагают решить взрослым; письма к родителям с размышлениями, философскими взглядами на мир, просьбами, советами, пожеланиями, поздравлениями. Тем самым возрастает стремление детей стать лучше, формируется познавательный мотив, что делает образовательный процесс личностно значимым, усиливает желание учиться.

Необходимость создания папок программного материала для родителей мы почувствовали в конце 2-го класса. Родители видят и понимают, что дети с интересом ходят в школу, выполняют задания, но они перестают понимать, что дети получают из знаний, т.е. каково содержа-

ние образовательной программы. Чтобы ответить родителям на эти вопросы, мы закладываем в особую папку знания программного материала. Вместе с тем она служит ребёнку средством наблюдения за собой – каждый прослеживает свой рост в знаниях – и инструментом для постановки краткосрочных и долгосрочных целей и задач, для анализа причин успехов и неудач в учении и определении способов их совершенствования.

В заключение отметим, что данные методы работы с родителями, приёмы вовлечения их в образовательный процесс разрабатывались и апробировались нами в течение четырёх лет экспериментальной работы, которая проводилась под руководством Ш.А. Амонашвили в школе № 258 г. Москвы.

Сергей Владимирович Астахов – директор школы № 958, г. Москва.

Влияние семьи на развитие личности младшего школьника

М.А. Князева

Современное общество переживает быстрые изменения, в которых люди не всегда успевают сориентироваться. В процессе этих изменений теряются важнейшие социальные ценности. В частности, терпит кризис семья, которая для многих людей была островком спокойствия, надёжности, источником восполнения нравственных и физических сил. Как помочь семье в сегодняшних условиях? Ведь помощь семье означает помощь обществу в целом.

Тема эта чрезвычайно актуальна. Во ФГОС второго поколения сказано,

что «духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте» [1].

Семья не может быть заменена никакими другими социальными учреждениями, так как именно здесь формируются система ценностей, базовые структуры личности ребёнка, его отношение к себе и окружающему миру. В связи с особой воспитательной ролью семьи возник вопрос, как свести к минимуму отрицательное влияние семьи на ребёнка. Для этого необходимо точно определить факторы, которые имеют положительное воздействие на семью.

Большое значение для успешного осуществления семейного воспитания имеет **социально-психологический климат семьи**. Он складывается в процессе непосредственного общения и взаимоотношений членов семьи, является результатом взаимодействия их потребностей, интересов, установок, привычек, ценностных ориентаций, взглядов, убеждений, эмоций и чувств, представляет собой более или менее устойчивое образование нравственно-психологического порядка и выступает интегральным показателем уровня развития семьи как социально-психологической общности. Социально-психологический климат не только накладывает своеобразный отпечаток на семейную жизнь и её участников, но и образует духовную среду, в которой развёртывается воспитание детей.

«Проблемные» и «трудные» дети – это результат неправильно сложившихся отношений в семье. Опыт работы в школе позволяет мне как педагогу порой без психолого-педагогических диагностик определить, кто из родителей груб, заносчив, эгоистичен, безразличен к окружающему, так как дети, точно зеркало, являются отражением своих родителей. В моём классе нет «трудных» семей, но есть «трудные» в поведенческом отношении дети. Значит, в семьях этих детей нарушен психологический климат. А ведь основы

формирования личности ребёнка закладываются с его рождения под влиянием взрослых членов семьи.

Ниже я остановлюсь на факторах, которые развивают и воспитывают личность ребёнка в семье. Этот процесс обеспечивает реализацию следующих важных потребностей: в человеческих связях, в самоутверждении, привязанности, самосознании, определённой системе ориентаций и объекте поклонения, в национальной идентификации.

Не останавливаясь подробно на всех потребностях, подчеркну, что они играют огромную роль в развитии личности, поскольку именно через потребности ребёнку представляется окружающий мир и формируются правильные семейные отношения.

Семья, как малая социальная группа, функционирует при выполнении определённых функций, что составляет её действительное бытие. Главной функцией семьи является сфера её жизнедеятельности, непосредственно связанная с удовлетворением потребностей её членов.

В современной социальной психологии одновременно существуют многие варианты характеристик функций семьи. Они зависят от влияния различных факторов (стадия жизнедеятельности, количество детей, уровень благополучия, место жительства и т.п.) и составляют цельную социально-психологическую систему, в которой реализация любого её элемента тесно связана с качественными параметрами других элементов.

По результатам анкетирования на тему «Семейные ценности» (для каждого члена семьи) мной был составлен перечень функций семей моего класса:

- воспитательная функция;
- функция хозяйственно-бытовых отношений;
- функция интеллектуального общения;
- функция психологической разрядки.

Таким образом, выяснилось, что психологическое здоровье ребёнка в семье – это интегративный показатель динамики жизненно важных для семьи функций, выражающих

качественную сторону протекающих в ней социально-психологических процессов, и, в частности, способность родителей противостоять нежелательным воздействиям социальной среды на личность своего ребёнка.

Педагогическое мастерство в семье – это не только внешняя форма взаимодействия с ребёнком. Это прежде всего психологизация семейных и внесемейных отношений. В результате постоянного, каждодневного, состоящего из множества разных событий взаимодействия складывается атмосфера внутрисемейных отношений. В семье, как в социальной системе, различают несколько их видов. С помощью опросника «Адаптивность во внутрисемейных отношениях» (для всех членов семьи) были выделены следующие семейные отношения родителей моих учеников:

- сотрудничество (64%) – взаимодействие, основанное на взаимопонимании и поддержке;

- паритет (16%) – равные, «союзнические» отношения, базирующиеся на получении общей выгоды, удовлетворяющей все стороны;

- соревнование (8%) – внутрисемейная состязательность, стремление каждого добиться первенства;

- конкуренция (8%) – преобладание стремления главенствовать над другими, демонстрировать своё превосходство;

- антагонизм (4%) – резкое противопоставление отдельных членов семьи, когда стороны не согласны на компромисс.

Выявление этих семейных отношений помогло мне решить многие проблемы, отрицательно влияющие на развитие и воспитание ребёнка. Любому педагогу важно знать и понимать основные принципы организации семейных отношений, чтобы не допустить распада семьи, конфликтов и возникновения негативных тенденций. Психологией и педагогикой уже давно доказано, что взаимодействие родителей и детей закладывается на микроуровне – в текучке каждодневных дел, в личных и общих радостях и огорчениях. Главным для родителей считается взаимо-

действие с ребёнком именно на этом уровне. Семьям, имеющим трудности в отношениях с детьми, необходимо постоянно оказывать психолого-педагогическую помощь. В моей практике не было ни одного случая, чтобы кто-то из родителей, обратившихся ко мне за помощью, не получил её. С такими родителями я провожу индивидуальные, проходящие в доверительной форме беседы, даю советы, как вести себя в определённых ситуациях, предлагаю прочитать методическую литературу по семейному воспитанию, могу по-матерински пожурить их за допущенные в отношении детей отрицательные воспитательные моменты или вместе с ними порадоваться успехам. Наверное, меня поддержат многие коллеги: за четыре года общения со своими учениками и их родителями, мы, учителя, «врастаем» в них, делаем одним целым.

Хотелось бы остановиться ещё на **семейном укладе**. Создавая его, едва ли кто из родителей желает нанести вред личности своего ребёнка. Семейный уклад всегда находил отражение в нравственном облике человека, помогал познавать жизнь в разных её проявлениях, учил включаться в эту жизнь по мере сил и способностей. Традиционный семейный уклад развивает личность ребёнка нравственно и духовно и является фундаментом социальной состоятельности человека.

Выявить традиции семей моих учеников мне помог опросник «Эмоциональная удовлетворённость» (для каждого члена семьи). Таким образом, традиционный семейный уклад, которого придерживаются родители моего класса, состоит из следующих компонентов:

- обычаи – это установившиеся привычные правила и формы поведения;

- традиции – это переходящие из поколения в поколение способы передачи ценностно-значимого содержания культуры, жизни семьи;

- отношения – это сердечные чувства и настроения, возникающие между родителями и детьми;

- правила – это образ мыслей, нормы поведения в семье, её привычки;

– распорядок – это установленный порядок в быту и труде.

Все вышеперечисленные компоненты взаимосвязаны и тесно переплетаются между собой. Их осознанное наполнение традиционным содержанием оказывает учителю действенную помощь в духовно-нравственном воспитании своих учеников, а также помогает решать задачи, влияющие на благополучие детей в семье.

В качестве воспитательной работы, направленной на сплочение родителей и учащихся моего класса и обновление отношений между ними, я провела мероприятия по следующим направлениям:

«Учитель – родитель».

1. Тематические собрания на темы «Как мы говорим и как слушаем», «Как построить свою семью», «Семья и общество», «Поощрение и наказание детей в семье», «Воспитательные функции семьи».

2. «Круглые столы» на темы «Традиции семьи», «Семейная инженерия, или Повседневная жизнь семьи».

3. Дискуссии на темы «Правила на каждый день», «Воспитание внимательного отношения к старшим».

4. Заседания родительских комитетов, направленные на расширение связей с родителями, на которых рассматривались проблемы и нужды класса в целом, отдельных учеников и родителей.

5. Индивидуальные беседы и консультации по учебно-воспитательным аспектам обучения.

«Учитель – ребёнок».

1. Сочинения на темы «Моя семья», «Семейные традиции», «Хобби нашей семьи», «Как я провёл выходной день», «Мой лучший друг в семье».

2. Беседы о правилах и нормах поведения в школе, семье, общественных местах и т.д.

3. Тематические конкурсы стихов, рисунков, плакатов о семье и её членах.

«Учитель – ребёнок – родитель».

1. Выставки семейного творчества: рукоделие, конструирование, литературное творчество.

2. Семейные спортивные праздники и соревнования, прошедшие под девизом «Папа, мама, я – дружная семья!».

3. Привлечение родителей к проведению тематических праздников и бесед.

4. Совместное посещение театров, музеев, выставок.

5. Участие в городских, областных и всероссийских интеллектуальных конкурсах, предполагающих совместную работу ребёнка, учителя и родителя («Я – исследователь», «Почемучка», «Омск и омичи: прошлое, настоящее, будущее», экологический фестиваль «Белая берёза», «Этические чтения»).

«Родитель – ребёнок».

1. Оказание помощи в выпуске тематических газет, изготовление поделок, открыток и т.д.

2. Индивидуальные беседы родителей с детьми по запросу учителя.

3. Участие в интеллектуальных конкурсах, требующих помощи родителей («Через тернии к звёздам», «Золотое руно»).

Семья всегда была и остаётся жизненно необходимой средой для сохранения и передачи ребёнку социальных и культурных ценностей, а также является основой для воспитания и развития достойного человека и гражданина. Решая воспитательные задачи о положительном влиянии семьи на личность ребёнка, я рекомендовала родителям придерживаться следующих внутрисемейных правил:

- принимать активное участие в жизни семьи;

- всегда находить время для бесед с ребёнком;

- быть в курсе всего происходящего с ребёнком в школе, вне её и дома;

- помогать ребёнку в развитии его творческих способностей, талантов и умений;

- уважать право ребёнка на собственное мнение;

- относиться к ребёнку как к равноправному члену общества;

- иметь чёткое представление о жизненных этапах ребёнка;

- помнить, что любовь к ребёнку – это постоянная забота о сохранении его достоинства.

Литература

В процессе проведённой психолого-педагогической работы с родителями у младших школьников формируется ряд положительных нравственных качеств – сочувствие, доброта, внимательность, честность, сопереживание, высокая культура общения, отзывчивость, благодарность и ответственность. Большинство родителей моих учеников в целях духовно-нравственного развития и воспитания своих детей стараются придерживаться семейных традиций и отношений, быть всегда и во всём образцом. Каждая семья должна чётко понимать, что ребёнок, имеющий твёрдую нравственную опору в лице своих родителей, будет обладать достаточной стойкостью для того, чтобы преодолеть жизненные трудности. А благополучие, гармония и лад в семье, чувство безграничной любви к ребёнку даст родителям возможность воспитать всесторонне развитую личность.

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России : Стандарты второго поколения / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2011. – 23 с.
2. Заслуженюк, В.С. Родители и дети / В.С. Заслуженюк, В.А. Семиченко. – М., 1996. – 190 с.
3. Климова-Фюгнерова, М. Эмоциональное воспитание в семье / М. Климова-Фюгнерова. – Минск, 1981. – 386 с.
4. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М. : Педагогика-пресс, 1992. – 190 с.
5. Торохтий, В.С. Психологическое здоровье семьи / В.С. Торохтий, О.Г. Прохорова. – СПб., 2009. – 160 с.
6. Фрадкин, Ф. Воспитание в семье и школе : взгляд сквозь десятилетия / Ф. Фрадкин, М. Пlochова // Воспитание школьников. – 1993. – № 6.

Марина Анатольевна Князева – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 88», г. Омск.



Издательство «Баласс» выпустило

новые пособия по реализации
Федерального государственного образовательного
стандарта:

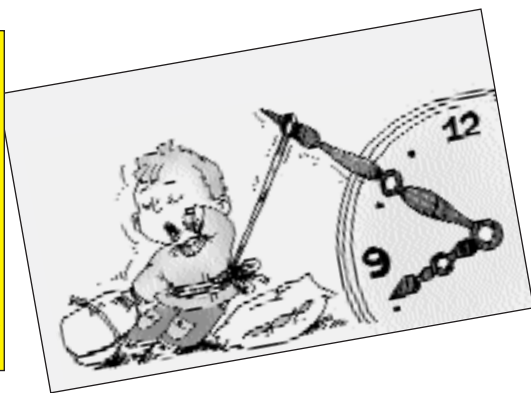
**«Диагностика метапредметных и личностных
результатов
начального образования»**

1, 2, 3–4-й классы

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Туризм как уникальный воспитательный ресурс нравственного развития старших дошкольников

Т.П. Завьялова



В общественном сознании уже сложился обобщённый образ человека, отвечающего требованиям XXI в. Это не только физически и психически здоровый, образованный, творческий, но и социально благополучный человек, способный выстраивать собственную жизнь в соответствии с основополагающими нравственными принципами. Возникает вопрос: каковы же эти нравственные принципы сегодня? К каким из них надо стремиться в обществе, которое пока не является совершенным?

Старт нравственному развитию человека даёт дошкольная ступень образования, на которой складываются главные этические принципы, формируются и укрепляются основы личности и отношение к другим людям. Нравственные качества отличаются большим многообразием, но в рамках данной статьи мы ограничимся рассмотрением таких, как **дружеские взаимоотношения**. По мнению Т.А. Марковой, дружескими можно назвать такие отношения, в которых проявляется отзывчивость, заботливое отношение к сверстникам, стремление оказать взаимопомощь [4].

Обращение к обсуждению проблемы нравственного поведения детей дошкольного возраста не случайно. Педагогические наблюдения, собственные исследования автора, социологические опросы родителей позволяют сделать весьма неутешительные выводы: нравственно здоровых детей, для которых доброта, оказание помощи, отклик на нужду другого являются потребностью, становится меньше [2; 3]. Для подтверждения сказанного приведём результаты двух исследований, проведённых с помощью экспери-

ментальной игры Э.К. Сусловой «Не намочи ног», с интервалом в десять лет. Игра содержит конкретные условия, важные для **выявления наличия дружеских чувств и отношений, способности заметить трудное положение или беду сверстника**. Результаты экспериментальной игры отражены в таблице (см. ниже).

Мы не будем останавливаться на выявлении причин полученных результатов, а предложим некоторые эффективные подходы к формированию дружеских взаимоотношений будущих первоклассников. С позиции подготовки детей к обучению в школе решение этого вопроса крайне важно. От особенностей взаимоотношений между членами группы в детском коллективе зависит формирование характера, развитие творческих способностей личности, поскольку группа при психологически здоровом микроклимате может активизировать интеллектуальную и эмоциональную сферу ребёнка и, наоборот, при неблагоприятном климате в группе тормозить развитие указанных сфер [5].

Среди разнообразных средств, используемых в нравственном воспитании дошкольников, неоправданно мало применяются **средства физической**

**Динамика показателей представлений
о дружбе и взаимопомощи
у детей 6–7 лет (n – 60)**

Оценка (баллы)	2001 год	2011 год
	Кол-во детей (%)	Кол-во детей (%)
Высокая	10	–
Средняя	15	5
Ниже средней	20	35
Низкая	55	60

культуры, назначение которых в воспитательных целях рассматривается как воздействие в той или иной степени на психику, сознание, поведение ребёнка. Определённое место среди средств физической культуры отводится **туристской игровой деятельности**, которая сама по себе является комплексной и многогранной. Особенно ценным в туризме нам представляется то, что он выполняет коммуникативную функцию, а также играет большую роль в решении задач нравственного воспитания.

Изучение практического опыта показывает, что такие формы туризма, как экскурсия, прогулка, прогулка-поход, используются в основном в познавательных целях. Воспитательная работа в процессе занятий дошкольным туризмом пока ещё не заняла должного места в системе физического развития, несмотря на то что туризм, как никакой другой вид физкультурно-спортивной деятельности, предоставляет огромные возможности для нравственного воспитания и практически не требует создания специальных ситуаций. Тем не менее педагогические работники должны знать, что для эффективной реализации воспитательных задач в процессе игровой туристской деятельности необходимы учёт возрастных особенностей детей дошкольного возраста, знание определённых методических приёмов и умение моделировать педагогические ситуации. Только благодаря специальным педагогическим воздействиям ребёнок учится сопереживать своему сверстнику, т.е. понимать состояние, видеть его затруднения, пытается оказать помощь, проявить заботливое отношение к другому, что в целом и создаёт условия для формирования дружеских взаимоотношений [1].

Во время туристских прогулок возникает множество ситуаций для проявления детской дружбы, отзывчивости, щедрости, создаются условия для складывания благополучных взаимоотношений в детском коллективе. В итоге у детей формируется «нравственная шкала отношений», с помощью которой они могут оценить свои и чужие поступки с позиций добра и зла и не только оценить,

но и подчинить своё поведение нравственным нормам. Остановимся на них подробнее и дадим ответ на вопрос, как их надо соблюдать в условиях туристских прогулок и походов.

Детям дошкольного возраста для успешного освоения социального опыта, культурных норм и правил необходим наглядный и понятный им образец нравственного поведения. Таким образом может стать дядюшка Ау – добрый, сильный, здоровый, любящий природу и детей, занимающихся туризмом.

Именно он сообщит детям о главных туристских правилах дружбы, взаимопомощи, уважения:

- Если турист в чём-то оказался сильнее своего товарища, он поможет ему и возьмётся за более сложную работу.
- Турист всегда сделает так, чтобы его другу было легче, чем ему самому.
- Путешествуя по родному краю, турист уважает людей, их местные обычаи, традиции.
- Турист – это человек, который не может мириться с проявлениями грубости, нечестности, обмана.
- Турист вежлив всегда: например, мальчики должны заботливо относиться к девочкам не только в походе, на прогулке, на занятии, но и в повседневной жизни.
- Турист не замалчивает недостатки товарища, а помогает исправить их, при этом старается быть доброжелательным, осуждает только неправильный поступок товарища, а не его самого.

- Турист относится к окружающим его людям так, как хотел бы, чтобы относились к нему.

Задача педагога заключается в разъяснении детям того, что от поведения каждого туриста зависит успех похода, что туристская группа – это одна дружная команда и, когда её члены сплочены и выступают заодно, с ними ничего плохого не произойдёт.

Во время туристской прогулки, на экскурсии правило «Один за всех, и все за одного» должно стать главным. Оно поможет сплотить туристскую группу в коллектив единомышленников, воспитать чувство принадлежности к группе, чувство безопасности в коллективе и умение действовать

согласованно. Выполнение этих правил, этих неписаных законов туристов оказывает большое содействие в объединении походного коллектива, способствует формированию у детей моральных качеств и лучшему взаимопониманию.

Немаловажным фактором является и качественная подготовка педагога к познавательным занятиям, содержанием которых является раскрытие понятий о добре, зле, дружбе и т.п. При обсуждении проблемных ситуаций педагогу следует обращать внимание на моральную помощь товарищу, которая может быть выражена в сочувствии по причине несправедливого отношения кого-либо из детей, ушиба, потери любимой игрушки и т.п. Педагогу желательно иметь подборку стихов, пословиц, поговорок, песен о дружбе и взаимопомощи, разработать игровые упражнения, закрепляющие нравственные представления детей.

Пословицы и поговорки о дружбе

Нет друга – ищи, а нашёл – береги.

Дерево живёт корнями, а человек – друзьями.

Нет друзей – наживай, а старых – не забывай.

Друг познаётся в беде.

Помни о благодарности – говори «волшебные» слова.

При споре – договаривайся самостоятельно.

Добрые дела всегда нужны и приятны людям.

Другу всегда помогайте, друга всегда выручайте.

Друзей то и дело менять не годится.

На обеды друзей ходи медленно, а на беды – быстро.

Друг – это одна душа в двух телах.

Не жди, когда тебя попросят о помощи, учись сам видеть, кому она нужна.

Потребен врач, колы тело занедужило, потребен друг, колы на душе не весело – ведь горе добрым словом лечится!

Большие возможности для формирования дружеских взаимоотношений предоставляет работа по разделу теоретической подготовки юного туриста по теме «Поручения в походе».

Распределяемые и регулярно сменяемые в течение учебного года

туристские роли (штурман, медик, командир и т.д.) будут вызывать у детей необходимость поиска новых знаний, желание овладеть необходимыми умениями и требовать определённой активности, а в результате – формировать у детей взаимоотношения сотрудничества в совместной игровой туристской деятельности. В качестве примера приведём фрагмент из игрового комплекса «Сюрприз от дядюшки Ау».

Конкурсное задание

«Какие поручения в походе?»

Ведущий приглашает всех детей разместиться на ковриках по командам у стартовой линии и сообщает:

– Ребята! Дядюшка Ау пригласил вас на свою поляну, потому что знает, что на физкультурных занятиях в детском саду вы занимаетесь и туризмом. Он решил проверить ваши знания и умения – загадать вам загадки. Если вы их отгадаете, то узнаете о поручениях, которые туристы выполняют в походах, и сможете попробовать их выполнить сами.

Загадка 1:

Дело моё серьёзное очень –

Группу в поход поведу днём и ночью!
(Штурман)

Дети отгадывают загадку. Из обеих команд к стартовой линии приглашаются участники, выполняющие обязанности штурманов. Им предлагаются задания на ориентировку в пространстве. В результате их выполнения один штурман должен найти компас, другой – карту. Если штурманы не справляются с заданием, их команды не получают наградную фишку.

Примерное содержание заданий: подойди к **противоположной** стене; повернись к ней **левым** боком; сделай три приставных шага **вправо**; пройди три шага **вперёд**; присядь, ищи клад.

Загадка 2:

Вкусную кашу сварить на костре,
Чай из травы заварить в котелке –
Всех накормить я в походе хочу,
Если хотите, и вас научу!

(Повар)

К стартовой линии приглашаются два участника, выполняющие роли поваров. Они должны наперегонки принести воду в маленьких ведёроч-

ках и вылить в котелок, установленный напротив команд между ёлочками, и при этом стараться не пролить ни одной капли воды. Участники, выполнившие задание без ошибок, получают фишку и приносят команде дополнительное очко.

Загадка 3:

Костёр развести – очень сложная штука.

Нужно место найти, дрова принести –

Суметь их разжечь – это тоже наука!

Лучше с огнём не шути!

(Костровой)

Для проведения конкурса на полу раскладываются 5–6 картинок с изображением костров. У стартовой линии кладутся палочки небольшого размера, их количество равняется количеству картинок. По сигналу оба участника должны быстро разложить палочки – по одной к каждому «костру» – и вернуться на место старта. Победитель этого конкурса приносит команде очко.

Загадка 4:

Ватку я смочу в зелёнке,

Ранки всем перевяжу.

Я проверю руки, шею,

Витаминкой угощу.

(Санитар, медик)

В центр поляны кладутся аптечки с разнообразными лекарствами и предметами оказания первой помощи. По сигналу ведущего участники конкурса из обеих команд должны подбежать к аптечкам, выбрать предметы и лекарства, без которых не обойтись в походе. Участник, выполнивший задание без ошибок, получает фишку и приносит команде очко.

Загадка 5:

Он самый сильный и умелый,

В походе настоящий друг.

Он знает компас, знает дело

Туристских непростых наук.

(Командир)

Для участия в конкурсе приглашаются капитаны команд. Ведущий поочерёдно показывает им иллюстрации с изображением различных видов туризма (конный, велосипедный, пешеходный, лыжный и т.д.), а капитаны должны его назвать.

Победную фишку получает капитан, давший правильные отве-

ты. По окончании всех конкурсов ведущий с помощью капитанов команд подсчитывает общее количество фишек, сообщает результаты этого задания членам жюри и предоставляет им слово.

В заключение отметим, что эффективность проводимой работы по нравственному развитию ребёнка, в частности по формированию дружеских взаимоотношений между детьми, будет зависеть не только от удачно проведённого занятия или туристской прогулки. Это целенаправленная работа всего педагогического коллектива детского сада при тесном и плодотворном взаимодействии с семьёй.

Литература

1. Завьялова, Т.П. Туризм в детском саду : новые возможности, новые решения : учебно-метод. пос. / Т.П. Завьялова. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2006.

2. Завьялова, Т.П. Формирование нравственного здоровья дошкольников 6–7 лет средствами физической культуры (на примере туризма) / Т.П. Завьялова // Модернизация образования в условиях глобализации : Мат. междунар. науч.-практ. конф. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2005.

3. Корчуганова, Е.Г. Интериоризация нравственных ценностей как условие эмоционально-волевого развития личности младшего школьника / Е.Г. Корчуганова // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 3.

4. Маркова, Т.А. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / Т.А. Маркова. – М. : Просвещение, 1967.

5. Стародубцева, И.В. Психологические аспекты оптимизации умственной деятельности детей средствами физического воспитания / И.В. Стародубцева // Физическая культура, спорт, туризм : Интеграционные процессы науки и практики : Мат. III Междунар. науч.-практ. конф. – Орёл : ОрёлГТУ, 2009.

Татьяна Павловна Завьялова – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Института физической культуры Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

Теоретические основы применения графического моделирования при обучении младших школьников математике

Н.А. Муртазина



ФГОС начального общего образования выдвигает новые требования к подготовке младшего школьника. Особого внимания заслуживает направление, связанное с формированием метапредметной готовности учащихся, которая предполагает овладение компетенциями, составляющими основу умения учиться. К подобным компетенциям относится способность применять различные «средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [4]. Таким образом, можно вести речь о целенаправленном развитии у учащихся умений, связанных с применением моделей и моделирования.

Очевидно, что именно математика обладает тем потенциалом, благодаря которому эти умения формируются и совершенствуются. Данный факт не является открытием и подтверждается многолетней практикой обучения младших школьников. Положение осложняется тем, что современная образовательная система уже длительное время пребывает в состоянии реформирования. При постоянно изменяющихся условиях педагогу нелегко сориентироваться в различных аспектах организации и осуществления учебного процесса. В данном случае речь идёт об осознанном выборе программы, средств и методов обучения. Нестабильные условия осуществления педагогической деятельности зачастую не оставляют педагогу времени для более глубокого изучения популярных в настоящее время образовательных технологий. Именно поэтому в настоящей статье мы решили раскрыть основы применения моделей и моделирования при обучении младших школьников

математике. Чтобы сузить рамки содержания, остановимся на одном из видов моделирования – **графическом**.

Всевозможные аспекты процесса применения моделирования этого вида рассматривались на разных этапах развития начального образования. Однако графическое моделирование преимущественно связывали с проблемой обучения решению текстовых задач. При этом несомненно, что возможности графических моделей гораздо шире. Под **графической моделью** можно понимать такое реализованное с помощью графического действия изображение, которое не только воспроизводит объект исследования, его отдельные свойства и отношения, но и позволяет осуществить их дальнейшее изучение. Графические модели относятся к классу идеальных, или мысленных, моделей. Работа с ними осуществляется в сфере теоретической деятельности и выражается в мысленном преобразовании объекта изучения. К подобным моделям относятся предметные и условные рисунки, чертежи и схематические чертежи.

Мысленное, а значит, и графическое моделирование – это такая синтетическая форма в познании, которая выступает как промежуточное звено между органами чувств и мышлением, между наглядным восприятием объектов (явлений) и абстрактным отображением их сущностей в теории. «...Наглядное изображение сущности посредством модели означает мысленное воспроизведение некоторого явления, подвергшегося при этом значительному преобразованию, очищению от второстепенного и т.д. В подобном, мысленно преобразованном явлении, которое выступает

уже в качестве модели, сущность как бы "просвечивается", и в этом смысле мы можем говорить, что при помощи модели можно приблизиться к наглядному постижению сущности оригинала» [5].

Психология, изучая действия человека, направленные на познание окружающего мира, рассматривает моделирование с позиции познающего субъекта. С этой точки зрения, графическое моделирование рассматривается как процесс или деятельность субъекта по построению графической модели для одной из определённых целей, а именно, с целью замещения, представления, интерпретации, исследования объекта изучения. Модельное отношение тогда является трояственным. В него входят оригинал, его модель и субъект, выбравший или построивший эту модель. Появление субъекта, или исследователя, в сложной структуре процесса моделирования в какой-то мере предопределило развитие моделирования как содержания и средства обучения.

Психологами доказано, что моделирование имеет принципиальное значение для учебной деятельности. Важнейшим результатом психологических исследований для методической науки стал вывод о том, что **уже в младшем школьном возрасте дети способны выполнять действие моделирования** с целью изучения данных им объектов. Модели, применяемые в обучении, психологи называют учебными [2]. С одной стороны, **учебная модель** выступает как предметный продукт мыслительного анализа, а с другой – является особым средством мыслительной деятельности человека.

Для учебных моделей характерны следующие особенности, которые проявляются, в том числе в моделях графических:

- наглядность данных моделей;
- возможность сохранять информацию для дальнейшего изучения и преобразования;
- организация внутренней психической деятельности учеников;
- указание способов организации действий учащихся;
- открытие нового знания, скры-

того при поверхностном анализе объекта исследования.

Эксперименты, имевшие целью сравнения эффективности видов моделей и способов их введения в учебную деятельность на языковом и математическом материалах, обнаружили, что при работе с графическими моделями достигнуты одни из лучших результатов. Этот факт доказывает и многолетняя практика применения графических моделей на уроках математики в начальной школе. Овладевая графическим моделированием, учащиеся овладевают обобщёнными подходами к решению математических задач. Речь идёт не только о текстовых задачах, как традиционно принято считать. Имеются в виду **математические задачи в широком смысле слова**, т.е. содержащие взаимосвязанные условие и требование (математические выражения, уравнения, логические задачи и др.). Постепенное «восхождение» учащегося от графического воспроизведения единичных объектов к моделированию отношений между их совокупностями и последующей знаковой интерпретации – один из путей формирования математической культуры современного школьника.

Сегодня, когда графические модели широко используются в практике начальной школы, особое значение приобретает вопрос об их наглядности. Следует обратить внимание на то, что средства для графического моделирования не имеют никакого сходства с оригиналом (если это не самые начальные этапы овладения моделированием). С одной стороны, изучение такого отображения выводит школьника за рамки обычного представления об объекте исследования, но, с другой, требует от него специальной подготовки. Этот фактор должен насторожить педагогов, подключающих графическое моделирование к изучению математики фрагментарно и бессистемно. Организация деятельности учащихся, связанной с моделированием, требует от учителя понимания различий между иллюстрацией и моделью [2]. Степень осознания педагогом этих различий выражается в тех действиях, которые он предлагает выполнить школьнику

при работе с математическими задачами. В качестве примера можно привести задания, в которых модели применяются в завершённом виде, без их выбора, анализа, конструирования и преобразования, переноса результатов изучения модели на оригинал. При подобных условиях применения графической модели сущность настоящего изображения в корне меняется. Теряются те характеристики и функции, которые делают графическую модель моделью. Пассивное отношение школьника к отображению объекта исследования не содействует его внутренней психической активности, не приводит к открытию нового знания, не указывает способы организации действий при решении учебной задачи.

Рассуждая о применении графических моделей в обучении, нельзя не вспомнить о метапредметном характере моделирования. Известно, что, согласно теории поэтапного формирования умственных действий, процесс овладения ими происходит в ходе интериоризации соответствующих внешних практических действий. Обязательными первоначальными этапами процесса формирования внутреннего умственного действия являются предметные и последующие материализованные действия.

Решение любой математической задачи является довольно сложным умственным действием. Для овладения им ученику надлежит усвоить систему ориентиров и указаний (ориентировочную основу действий – ООД), пользуясь которой только и можно выполнить данное действие. Такую систему ориентиров могут составить действия, выполняемые при решении любой математической задачи: анализ условия и установление взаимосвязи между данными, построение графической модели с целью дальнейшего изучения, решение задачи и его интерпретация в соответствии с первоначальным условием. Сообразно указанной теории, обучение решению математических задач необходимо начинать с предметных действий. Однако при подобной работе сложно выявить систему ориентиров, составля-

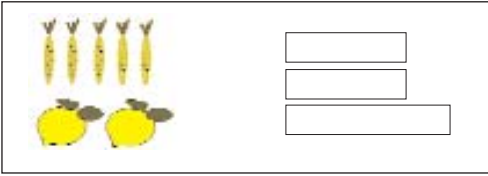
ющую ООД, так как материальные предметы имеют много признаков, не относящихся к решению задачи (например, цвет, форма, размер). Чтобы увидеть общие черты усваиваемого действия, надо отвлечься от ненужных свойств предметов, «...а это значит, что нужно перейти от действия с материальными предметами к действию с их заместителями – моделями, т.е. перейти на этап материализованного действия...» [4, 43]. Это может быть графическая схема или образная модель, с помощью которой ученик выполняет усваиваемое действие. Таким образом, у учащихся формируется общий подход к решению учебной задачи, а работа с графическими моделями составляет обязательный и очень важный этап овладения этим умственным действием.

Рассмотрение теоретических основ применения графических моделей в обучении математике позволяет не только ещё раз подчеркнуть их роль в развитии младших школьников, но и помогает выделить некоторые **условия использования графического моделирования как содержания и средства обучения**. Среди них:

- систематическая и целенаправленная подготовка учащихся к моделированию;
- применение моделирования при решении широкого круга математических задач на различных этапах усвоения математического содержания;
- формирование у школьника осмысленного отношения к моделированию, в котором он как исследователь играет главную роль, выбирая средство для построения модели, определяя цель применения, интерпретируя результаты изучения модели;
- преимущественное использование учебных заданий на сопоставление, создание, преобразование, исследование, интерпретацию моделей, а также открытие новой информации, неявно представленной в условии математической задачи.

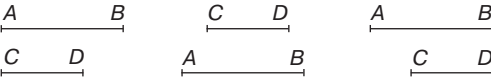
Рассмотрим несколько примеров использования графического моделирования в указанных условиях.

Задание 1. Сравни рисунки слева и справа. Выбери к каждой картинке слева полоску справа. Соедини их линиями.



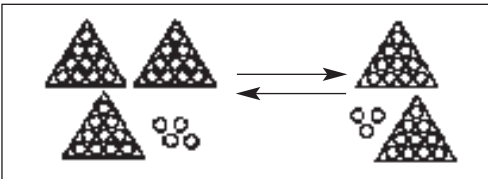
Это учебное задание демонстрирует самый ранний этап развития умения выполнять графическое моделирование. В дальнейшем полоски будут заменены на отрезки.

Задание 2. Рассмотрите рисунки. Обведи красным карандашом те части рисунков, которые показывают, на сколько отрезок AB короче отрезка CD .



Это задание отражает возможность применения графического моделирования при изучении математических понятий.

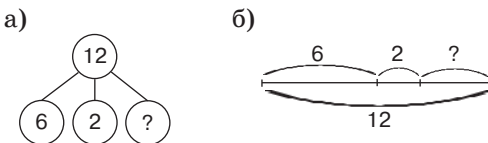
Задание 3. Сравните рисунки. Что изменилось? Запиши ответ равенством.



Здесь графическая модель – опора для формирования умения выполнять действия над числами.

Задание 4. Выбери рисунок, который поможет тебе понять задачу.

Школьники посадили во дворе 6 лип, 2 берёзы и ели. Сколько елей посадили дети, если всего они посадили 12 деревьев?

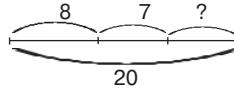


Задание нацеливает младших школьников на осмысленное применение графического модели-

рования как средства поиска решения задачи.

Задание 5. Если в задаче изменить значение одной из величин, то как изменится схематический рисунок? Как изменится решение?

Девочки собирали земляники. Маша набрала 8 стаканов, Лена – 7, остальные – Таня. Сколько стаканов земляники набрала Таня, если все девочки набрали 20 стаканов?



Учебное задание ориентирует учащихся не только на исследование первоначального условия задачи, но и на его преобразование, открытие нового.

Как показывает опыт, условия, представленные выше, частично уже реализованы в современной школьной практике (например, в учебниках Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон и др.). Однако при вариативности современного образования это обстоятельство лишь усиливает потребность в более глубоком изучении основ применения графического моделирования, понимании возможностей графических моделей в обучении и развитии младших школьников на уроках математики.

Литература

1. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
2. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А.У. Вардамян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2009 г.
4. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. – М. : Педагогика, 1977. – 207 с.
5. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с.

Наталья Алексеевна Муртазина – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Как сделать интересным урок информатики в начальной школе

Н.Н. Кондаурова

В течение ряда лет учёные и учителя спорят о том, в каком возрасте следует начинать изучение информатики и какие именно разделы этого предмета будут наиболее полно усваиваться и продуктивно использоваться обучающимися школы первой ступени. На данный момент существуют школы, где информатика – отдельный предмет, но в большинстве образовательных учреждений она изучается как модуль предмета «Технология». При данном изучении информатики перед учителями начальной школы, которые сами ведут эти уроки, встаёт вопрос: как объяснить маленькому ребёнку самое важное из множества понятий и терминов предмета?

Практика показывает, что большинство детей легко овладевают элементарными навыками работы на компьютере, а теоретические знания даются им с трудом. Многие школы России имеют хорошее материальное обеспечение, и начальные классы школы в достаточной мере оснащены компьютерами, мультимедийными проекторами, интерактивными досками. Использование технических средств облегчает работу педагога, повышает качество его работы. Однако одной из главных задач информатизации современной российской школы является не только насыщение её новейшими компьютерами и подключение к Интернету, но и развитие способности учеников грамотно и эффективно использовать коммуникационные технологии в работе с информацией. Школьники должны уметь искать необходимые данные, организовывать, обрабатывать, анализировать и оценивать их, а также продуцировать и распространять информацию, что стало наиболее актуально с внедрением в обучение ФГОС второго поколения.

Использование ИКТ позволяет сэкономить учебное время, внести разнообразие в процесс обобщения, повторения по теме, способствует развитию воображения учащихся, будит их фантазию, стремление творить. Представления учащихся обогащаются новыми чувствами, переживаниями. У детей возникает потребность выражать свои впечатления, эмоции в слове, рисунке. Они получают свежий импульс к самопознанию, к самообразованию. Дети искренне, непосредственно выражают свои мысли, им хочется поделиться своими размышлениями, они дают «неизбитые», нестандартные ответы. В этом и заключается ценность уроков с использованием ИКТ. Строя работу на таком уроке, учитель исходит в первую очередь из опыта, переживаний, ощущений и чувств детей. ИКТ помогает обеспечивать и личностно ориентированную направленность организации обучения в школе, повышает субъективную активность обучающихся, формирует их информационную грамотность.

Информационная грамотность – это умение формулировать информационную потребность, запрашивать, искать, отбирать, оценивать и перерабатывать информацию, в каком бы виде она ни была. Информационная грамотность – это «технология» учёбы. Она складывается из умения человека

- осознать личную потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- выработать стратегию поиска, ставя значимые вопросы;
- найти информацию, соответствующую данной теме;
- оценить релевантность найденной информации, отсортировать, организовать, проанализировать её;
- оценить качество информации, её точность, авторитетность и достоверность;
- сформировать собственное отношение к этой информации;
- представить аудитории или самому себе свою точку зрения, новые знания и понимание или решение проблемы;
- доказать, что полученные знания оказали влияние на его личные позиции и поведение.

На уроках информатики ребёнок не только усваивает навыки работы на компьютере, но и учится понимать логику работы на нём, логику оперирования информационными моделями, т.е. у детей формируется логическое мышление, для развития которого, по мнению психологов, наиболее продуктивным является возраст обучения детей в начальной школе. Ведь главное – не научить ребёнка нажимать на клавиши клавиатуры, а своевременно сформировать у него основные мыслительные процессы.

Наиболее трудным в предмете для усвоения младших школьников является тема «Алгоритм», в то время как, по нашему мнению, это одна из основных тем курса, ведь без усвоения определённого порядка действий, операций невозможно изучение информатики.

Приведём описание конкретного урока по теме «Алгоритм. Ветвление в алгоритме».

Цели урока:

- развивать умение составлять алгоритмы;
- дать начальное представление о ветвлении в алгоритме, о способе записи ветвления на схемах алгоритма, познакомить с термином «разветвляющийся алгоритм»;
- учить формулировать условия ветвления;
- развивать логическое мышление учащихся.

Оборудование:

- магнитные дощечки;
- карточки на магнитах с указанием действий;
- интерактивная доска;
- тренажёр для глаз «Волшебная восьмёрка».

1. Организационный момент.

Учитель (У.): Ребята, мы с вами пришли на урок информатики. Для чего?

Дети (Д.): Узнать что-то новое, повторить изученный материал, показать свои знания и т.д.

У.: Молодцы! А все ли готовы к уроку?

Внимание! Проверь, дружок,
Готов ли ты начать урок?
Всё ль на месте, всё ль в порядке:
Книга, ручка и тетрадка?

2. Актуализация знаний.

У.: Каждая вещь на вашем столе и каждый предмет в нашей жизни, в окружающем мире занимает своё место: дома стоят на улицах, квартиры расположены на определённых этажах, в определённых подъездах. Давайте и наши фигуры, расположенные на доске, разместим по их адресам, пусть каждая из них займёт определённое место на координатной сетке. (Работа выполняется на интерактивной доске.)

★ (2;6) ☹ (1;2) ♥ (8;3) ☼ (5;9)
■ (4;7) ☹ (7;4)

Дети выполняют задание, комментируя свои ответы. На интерактивной доске получается следующее изображение:

10										
9				☼						
8										
7				■						
6		★								
5										
4						☹				
3							♥			
2										
1		☹								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Рис. 1

У.: Молодцы! Все фигуры заняли свои места на координатной сетке. Для чего же каждой фигуре нужно занимать в жизни своё место? Для чего дома вы кладёте вещи на определённое место?

Д.: Для того, чтобы поддерживался порядок.

У.: А как каждый из вас попал на своё рабочее место? Какие действия вы совершали?

Дети называют свой ряд и своё рабочее место.

3. Работа по теме урока.

У.: На столах перед вами лежат магнитные дощечки и карточки на магнитах, на которых записаны действия.

Проснуться, встать с кровати
Умыться
Сделать зарядку
Взять портфель и сменную обувь

Позавтракать
Одеться
Перейти дорогу
Пойти в школу
Выйти из дома
Зайти в школу

У.: Расположите эти действия по порядку. (Работа выполняется в парах, самостоятельно.)

У.: Что у вас получилось?

Дети рассказывают о выполнении работы, аргументируя свои ответы.

Учитель демонстрирует правильный порядок действий на интерактивной доске, располагая каждое действие в отдельном прямоугольнике; особенно необходимо обратить внимание на обязательное выполнение зарядки и гигиенических процедур. Обучающиеся на своих магнитных досках переставляют карточки, исправляя ошибки.

У.: Посмотрите на доску. Что вам напоминает эта запись? Почему?

Д.: Алгоритм, потому что алгоритм – это последовательность действий, которые необходимо выполнить для достижения поставленной цели. У нас была цель, и мы её достигли.

У.: Как вы думаете, какая цель у нас была? Как мы можем назвать этот алгоритм?

Д.: «В школу».

У.: Чего не хватает в записи алгоритма?

Д.: В записи не хватает



Рис. 2

У.: Дополните блок-схему алгоритма.

Дети выполняют действия на интерактивной доске (рис. 3).

У.: Что ещё вы можете сказать о получившемся алгоритме, о его структуре? Посмотрите, все действия расположены ровно, полосой.

Д.: Это линейный алгоритм, потому что все действия выполняются последовательно, одно за другим.

У.: Молодцы! А теперь попробуйте выполнить действия, следуя моему алгоритму.

Физминутка

У.: Сядьте ровно.

Выпрямите спину.

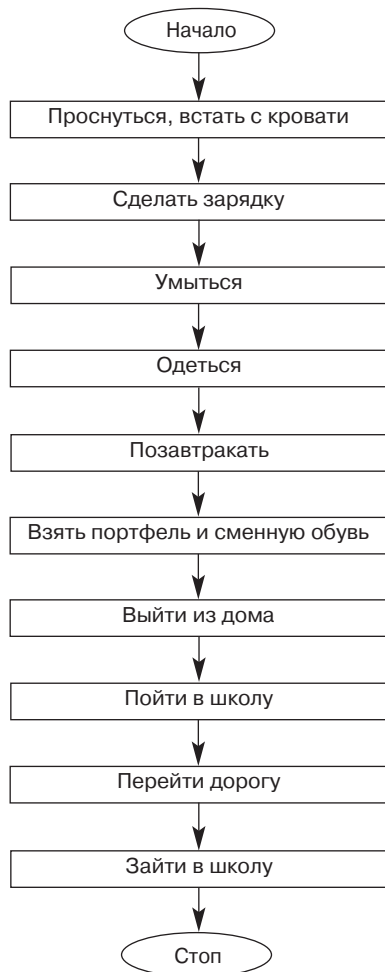


Рис. 3

Положите руки на колени.
Крепко зажмурьте глаза.
Сосчитайте до пяти.
Откройте глаза.
Посмотрите на «волшебную восьмёрку» (тренажёр для глаз).
Проведите по нему глазами (3 раза).
Спокойно закройте глаза.
Сосчитайте до 10.
Откройте глаза.
Очень хорошо! Всегда ли в жизни так просто выполнить действия? Посмотрите на блок-схему алгоритма: проснулись, умылись, оделись, позавтракали...

Д.: Не всегда. Могут возникнуть сложности: не готов завтрак, нет воды и др.

У.: Давайте выясним, какие сложности могут возникнуть у вас, например, при переходе улицы. Мы с вами пешеходы. Нам нужно перейти дорогу. Вначале мы будем составлять

алгоритм устно. По ходу составления алгоритма необходимо уточнить цели выполнения действий.

– Для чего необходимо посмотреть налево или направо? (В ходе работы возникает условие, требующее проверки: «Машины есть?».)

– Какие варианты ответа возможны? Итак, у нас возникает условие, на блок-схеме оно обозначается ромбом.

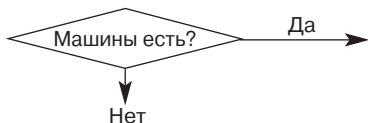


Рис. 4

Если ответ «Да», то (стрелка в сторону) машину нужно пропустить. Если ответ «Нет», то (стрелка вниз) нужно дойти до середины дороги.

У.: Почему вначале нужно дойти только до середины дороги?

Дети обосновывают свои ответы.

У.: Мы составили алгоритм перехода улицы. Для чего?

Д.: Он нужен для безопасного перехода, назовём его «Переход дороги». Этот алгоритм нужно строго соблюдать.

У.: Что предполагает каждый алгоритм?

Д.: Наличие своего исполнителя.

У.: Важно, чтобы алгоритм был применим к различным исходным данным, т.е. выполнялся всегда. Давайте составим блок-схему алгоритма и проверим, будет ли выполняться наш алгоритм.

Составление блок-схемы алгоритма проводится на интерактивной доске (рис. 5).

С детьми проводится ролевая игра. Дети разыгрывают роли: один из них – пешеход, который переходит дорогу, двое других едут на машинах навстречу друг другу. (В ходе работы ещё раз уточняется алгоритм безопасного перехода улицы.)

У.: Замечательно! Мы с вами составляли алгоритм перехода дороги устно (при помощи слов), а потом записывали его, изображали на блок-схеме. Какие же две формы представления алгоритма мы использовали?

Д.: Словесную и графическую.

У.: Перед вами две графические формы. В одной из них «спря-

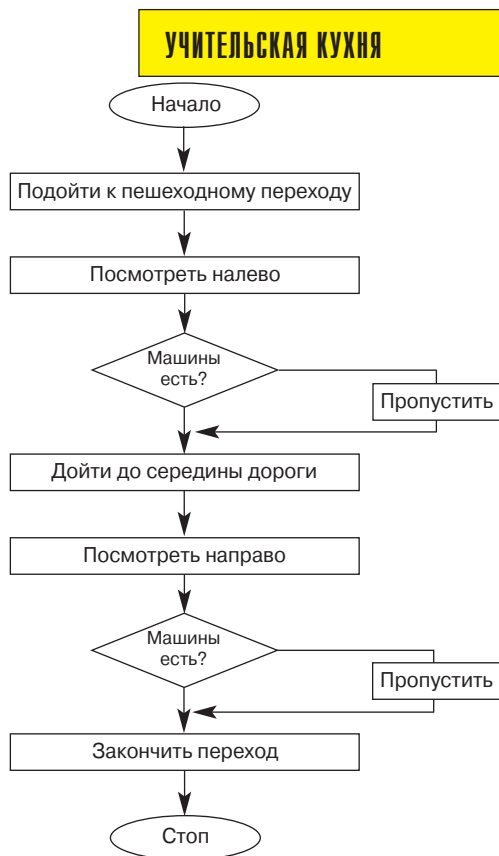


Рис. 5

тался» алгоритм «В школу», а в другой – «Переход дороги» (рис. 6). Сравните эти формы. Как вы думаете, где «спрятан» каждый из алгоритмов?



Рис. 6

Д.: Первая форма – алгоритм «В школу». Он идёт последовательно и называется «линейный». А вторая форма – алгоритм «Переход дороги»: он, как дерево, разводит веточки-действия в разные стороны, потому что в нём есть проверка условия.

У.: Алгоритм, в котором есть проверка условия, называется «разветвляющийся». Как вы думаете, почему он получил такое название?

4. Закрепление знаний.

У.: Приведите свои примеры, где ещё в жизни мы встречаем проверку условий – ветвление.

Дети приводят свои примеры.

У.: Очень хорошо! Не только в жизни, но и в литературе мы встречаем разветвляющиеся алгоритмы.

Для закрепления можно составить алгоритм вступления к поэме «Руслан и Людмила» «Лукоморье» (см. рис. 7), предварительно прослушав запись начала этого фрагмента или посмотрев отрывок из мультфильма, и выполнить задания в учебнике.

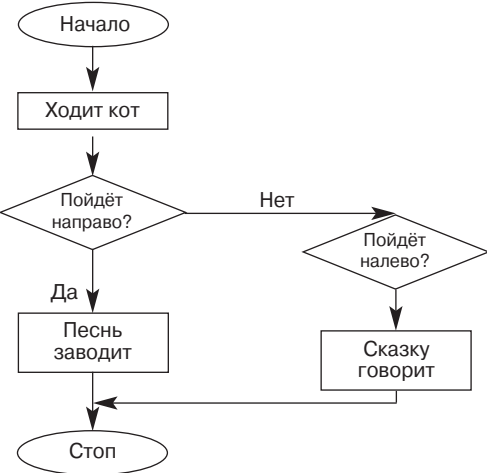


Рис. 7

5. Итог урока.

У.: Сегодня мы с вами познакомились с разветвляющимся алгоритмом, узнали способы изображения ветвления на блок-схеме.

6. Домашнее задание.

Составить картинный разветвляющийся алгоритм, особое внимание обращая на то, что условие записывается в форме ромба.

Итак, мы представили на конкретном примере, каким образом можно объяснить младшему школьнику одно из основных понятий курса информатики.

Ох уж эти шипящие!

Т.В. Кулюкина,
Н.А. Шестакова

Перевод шипящих звуков в буквы или буквосочетания у пишущего часто вызывает затруднения, так как это связано с орфоэпическими нормами русского языка, с правилами графики и орфографии. Выбор правила для верного написания буквы или буквосочетания зависит от места шипящего звука в слове, например в начале слова или после приставки (*счастье, сшить, разжечь*), в корне слова (*варежка, подушка*), на стыке корня и суффикса (*скучно, конечно, булочка, подружка*). Графическое обозначение самого шипящего звука (кроме [ш]), не связанного с орфоэпическими нормами, затруднений у учащихся не вызывает.

На письме особого внимания требует знак, идущий за буквами шипящих, потому что после них может следовать гласный или согласный звук или звуков может не быть вовсе (*дочь, меч, чаща, малыши, шесть, шёлк, шов, курочка, девочка*). Эти опознавательные признаки орфограмм (ОПО) для лучшего запоминания можно представить детям в виде модели:

[ж], [ш], [ч'], [щ']	∅ (отсутствие звука)
	○ (гласный звук)
	□ (согласный звук)

Программа по русскому языку Образовательной системы «Школа 2100», разработанная авторским коллективом в соответствии с ФГОС, предлагает для обеспечения преемственности в изучении орфографии между начальной и основной школой сделать процесс развития орфографических умений осмысленным. В этой программе авторы впервые нацеливают учителя на необходимость учить детей находить в слове место после [ж], [ш], [ч'], [щ'], т.е. обнаруживать в таких словах орфограммы [5, с. 8].

Наталья Николаевна Кондаурова –
учитель начальных классов МОУ «СОШ
№ 10 им. Е.И. Зеленко», г. Курск.

Данные орфограммы связаны с группами правил правописания Ъ в словах разных частей речи, сочетаний ЧК, ЧН, НЩ и правописание букв гласных после шипящих.

Следует различать место в слове как опознавательный признак орфограммы и сами орфограммы. Например: *дочь, меч, дач, вскачь, стричь, горяч*. Все эти слова объединяет один ОПО: звук [ч'] на конце слова, однако правописание этих слов подчиняется пяти разным правилам. Данный пример доказывает, что правописание этих и подобных слов связано не только с умением обнаруживать шипящий на конце слова, но и с умением определять часть речи и форму слова. Следовательно, трудность формирования орфографического навыка правописания Ъ и букв гласных после шипящих обусловлена необходимостью знания трёх разделов русского языка: фонетики, морфемики и морфологии.

Мы считаем, что методика правописания букв гласных после шипящих вызывает у учителей больше затруднений, поэтому остановимся на ней подробно.

Систему правописания букв гласных после шипящих можно представить в виде таблицы:

[ж], [ш], [ч'], [щ']			[ы□]	жи – ши
			[а□]	ча – ща
			[у□]	чу – шу
			[э□]	же – ше
			[о□]	ж (ш, ч, щ) + О
				ж (ш, ч, щ) + Ё
			[ы]	широкий желаю жалею
			[и]	щиты чернеть щека часы пощадить

Прежде всего нужно чётко понимать, что правописание букв гласных после шипящих делится на правописание букв ударных и безударных гласных. Мы предлагаем методику правописания только букв ударных гласных после шипящих. В данной статье система освоения учащимися правописания букв

ударных гласных после шипящих представлена **четырьмя этапами**.

На первом этапе обучения внимание учителя должно быть направлено на освоение фонетических и графических знаний в такой последовательности:

1) осваиваем группу согласных, объединённых общим понятием «шипящие», как особую группу звуков: а) ребёнок должен уметь давать ответ на вопросы: что общего у звуков [ж], [ш], [ч'], [щ']? чем они различаются?; б) при работе с группой парных по звонкости-глухости согласных усиливаем внимание к звукам [ж], [ш] как в сильной, так и в слабой позиции;

2) осваиваем обозначения гласных звуков после шипящих: а) по общему правилу графики (*жаба, жук, шар, шуба, чисто, щит, чек, щель*); б) по специальному правилу графики (*жир, шить, жёсть, шесть, чаща, чудо, щука*);

3) занимаемся пропедевтикой орфограмм, подчиняющихся правилам орфографии: правописание буквы ударного звука [О □], который после шипящих на письме обозначается как буквой О, так и буквой Ё (ошибкоопасное место).

Детям для лучшего запоминания правил предлагаем использовать следующие модели:

Модель 1

[ж]	[ш]	
1)	{	а у
2)	{	ы и жи□ – ши□ э е же□ – ше□
3)	о□	? ё

Модель 2

[ч']	[щ']	
1)	{	и е
2)	{	я а ча□ – ща□ ю у чу□ – шу□
3)	ё	? о□

В моделях 1 и 2 под цифрой 1) буквы пишутся по общему правилу графики, под цифрой 2) – по специальному правилу графики, под цифрой 3) – по группе правил орфографии.

Методика освоения обозначения буквами после шипящих гласных звуков [у], [а], [ы] хорошо представлена в методической литературе и педагогическом опыте учителей, поэтому останавливаться на ней мы не будем. Правописание букв О и Ё (Е) после букв шипящих изучается в среднем звене школы, однако ФГОС сегодня требует начинать изучать эти правила уже в начальных классах (см., например, УМК «Школа XXI века»).

Обозначение ударного звука [о□] после шипящих как ошибкоопасного места требует особого методического подхода, который будет нами изложен в описании второго этапа.

На втором этапе идёт освоение обозначения ударного гласного звука [о□] после шипящих в корне слова.

1. Подготовкой к этому является формирование умения оперативно обнаруживать в слове шипящий звук, находить его место в составе слова и подбирать родственные (однокоренные) слова.

2. До изучения частей речи дети осваивают правило: а) ударный звук [о□] обозначается буквой О, если в группе однокоренных слов или словоформ звук не меняется: *шов – бесшовный, шорты – шортики*; б) ударный звук [о□] обозначается буквой Ё, если в группе однокоренных слов он меняется на [э□] (ударный) или [ы], [и] (безударные): *шёрстка – ш[э□]рсть, щётка – щ[и]тина, печёнка – печ[и]нь, чёрный – ч[э□]рнь, ч[и]рнеть, жёлтый – ж[ы]лтый*.

3. В ходе изучения частей речи детей необходимо знакомить с группой слов, у которых существуют два варианта написания [о□] в корне слова: *ожог (сущ.) руки – ожёг (глагол) руку; поджог (сущ.) дома – поджёг (глагол) солому*.

Для отработки написания буквы ударного гласного звука [о'] после шипящих в корне слова предлагаем работать по следующему алгоритму.

Алгоритм 1

1. Выясни, есть ли в слове шипящий звук.

2. Определи следующий за шипящим звук: гласный или согласный.

3. Если это гласный звук, определи, ударный он или безударный.

4. Определи, в каких частях слова шипящий + ударный гласный находятся – в одной или в разных (*чёлка – девчонка, жёлудь – ежовый – бережёт*). Если в разных – используй алгоритм 2 или 3.

5. Если шипящий + ударный гласный находятся в корне слова, выясни, не входит ли это слово в группу слов с вариативным написанием. Если входит – пиши по правилу (существительное – О, глагол – Ё).

6. Если не входит – подбери к слову однокоренные слова и обращай внимание за гласным звуком. Используй правила:

1) ударный звук [о□] не меняется – пиши букву О; 2) ударный звук [о□] заменяется звуками [э], [ы], [и] – пиши букву Ё.

Для лучшего запоминания этого алгоритма учитель совместно с учащимися составляет модель обозначения [о□] после шипящих в корне слова, которая, наряду с моделями 4 и 5, вывешивается у доски. Набор этих моделей лучше использовать как раздаточный материал для каждого ученика.

Модель 3

[ж, ш, ч', щ'] [о□]

1) ож [о□] г (сущ.) → О ож [о□] г (гл.) → Ё
подж [о□] г (сущ.) → О подж [о□] г (гл.) → Ё

2) заменяется другими звуками → Ё

3) не заменяется другими звуками → О

На третьем этапе при изучении частей речи дети осваивают правило обозначения ударного гласного звука [о□] в суффиксах.

1. Прежде чем говорить о навыке правописания, необходимо познакомить детей с суффиксами, которые под ударением могут писаться как с

О, так и с Ё (*медвежонок, оленёнок, парчовый, желудёвый*).

2. Необходимо сформировать у ребёнка понимание, что выбор варианта написания суффикса в слове зависит от части речи:

1) у глаголов и причастий в суффиксах под ударением пишется Ё (*размежёвывать, затушёвывать, окружённый, окружён, увлечённый, увлечён*);

2) у прилагательных и наречий под ударением всегда пишется О (*ежовый, камышовый, смешон; горячо, общо, свежо*);

3) в суффиксах имён существительных после шипящих пишется как О, так и Ё. Как правило, в суффиксе после шипящих пишется О (*медвежонок, девчонка, речонка, скачок, волчок*). Нужно помнить, что в русском языке, во-первых, есть ударный суффикс -ёр (*дирижёр, стажёр, тренажёр*), не имеющий варианта -ор, а во-вторых, встречаются имена существительные, образованные от глаголов, в которых под ударением пишется буква Ё: *ночёвка (ночевать), тушёнка (тушить)*.

В процессе наблюдения над написанием слов разных частей речи учащимися в микрогруппах с последующим контролем учителя составляется алгоритм 2 и модель 4.

Для отработки написания букв ударного гласного звука [о] после шипящих в суффиксе слова предлагаем работать по следующему алгоритму:

Алгоритм 2

1. Если ударный гласный [о] находится в суффиксе, определи, к какой части речи относится слово.

2. Если слово является глаголом или причастием, то в суффиксе под ударением пиши Ё.

3. Если это прилагательное или наречие, то в суффиксе под ударением пиши О.

4. Если это имя существительное, помни, что в суффиксе под ударением может быть и О, и Ё. Выясни, есть ли в нём суффикс -ёр или оно образовано от глагола. Тогда пиши букву Ё. В остальных случаях пиши букву О.

[ж, ш, ч', щ'] [о□]...

1) глагол→Ё

причастие→Ё

2) прилагательное→О

наречие→О

3) существительное→Ё, если -ёр

или от глагола

О в остальных случаях

На четвёртом этапе при изучении формообразования частей речи необходимо обратить внимание на обозначение ударного звука [о□] в окончаниях после шипящих.

При подготовке к изучению правописания окончаний каждой изменяемой части речи особое внимание учеников нужно обратить на характер конечного звука основы слова, т.е. выделять слова с конечным шипящим основы в отдельную группу. Далее необходимо познакомить детей со следующими особенностями правописания окончаний у существительных, прилагательных и глаголов с конечным шипящим основой: у существительных и прилагательных в окончаниях под ударением пишется только О (*плечом, плащом, большого, чужой*), у глаголов в личных окончаниях – Ё (*течѣшь, бережѣт*).

Алгоритм 3 и модель 5 составляют детьми в процессе изучения словоизменения каждой части речи постепенно и самостоятельно. Работа с ними проводится в 4-м классе, после изучения словоизменения.

Алгоритм 3

1. Если ударный гласный [о□] находится в окончании слова, определи, к какой части речи оно относится.

2. Если слово является именем существительным или прилагательным, то в окончании под ударением пиши О.

3. Если слово является глаголом, то в личном окончании под ударением пиши Ё.

...[ж, ш, ч', щ']	[о□] ...
<p>1) существительное→О прилагательное→О</p> <p>2) глагол→Ё</p>	

Навык правописания букв ударных гласных после шипящих зависит не только от знания правил и алгоритмов их использования, но прежде всего от частоты и систематичности их использования на уроках русского языка.

К сожалению, современные учебники, которыми сегодня пользуются учащиеся начальной школы, не имеют достаточного дидактического материала для отработки графических знаков после шипящих, поэтому обращаем внимание учителей на необходимость самостоятельного подбора соответствующих упражнений.

Таким образом, мы рассмотрели часть проблемы правописания графического знака после шипящих, а именно особенности правописания ударных гласных после шипящих в морфемах слов разных частей речи.

Литература

1. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков : пос. для учит./ Н.Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987.

2. Ефанова, Е.Н. Работа над орфограммами в 5-м классе / Е.Н. Ефанова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 3.

3. Иванов, С.В. Русский язык : учеб. для уч-ся 3-го класса общеобраз. учрежд. : В 2 ч. Ч. 1 / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова. – М. : Вентана-Граф, 2004.

4. Иванов, С.В. Русский язык : учеб. для уч-ся 4-го класса общеобраз. учрежд. : В 2 ч. Ч. 1 / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова. – М. : Вентана-Граф, 2005.

5. Образовательная система «Школа 2100» : Федеральный государственный образовательный стандарт : Примерная основная образовательная программа : Начальная школа. Книга 2 : Программа отдельных предметов (курсов) / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2011.

6. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. – М. : Просвещение, 1996.

7. Фролова, Л.А. Обучение русскому языку в начальной школе / Л.А. Фролова. – М. : АРКТИ, 2002.

Татьяна Васильевна Кулюкина – канд. пед. наук, доцент;

Наталья Алексеевна Шестакова – канд. пед. наук, доцент, Брянский государственный университет, г. Брянск.



Новинки издательства «Баласс»

Н.А. Шестакова, Т.В. Кулюкина

Толковые словарики к учебникам «Литературное чтение»

1-й класс («Капельки солнца»)

2-й класс («Маленькая дверь в большой мир»)

3 и 4-й классы («В одном счастливом детстве», «В океане света»)

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

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

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

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

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

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

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

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы). **Незакавыченное бессмысленное цитирование не допускается!**

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.

Профилактика и коррекция психического выгорания учителей начальных классов с помощью музыкальных средств

С.Т. Губина,
Д.Р. Мерзлякова



В течение последних трёх десятилетий проблема исследования феномена психического выгорания встала особенно остро. Актуальность этой проблемы обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности работников «помогающих» профессий, так как данные профессии обладают огромной социальной важностью. По мнению большинства авторов, учителя начальных классов – та категория профессионалов, которая наиболее подвержена выгоранию вследствие специфики своей деятельности. К основным факторам, обуславливающим выгорание педагогов, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь другим, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся [2, 4].

C. Maslach, S. Jackson определяют синдром психического выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Он проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие: эмоциональное истощение, чувство эмоциональной опустошённости и усталости, вызванное собственнй работой; деперсонализацию (тенденцию развивать негативное отношение к человеку) – отрицательное, циничное либо безразличное восприятие людей, защита от подавляющих эмоциональных состояний путём обращения с учени-

ком как с объектом; редукцию профессиональных достижений, проявляющуюся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности [10].

Профессия учителя в настоящее время феминизирована, поэтому к перечисленным профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей. Кроме того, низкая оплата труда и относительно низкий социальный статус школьных учителей также представляют собой факторы, способствующие выгоранию [2].

В связи с этим возникает необходимость создания психологических условий для профилактики и коррекции синдрома психического выгорания. Эффективным вспомогательным средством в консультировании учителей с синдромом психического выгорания является музыка, поскольку она предоставляет широкие возможности для использования её в качестве психологического средства, регулирующего ценностную и смысловую сферы личности, в силу обладания рядом уникальных свойств, которые являются ценными для использования в практике консультирования. Их можно обозначить как интонационность (активизация мыслительной деятельности при внутреннем пропевании музыкального материала); процессуальность (создание настроения на изменение (движение), процесс осознания имеющихся жизненных паттернов); резонансность (активизация сензитивности, настроения на открытость переживаниям).

Исходя из вышесказанного, актуальной научно-исследовательской

проблемой представляется разработка и организация методики, направленной на профилактику и коррекцию синдрома выгорания у учителей с использованием музыкальных средств. Данная проблема обозначена следующим противоречием: с одной стороны, музыка обладает высоким потенциалом воздействия на психические состояния, даёт опыт ценностно-значимых переживаний, активизирует мыслительный процесс, что в перспективе может оказывать эффективное влияние на психологический статус и деятельность учителя. С другой стороны, в современной практике, несмотря на фундаментальное теоретическое обоснование феномена психического выгорания, присутствует явный дефицит систематизированных методов и средств коррекции работников педагогических систем.

При организации исследования, направленного на разработку средств профилактики и коррекции психического выгорания с помощью музыки, мы опирались на методологические основы, представленные принципами развития, субъектности и значимости планирования жизненных целей [9], а также феноменологическим и холистическим подходами. Следуя логике феноменологической теории личности К. Роджерса [6], психическое выгорание можно оценить как состояние, характеризующееся остановкой личности в развитии и являющееся показателем несформированности ценностной сферы в целом. Можно предположить, что особенности ценностной сферы личности проявляются в виде специфических реакций на музыку, когда люди с различным уровнем выгорания по-разному воспринимают музыку.

При разработке мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию выгорания, мы учитывали, что субъективные переживания в процессе восприятия музыки служат показателем конгруэнтности (согласованности) «Я-концепции». Речь идёт о содержательности эмоций (представлении конкретных образов в процессе слушания), их модальности (положительные или отри-

цательные эмоции) и уровне аффективности (сильные или слабые эмоции, возникающие при восприятии той или иной музыки). Для осуществления методики организуется индивидуальная и групповая работа с учителями. Музыку для прослушивания необходимо воспроизводить на акустической системе высокого технического качества, в отдельном помещении, с сильным уровнем громкости. Для удобства лучше использовать наушники. Прослушиваются различные фрагменты музыкальных произведений, которые могут быть представлены самими участниками, акцентируется внимание на получение навыка вербального анализа по трём направлениям:

1) **организмические ощущения** – чаще всего представляются словами «дрожь по коже», «тошнит (пронизывает) от звука», «волны по телу», «ритм словно пробивает изнутри» и т.д.;

2) **аффективные реакции** – проговариваются с акцентом на модальность переживаний (позитивные – негативные), при этом важно обратить внимание на степень (силу) проявления эмоций, например: «очень нравится», «очень не нравится», «ни хорошая, ни плохая» и т.д. В данном случае учителю предлагается провести самоанализ эмоций по предложенной шкале, например: «Оцените по десятибалльной шкале, насколько Вы чувствуете воздействие того или иного музыкального фрагмента на Вас: от 0 до плюс 10 баллов, если это воздействие характеризуется Вами как позитивное; от 0 до минус 10 баллов, если это воздействие характеризуется Вами как негативное»;

3) **образные ассоциации** – представляются в виде «картинок на музыку», которые возникают в сознании в процессе прослушивания. Качественно-содержательный анализ ассоциаций даёт возможность определить содержательные стороны (осознание или подтверждение) актуально-ценностных значимых целей. Отмечено, что образные ассоциации, которые идут на фоне высокоаффективных положительных переживаний, оказывают фасилитирующий эффект на процесс актуализации мотивов и ценностей.

В опыте исследований отмечено, что учителя начальных классов с различной степенью сформированности синдрома выгорания реагируют на музыку по-разному как на эмоциональном, так и на поведенческом уровне [3].

Было выявлено **три типа реакций на музыку у учителей** с высоким, средним и низким уровнями психического выгорания, которые представлены ниже.

1-й тип. Учителям с высоким уровнем психического выгорания свойственно на поведенческом уровне проявлять реакцию избегания (ухода), т.е. отказываться от прослушивания музыки. Аффективный компонент переживания значительно преобладает над когнитивным, аффекты имеют либо резко негативную, либо позитивную окраску на фоне рационализации. При резко негативной реакции, как правило, учителя ассоциируют музыку с «шумом», ненужным раздражителем и др.; при позитивной реакции они пытаются объяснить, почему данную музыку «можно слушать» и обозначают внешние её качества, например: «не мешает работать», «привычная, где-то слышала», «можно не выключать» и др.

2-й тип. Поведение учителей со средним уровнем психического выгорания отличается ориентацией на социальное одобрение, которое выражается демонстративностью или приспособительностью. Когнитивный компонент переживания явно превосходит аффективный, в целом преобладает либо критический, либо шаблонная оценка. Например: «классическая музыка – это хорошая (полезная) музыка», «заниматься музыкотерапией – полезно для здоровья» и др.

3-й тип. Учителя с низким уровнем психического выгорания проявляют инициативность, экспрессивность и креативность. Характерной их чертой является то, что они «не устают» от процесса прослушивания любой музыки. Как правило, они остаются на обсуждение после занятия (не торопятся домой). С ними легко выстраивается интерактивная обратная связь, например, они приносят навеянные прослушанной музыкой спонтанные сочинения, рисун-

ки, стихи и др. Соотношение аффективного и когнитивного компонентов переживания в процессе восприятия является пропорциональным и взаимообусловленным. Учителя этого типа демонстрируют открытость переживаниям, используя следующие выражения: «я словно парила в этой музыке», «у меня нет слов, чтобы описать свои чувства» и др.

В условиях образовательного учреждения преимущества использования музыкального воздействия в психокоррекционной работе с учителями заключаются в том, что выбор музыкального репертуара не имеет строгих ограничений. Музыка представляется наиболее удобным стимульным материалом в психокоррекционных мероприятиях в плане минимального использования вербальных средств, что также является важным фактом, так как профессия педагога высоко вербализована. Предпочтение педагогами музыки как психологического средства воздействия является более приемлемым, максимально исключающим активизацию предварительных страхов и предрассудков по поводу «нежелательного вмешательства» в субъективный образ «Я».

Опыт использования музыкальных психологических средств воздействия, направленных на профилактику и коррекцию психического выгорания учителей, показал, что данные средства, с одной стороны, являются эффективными инструментами для использования психологами сферы образования, с другой стороны – расширяют багаж научных исследований в области практической психологии.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**.

1. Музыкальное воздействие как психологическое средство обладает возможностями фасилитировать аффективно-когнитивные процессы психики; диагностировать актуальные потребности и ценности личности (через ассоциации); конструктивно влиять на формирование актуально-ценностной сферы личности и позитивный образ «Я».

2. Качество восприятия музыки имеет связь с динамикой развития психического выгорания.

3. Эффективность психопрофилактики и психокоррекции психического выгорания учителей начальных классов с помощью музыкальных психологических средств воздействия определяется с учётом индивидуальных особенностей развития актуально-ценностной сферы личности.

Литература

1. Баранов, А.А. Стресс – толерантность педагога : теория и практика / А.А. Баранов. – М. : АСТ ; Ижевск : Изд-во УдГУ, 2002. – 422 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
3. Губина, С.Т. Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных психологических средств воздействия : дисс. ... канд. психол. наук / С.Т. Губина. – Ижевск, 2006. – 148 с.
4. Орёл, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии : эмпирические исследования / В.Е. Орёл // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
5. Робертс, Г.А. Профилактика выгорания / Г.А. Робертс // Вопросы общей психиатрии. – 1998. – Вып. 1. – С. 44–48.
6. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию : Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.
7. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя : дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Субботин. – Пермь, 2004. – 152 с.
8. Умняшкина, С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) : дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Умняшкина. – Томск, 2001. – 152 с.
9. Фридман, А.Ю. Очерчёдность жизненных целей личности и их субъективная мотивационная значимость / А.Ю. Фридман. – М., 2004. – 146 с.
10. Maslash, C. Burnout : The Cost of Caring : Englewood Cliffs / C. Maslash. – N. J. : Prentice-Hall, 1982.

Светлана Тельмановна Губина – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, г. Глазов;

Дина Рафаиловна Мерзлякова – канд. психол. наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Института гражданской защиты Удмуртского государственного университета, член Российского психологического общества, г. Ижевск, Удмуртская Республика.

Возрастные и гендерные особенности выбора жизненного пути учащимися средних и старших классов*

В.И. Николаева,
М.В. Зайлстра

В статье рассматриваются возрастные и гендерные особенности выбора жизненного пути в подростково-юношеский период развития, проанализированные с помощью методики И.Л. Соломина и авторской модификации методики Б. Заззо. Полученные результаты свидетельствуют о том, что картина жизненного пути у девочек гораздо более сложна и детализирована, чем у мальчиков – их выбор ассоциируется с конкретным возрастом, а у девочек – с возрастным этапом.

Ключевые слова: выбор жизненного пути, подростково-юношеский период развития, гендерные особенности.

Различия, обусловленные причинами физического характера, влекут за собой глубокие психологические последствия, которые охватывают всю жизнь человека. Гендерно-обусловленными являются самые разнообразные аспекты человеческой жизни, от типа мышления и стиля общения до совершения значимых жизненных выборов. В настоящее время всё более привычным становится употребление таких терминов, как «гендерная психология» и «гендерная педагогика», и в связи с этим особенно важно исследовать психологические особенности мальчиков и девочек, в частности, подросткового периода развития. Недаром Стенли Холл, один из первых исследователей этого сложного и интересного этапа, назвал подростковый возраст «периодом бури и натиска».

Это время больших перемен, как внутренних, так и внешних. Подросток ощущает себя новым человеком, более того, зачастую он не узнаёт

* Тема диссертации В.И. Николаевой «Возрастные особенности выбора жизненного пути в подростково-юношеский период развития». Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор А.М. Прихожан.

самого себя. Происходит второе рождение личности. Два разнонаправленных устремления владеют подростками: страстный интерес к внешнему миру и столь же страстное, пристальное вглядывание в себя [5]. Убеждения подростка во многом складываются под влиянием окружающей действительности, объектом познания становится человек и его внутренний мир, начинают формироваться и развиваться самосознание, потребность в осмыслении и оценке своих личностных качеств.

Подросток – уже не ребёнок, но ещё и не взрослый, поэтому принято считать, что между миром детства и миром взрослой жизни находится не похожий на них, особый мир подростка. Важная задача его развития – социализация и принятие определённой роли. Преобладающее значение семьи сменяется влиянием группы сверстников, которая является источником референтных норм поведения и позволяет подростку получить некоторый статус в рамках группового взаимодействия.

Не менее важны и более близкие отношения со значимым сверстником. Подросток хочет понять, какой он есть на самом деле, и представляет себе, каким бы он хотел быть. Познавать себя ему помогают друзья, в которых он смотрит как в зеркало в поисках сходства. Личностная рефлексия, потребность разобраться в самом себе порождают исповедальность в общении с ровесниками.

В подростковом возрасте берёт своё начало становление идентичности [5]. Осознаётся временная протяжённость собственного «Я» (детское прошлое – настоящий момент – проекция своего будущего). Происходит осознание себя как субъекта, отличного от интериоризированных родительских образов. Ф. Дольто отмечает, что именно в подростковом возрасте появляется свобода от родительского влияния: «Родители есть родители, их не меняют...» [2]. Подросток проходит через смену социальных институтов, он должен делать значимые жизненные выборы. Естественно, интерес к изучению данного возрастного этапа не ослабевает.

Общеизвестно, что мальчики и

девочки развиваются разными темпами, и это становится особенно заметным именно с наступлением подросткового периода развития. В близкой к рассматриваемому вопросу теме – психологии принятия решений – изучено, как мужчины и женщины принимают решение о приобретении того или иного предмета. Мужчины опираются на свои потребности в настоящий момент времени и исходят из практической пользы от покупки в ближайшем будущем. Женщины гораздо больше внимания уделяют соображениям, смогут ли они использовать свою покупку длительное время. Иначе говоря, мужчины ориентируются на быстрый результат и окончательное решение задачи [1], тогда как женщины предпочитают видеть перспективу.

Любопытно также, что когнитивные процессы, отвечающие за совершение выбора, неравномерны в своём развитии. По данным зарубежных исследований, начиная со среднего подросткового возраста юноши и девушки имеют вполне точные представления об основных этапах принятия решения. В отличие от них, младшие подростки ещё не осознают, что для принятия решения необходимо чётко сформулировать задачу, рассмотреть различные варианты и проверить их правильность прежде, чем начать действие в выбранном направлении. Кроме того, по сравнению со старшими подростками, младшие реже рассматривают различные варианты решений, хуже предвидят их последствия и недостаточно адекватно оценивают надёжность источников информации [7]. Обнаружена связь между способностью принимать решения и возрастом. Так, в континууме от 12 до 18 лет в значительной мере возрастает способность подростков принимать сложные решения. Старшие подростки рассматривают больше вариантов решений, больше внимания уделяют возможным последствиям, чаще обращаются за консультацией к компетентным специалистам и с гораздо большей осторожностью относятся к советам и рекомендациям тех людей, которые напрямую заинтересованы в результате их выбора [6].

Таким образом, уже учащиеся 9-го класса, которые в современных условиях вынуждены делать значимые жизненные выборы (например, профиля обучения или колледжа), фактически не опираются при этом на сложившиеся когнитивные структуры. Несмотря на актуальность темы, практически не исследован вопрос о том, как подростки совершают выбор, на что они опираются, как относятся к процессу выбора. Кроме того, возникает необходимость проверить гипотезу, что в выборе жизненного пути существуют не только возрастные, но и гендерные различия.

В данной статье представлены результаты анализа некоторых возрастных и гендерных особенностей, которые были обнаружены в ходе исследования 2009–2011 гг. В нём приняли участие 181 человек, из них – 73 человека младшего подросткового возраста – учащиеся 7-х и 8-х классов 12–14 лет (средний возраст в подгруппе – 12 лет);

– 57 человек среднего подросткового возраста – учащиеся 9-х классов 14–15 лет (средний возраст в подгруппе – 14 лет);

– 51 человек раннего юношеского возраста – учащиеся 10-х и 11-х классов 15–17 лет (средний возраст в подгруппе – 16 лет).

Были использованы следующие методики:

1. Методика рисуночных метафор «Жизненный путь» И.Л. Соломина, в которой испытуемым предлагается нарисовать дорогу под названием «Жизнь», использовалась для выявления представленности выбора в картине жизненного пути, а также прояснения неосознанных представлений о специфике выбора. Методика позволяет выявить такие аспекты представлений, как восприятие степени сложности жизненного пути, наличие затруднений в выборе, восприятие альтернативности вариантов будущей жизни, возможности их соединения или взаимоисключения и т.д. Результаты были проанализированы методом контент-анализа [3].

2. Модификация методики Б. Заззо «Золотой возраст» использовалась для изучения времени, которое в представлениях подростков яв-

ляется наиболее вероятным возрастом совершения выбора. На шкале жизни им предлагалось отметить свой возраст, а также тот возраст, когда человек впервые принимает важное решение.

Для выявления значимости возрастных и гендерных различий был использован *t*-критерий Стьюдента.

В табл. 1 на с. 58 в процентном выражении представлены результаты, полученные по методике И.С. Соломина.

Согласно им картина жизненного пути у девочек всех трёх возрастных подгрупп оказывается более детализированной (помимо изображения дороги они снабжают свои рисунки множеством дополнительных деталей – чаще мальчиков рисуют растения, строения, других людей), а восприятие её – более позитивной ($t = 4,76, p < 0,001$). Мальчики более схематичны и скупы на детали в своих рисунках.

Для девочек характерно многомерное представление о жизненном пути ($t = 2,1, p < 0,05$). Они представляют его как целенаправленное движение вперёд, а не как смену статичных фаз или стадий (что было бы в случае преобладания застывших плоскостных изображений). Девочкам же в большей степени свойственно представление об исключении одного варианта другим ($t = 2,2, p < 0,05$); им, скорее всего, сложнее, чем мальчикам, определить для себя компромиссный вариант.

Дополнительно было проанализировано, существуют ли гендерные различия в представлениях о количестве возможностей выбора жизненного пути, что в рисунке актуализируется в следующих типах дорог: крестообразный (перекрёсток) – представления об альтернативности путей или исключении одного пути другим; радиальный (несколько дорог, исходящих из одной точки) – представления о больших возможностях выбора путей; сложный (осевой или беспорядочный) – периодически возникающие возможности выбора или сложность выбора; одна дорога – представление о жизненном пути как о целенаправленном движении; нет дороги – представление о жизненном пути как о непрерывном процессе, смене статических фаз, стадий.

Таблица 1

Гендерные различия по методике «Жизненный путь»

Показатель методики	Психологическое содержание	Мальчики	Девочки
Трёхмерный рисунок	Многомерное представление о жизненном пути	17,2*	32,9*
Крестообразный тип дороги (перекрёсток)	Представления об альтернативности путей, исключении одного пути другим	15,5*	31,5*
Беспорядочный тип дороги	Сложность выбора	6,9*	0*
Строения	Укрытие	22,4**	43,8**
Двери, ворота	Контролируемый кем-то вход/выход	0*	5,5*
Растения	Помощь/помеха, незначительные второстепенные детали	10,3*	24,7*
Осадки	Фактор, препятствующий продвижению по жизненному пути	0*	6,8*
Другие люди (кроме путника)	Представления об окружающих людях, помогающих или мешающих в жизни	19***	47,9***
Другие символы (смайлики)	Позитивное восприятие жизненного пути	25,9***	64,4***

Примечание. Значимость различий: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Результаты показывают, что в тех случаях, когда жизненный путь ассоциируется с дорогой, девочки чаще изображают перекрёсток, а мальчики – либо единственную дорогу, либо сложное переплетение дорог. Картина жизни девочек, являясь более детализированной в дополнительных символах, в том, что касается выбора, представляет собой ограниченное число альтернатив, исключающих друг друга. Мальчики чаще видят свой жизненный путь как прямую дорогу, реже – как хитросплетение вариантов, выбор между которыми затруднён в силу их запутанности и сложности. Подобных рисунков практически нет у девочек.

В табл. 2 в процентном выражении представлены гендерные различия

в результатах, полученных с помощью модифицированной методики Б. Заззо.

Наиболее частотным ответом для всей выборки является указание 18 лет в качестве первого возраста выбора. Такое единодушие весьма показательно и, очевидно, связано скорее не с возрастными, а с общекультурными тенденциями в восприятии совершеннолетия, которое для молодого человека (девушки) в современном обществе обозначается чередой важных событий. Период 17–18 лет многими из них психологически ощущается как окончание детства, что совпадает с выпуском из школы и поступлением в вуз (либо выбором других форм обучения, началом работы и т.д.). Это возраст, когда молодёжь вступает в

Таблица 2

Гендерные различия по модифицированной методике «Золотой возраст»

Выборка		Одна дата	Множественный ответ
Вся выборка	Мальчики	72,3***	27,7***
	Девочки	46,9***	53,1***
Младший подростковый возраст	Мальчики	80	20
	Девочки	58	38,7
Средний подростковый возраст	Мальчики	73,9*	26*
	Девочки	44,1*	55,9*
Ранний юношеский возраст	Мальчики	55	45
	Девочки	38,7	61,3

Примечание. Значимость различий: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Литература

период большей самостоятельности. Очевидно, что данный социокультурный контекст не может не отражаться на результатах исследования.

Что касается гендерных различий, то девочки чаще мальчиков дают множественные ответы (указывают несколько дат, период или периоды времени), тогда как мальчики указывают на один конкретный возраст, демонстрируя тем самым более чёткое соблюдение инструкции. Если для мальчиков и девочек младшего подросткового возраста это различие существует на уровне тенденции ($t = 1,98$), то в среднем подростковом возрасте оно значимо статистически ($t = 2,34$, $p < 0,05$), а значимость гендерных различий по всей выборке в целом подтверждается весьма высокими значениями t -критерия Стьюдента ($t = 3,57$, $p < 0,001$).

Таким образом, у девочек сохраняется тенденция более сложного отображения картины жизненного пути. Этому выводу не противоречат сравнительно малочисленные данные (5 рисунков), свидетельствующие, что для их авторов-мальчиков выбор жизненного пути также представляется сложным и даже запутанным. У девочек время выбора скорее ассоциируется с определённым периодом времени, нежели с конкретной датой.

Данные нашего исследования могут быть полезны при организации практики психологического консультирования в школе, имеют важное значение для профориентационной работы.

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
2. Дольто, Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто. – СПб. : Петербург – XXI век, 1997. – 229 с.
3. Соломин, И.Л. «Жизненный путь» : Методика рисуночных метафор : метод. рук. / И.Л. Соломин. – СПб. : Иматон, 2001. – 64 с.
4. Эльконин, Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте / Сост. Ю.И. Фролов // Психология подростка : хрестоматия. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 526 с.
5. Эриксон, Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
6. Friedman, I.A. Coping patterns in adolescent decision making : an Israeli-Australian comparison / I.A. Friedman, L. Mann // Journal of adolescence. – 1993. – № 16. – P. 187–199.
7. Ormond, C. Metacognitive analysis of decision making in adolescence / C. Ormond, M. Luszez, L. Mann, G. Beswick // Journal of adolescence. – 1991. – № 14. – P. 275–291.

Варвара Ильинична Николаева – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского (Российский государственный гуманитарный университет);
Мария Витальевна Зайлстра – студентка 5-го курса Московского городского психолого-педагогического университета г. Москва.



В издательстве «Баласс»

выпущены тетради на печатной основе:

«Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку». 10–11 классы

Подготовка к итоговой аттестации и ЕГЭ

(авторы Е.С. Барова, Е.Н. Воронова)

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

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

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

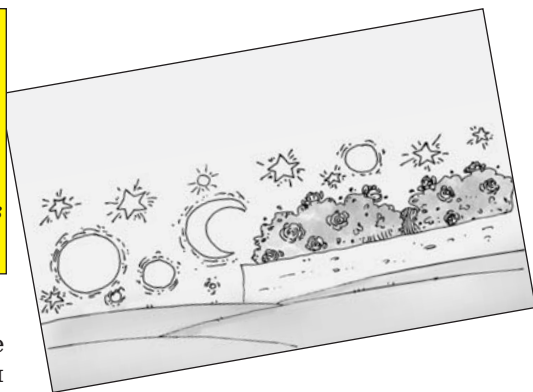
bal.post@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

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

«Нужно почаще превращаться в мальчишек и девчонок»

В.А. Карпов



Слова С.Я. Маршака, вынесенные нами в заглавие статьи, мы выбрали не случайно: их можно назвать лейт-мотивом всего его творчества, необы-чайно многогранного.

Одарённый человек, конечно, раз-вивается не в безвоздушном про-странстве. Самуил Маршак, родив-шийся в бедной семье заводского техника, является прямым потомком почитаемого иудеями раввина Ааро-на-Шмуэла бен Исроэла Койданове-ра, жившего в XVII в. С детства пре-красно владевший языком идиш, Са-муил по настоянию своего деда в совершенстве изучил иврит, т.е. был органично вписан в иудейскую куль-туру. Однако получить хорошее обра-зование в Российской империи для него было затруднительно в силу про-центной нормы для евреев в учебных заведениях. Мальчик рано начал пи-сать стихи, поощряемый к этому за-нятию учителем гимназии в г. Остро-гожске Воронежской губернии, где он учился вместе с братом.

Счастливым событием стал переезд семьи в Петербург, где в 1902 г. стихи никому не известного подростка по-падают в руки Владимира Стасова – искусствоведа номер один в России того времени. С этого момента креп-кая дружба связала почтенного учё-ного и одарённого мальчика, который был впятеро моложе своего покрови-теля (и зачастую называл его просто – дедушка). Это была редкая удача. Стасов устраивает Маршака в одну из лучших столичных гимназий, а затем вводит в круг российской творческой интеллигенции.

Первый успех пришёл в декабре 1902 г., когда в столице была испол-нена кантата памяти скульптора Марка Антокольского, авторами ко-торой были выдающиеся компо-зиторы А.К. Глазунов и А.К. Ля-

дов, а также гимназист Самуил Мар-шак. Вообразите овации публики и радость родителей, когда знаменитые музыканты вывели на поклон соавто-ра-подростка.

Затем В. Стасов знакомит юного поэта со своими друзьями, среди ко-торых Фёдор Шаляпин, Илья Репин, Максим Горький и др. Именно Горь-кий принимает Маршака под свою опеку: когда у Самуила обнаружили лёгочное заболевание, знаменитый писатель увозит его с собой в Ялту и поселяет в своей семье почти на два года.

Со второй половины 1900-х годов Самуил Маршак – уже вполне сло-жившийся самостоятельный поэт и журналист, сотрудничавший со мно-гими периодическими изданиями, в том числе и со знаменитым журналом «Сатирикон». Однако главные обстоя-тельства биографии поэта того време-ни долгие десятилетия тща-тельно скрывались от публики, в том числе и самим Маршаком. Причиной было страшное, особенно при Советской власти, слово «сионизм». Молодой по-эт в начале своей карьеры активно со-трудничал в журналах «Еврейская жизнь», «Молодая Иудея» и других национальных изданиях. Кроме того, он сблизился с молодёжной сионист-ской организацией «Паолей Цион». Библиографической редкостью сего-дня является первый поэтический сборник Маршака «Сиониды», о кото-ром автор впоследствии старался не вспоминать, хотя в него вошли хоро-шие стихи, многие из которых попу-лярны в Израиле. Сионизм же – иде-ология народа, который хочет объеди-ниться после многовекового изгнания

на своей исторической родине. Однако во многих странах (не только в России) ущемление прав евреев парадоксально сочеталось с нежеланием отпустить их для создания собственного государства. В итоге Маршаку всю жизнь пришлось скрывать то, в чём он не был виноват.

В 1911 г. Самуил Маршак совершил длительное путешествие на Ближний Восток, на родину предков, во время которого писал стихи и очерки. Тогда же он связал свою жизнь с красавицей Софьей Мильвидской. Казалось, сама судьба предназначала Маршаку стать видным еврейским общественным деятелем и поэтом. Однако он вернулся из Палестины на родину; затем, проучившись вместе с женой полтора года в Лондонском университете, снова вернулся в Россию в начале мировой войны.

Хочется поблагодарить писателя и литературоведа Матвея Гейзера за содержательные статьи и книгу о Маршаке, в которых открыты многие неизвестные страницы его жизни. Позволим себе, однако, не согласиться с утверждением, что: если бы не Великая Октябрьская революция, «то Маршак стал бы поэтом совсем другим, и, может быть, его место в русской поэзии было бы рядом с Ахматовой, Пастернаком, Мандельштамом». Нам представляется не очень корректным данное сравнение, хотя талант Маршака не меньше, чем у перечисленных писателей.

Становиться детским писателем он не планировал. Просто так получилось в жизни, что Маршака с молодости тянуло к детям. Ещё в 1913 г. он работал в Англии в школе, и это время впоследствии он назовёт счастливейшим в своей жизни. По возвращении на родину, в трудные годы Гражданской войны, он служит в детской колонии. К повороту в сторону детской литературы Маршака подтолкнула Елизавета Ивановна Дмитриева, поэтесса, известная под псевдонимом Черубина де Габриак. Вместе с Маршаком они написали несколько пьес для Краснодарского детского театра. Затем, после переезда в Петроград, была должность завлита в ТЮЗе. И вот в 1923 г. выходит первая книга Маршака для детей – знаменитые до сих пор

«Детки в клетке». Начинается интенсивная работа в детской литературе.

С того же года и до конца своих дней поэт не менее интенсивно занимается редакторской работой, сначала на посту редактора журнала «Новый Робинзон», а затем, до 1937 г., в ленинградском отделении издательства «Детгиз». Нужно отметить, что зачастую Маршака называют то руководителем издательства, то главным редактором. Ни то, ни другое неверно по простой причине: он не состоял в коммунистической партии и занимать таких постов не мог. Официально числясь консультантом, душой ленинградской детской литературы 1930-х был именно Маршак. Именно он вывел в литературу Виталия Бианки, Григория Белых, Леонида Пантелеева и других писателей. Как и всякая яркая личность, Маршак собирал вокруг себя столь же ярких людей: с редакцией сотрудничали Алексей Толстой, Борис Житков, Вениамин Каверин, Виктор Шкловский, Борис Пастернак и др. Он имел смелость поддерживать неблагонадёжных, уже имеющих судимость по печально знаменитой 58-й статье Даниила Хармса и Александра Введенского. А ещё Маршак настойчиво убеждал писать для детей отнюдь не детских писателей, специалистов, далёких от литературы – физиков, химиков, биологов, географов и т.п. Например, по инициативе Самуила Яковлевича выдающийся физик-теоретик Матвей Бронштейн написал книгу для детей «Солнечное вещество». Как не хватает современным читателям таких знатоков своего дела! Ведь сейчас многие научно-популярные книги для детей составляются (а не пишутся!) из чужих источников, как правило, малограмотными и дешёвыми для издателей компиляторами.

История редакции, которую часто называют «маршаковской», – печальна. Во второй половине 1930-х, особенно в 1937 г., почти все работники и сотрудники редакции были репрессированы. Погибли Н. Олейников, М. Бронштейн, Г. Белых, Д. Хармс, А. Введенский и др. Маршак чудом уцелел, переехав в Москву.

История русской литературы знает немало людей, преданных ей фана-

тично. Но увлечённость Маршака, писателя и редактора, – уникальна. Он, человек очень нездоровый, доводил до изнеможения многих авторов своей скрупулёзностью и придирчивостью, мог позвонить среди ночи и потребовать немедленно приехать к нему, чтобы обсудить редакторскую правку стихотворения (такси при этом он оплачивал сам!). Обильно уснащая свою речь излюбленными «милый», «голубчик», Маршак учил вниманию к слову и нетерпимости к фальши. И нет ни одного писателя или литературоведа, который, общаясь с Маршаком, не вспоминал бы об этом как о своих университетах.

В то же время некоторые из современников Самуила Маршака отзывались о нём неодобрительно. Иные видели в нём всегда благополучного, благодушного и оторванного от реальной жизни человека. А как же тогда помощь «врагам народа» и старым интеллигентам в годы большого террора? А то, что он был одним из немногих обласканных властью писателей, кто не принял участие в 1946 г. в травле Анны Ахматовой и Михаила Зощенко? А как быть с тем фактом, что Маршак в конце 1940-х годов тайно давал большие суммы денег на переселение еврейских детей-сирот в Израиль? Просто он по своему характеру не был бунтарём, как Маяковский, не уходил во «внутреннюю эмиграцию», как Мандельштам, не обладал эмоциональным темпераментом, как Цветаева.

Маршак был человеком без ярких страстей, он воспринимал мир как гармоничный и старался гармонизировать его, привести в порядок в своём творчестве. Обладая редким словесным чутьём, он всегда стремился поставить единственно возможные слова в единственно возможном порядке. При этом в художественном образе Маршак ценил прежде всего смысловую прозрачность и не терпел, как он выражался, слов «ватных». Бесконечно, задерживая издателей, перedelывал собственные тексты. Нам представляется, что при всей похвальной требовательности к себе, Маршаку-лирику не хватало поэтической дерзости и глубины, тех самых страстей, без которых не-

мыслима лирика. Сопоставим бегло два текста поэтов-современников, связанных личной дружбой, на тему природы:

Многоэтажный этот дом
Не знает праздного безделья.
Упорным занят он трудом
От купола до подземелья.

Здесь ловят солнце зеркала
В лаборатории высокой.
И движутся внутри ствола
Добытые корнями соки.

Бормочут листья в полусне,
Но это мнимая дремота.
В глуши, в покое, в тишине
Идет незримая работа.

(С. Маршак «Лес»)

<...>

В церковной росписи оконниц
Так в вечность смотрят изнутри
В мерцающих венцах бессонниц
Святые, схимники, цари.

Как будто внутренность собора –
Простор земли, и чрез окно
Далёкий отголосок хора
Мне слышать иногда дано.

Природа, мир, тайник
вселенной,
Я службу долгую твою,
Объятый дрожью сокровенной,
В слезах от счастья отстою.

(Б. Пастернак
«Когда разгуляется»)

Сравним: дом, лаборатория у Маршака – и храм, собор, тайник вселенной у Пастернака; сосредоточенная физико-химическая работа природы – и церковная служба, таинство; спокойствие аккуратного человека, у которого всё разложено по полочкам, – и молитвенный восторг другого.

Своё упорядоченно-светлое мироощущение Маршак переносил и в детскую литературу. В поэзии для младших возрастов такой взгляд на мир оказался как нельзя кстати. Маршак активно работал в традиционных для детской поэзии жанрах, создал эталонные произведения. Так, Самуил Яковлевич со свойственной ему добросовестностью описал животных в зоопарке: его «Детки в клет-

ке» со временем разрослись до 28 стихотворений. Однако это всё же взгляд на животных городского жителя, для которого звери – объект для наблюдения во время неторопливой воскресной прогулки с мороженым.

Как и полагается детскому поэту, Маршак написал несколько стихотворных азбук. Если сопоставить разные издания одного произведения, можно проследить, как автор тщательно работал над совершенствованием написанного. В раннем издании «Весёлой азбуки» читаем:

Дрозд на дереве дремал,
Дикий кот его поймал.

В более поздних изданиях появляется другая иллюстрация к букве Д:

Дятел жил в дупле пустом,
Дуб долбил, как долотом.

И таких примеров саморедактирования много. В «Живых буквах» Маршак идёт ещё дальше: он ухитряется уже в азбуке дать маленьким детям представление о социальной значимости профессий. Не забыты популярные фольклорные жанры: так появляется цикл «Загадки». Венчает эту авторскую образовательную программу остроумный «Весёлый счёт», в котором оживают цифры.

В творчестве Маршака нашлось место и героической балладе – это «Рассказ о неизвестном герое». Мастерски организованный напряжённый сюжет; короткая энергичная строка с жёстким ритмом:

Автомобилю
Наперерез –
И по трубе
Водосточной
Полез,

и в результате – стихотворение с мощным психологическим и патриотическим воздействием.

А какая же детская литература без доброй шутки? Так появляется «Багаж» – забавный анекдот о незадачливой пассажирке и хитрецах из железнодорожной службы. Или подлинный шедевр шуточной поэзии – «Человек рассеянный». В подобных произведениях уравновешенное, упорядоченное мироощущение Маршака идёт на некоторые милые и пустяковые отклонения от нормы,

несмотря на то что в начале 30-х годов XX в. в СССР сгустилась атмосфера параноидальной подозрительности против любого вымысла в искусстве. Так, один из литературных критиков писал в 1932 г. в журнале «Детская литература»: «Эти весёлые и легко запоминающиеся (благодаря формальному мастерству Маршака) куплеты не преследуют никаких воспитательных, агитационных или познавательных целей. Функция их чисто развлекательная». Как будто развитие чувства юмора – не важная воспитательная цель!

Воспитательное же значение стихотворений Маршака бесспорно. Взять хотя бы сатирическое стихотворение «Мистер Твистер», направленное против расизма. Печально, но это насквозь «правильное» произведение встречало в те же 1930-е годы сопротивление цензуры: в нём видели потенциальную опасность для того, что мы сегодня называем туристическим бизнесом. Воистину нет предела чиновничьей глупости! Печально также и то, что в критикуемых Маршаком США с тех пор достигнут невиданный прогресс в междоусобной и международной терпимости, в то время как в нашей стране это одна из острейших проблем.

Удивительно, как поэт умел учитывать возрастные особенности детей в своих произведениях. Возьмём, например, «Сказку о глупом мышонке». Её персонажи – в традициях фольклорной сказки о животных, описаны они без излишних подробностей, каждый персонаж маркирован строго определёнными чертами поведения и облика. Маленькому ребёнку поэт даёт представление о звуках, издаваемых зверями, начальные представления об их пищевом рационе: *дам овса тебе мешок* (лошадь); *дам тебе я комара* (жаба) и т.д. Линейный сюжет построен с нарастанием напряжения и приводит к печальному финалу, в котором реализована полущутливая угроза, к которой прибегают матери во всём мире: «Будешь капризничать – тебя бабай (или кто-то другой) заберёт!». Отметим, что Маршак во всём тексте не употребил ни одного слова с переносным значением (если не считать таковыми *И-го-го!* – *поёт*

лошадка). Вывод: текст предназначен для детей 3–4-х лет.

Будучи по природе своего дарования поэтом-лириком, Маршак имел смелость писать лирические стихотворения для детей младшего возраста. Дело это особенно трудное в силу возрастных особенностей читателя, который ценит в литературе в первую очередь события, то есть охотнее всего воспринимает эпос. Лирика же по своей природе нацелена на неторопливое самоуглубление, предлагает более субъективный образ мира. Одним из наиболее удачных опытов в этом направлении, предпринятых Маршаком, был цикл «Разноцветная книга» (1946). Б. Галанов вспоминал, как Маршак размышлял о специфике труда детского писателя: «Для пятиклассников нельзя писать, как для третьеклассников, для третьеклассников – как для октябрят. Иначе наш герой утратит всю свою привлекательность. Книжка проскользнет, провалится между возрастами». Вот и в «Разноцветной книге» поэт осторожно расширяет диапазон художественных средств. Всего в этот цикл вошли шесть стихотворений, но одно из них, «Красная страница», написано в «дежурных» пропагандистских целях, и заложенный в ней смысл полностью утерян для современного читателя. Остальные стихотворения представляют собой пейзажные миниатюры. Так, на «Зелёной странице» создан тёплый и уютный мирок:

Если бы здесь уместиться я мог,
Я бы на этой странице прилёг.

Это мир ярких красок: *золотые букашки; голубая, как бирюза /стрекоза); тёмно-красная божья коровка; крылья прозрачные; книжечка пёстрая*. Здесь царит суетливое движение: *бродят; села, качаясь; вскинула; полетела; закрываются; раскрываются, несутся*.

Попутно отметим следы цензурской правки в этом невинном стихотворении. До сегодняшнего дня в некоторых изданиях строка о божьей коровке читается так: *И полетела по важным делам*, в то время как в авторском оригинале это должно читаться иначе: *И полетела по божьим делам*. Согласимся, что

в советско-канцелярском варианте теряется весь смысл и обаяние этого яркого образа. Читателю предлагается взглянуть в крошечный объект, в котором можно обнаружить нечто истинно прекрасное. К такому стихотворению полностью приложимы слова Б. Пастернака: «Поэзия валяется в траве, под ногами, так что надо только нагнуться, чтобы увидеть её и подобрать с земли».

Что же, помимо доминирующих цветов пейзажей, связывает стихотворения цикла? В «Синей странице» Маршак изображает глубины океана, где

Дельфины мелькают, как тени,
Блуждает морская звезда,
И листья подводных растений
Качает, как ветер, вода.

«Белая страница» передаёт движение в зимней, казалось бы, полностью замёрзшей природе, описывая многочисленные следы на снегу. Несущиеся по ветру тучи песка, идущие караваном верблюды, цепкие пустынные растения – «Жёлтая страница». И наконец, в «Ночной странице» город не прекращает активно жить и с наступлением темноты. В пяти маленьких стихотворениях – целый мир: различные природные среды, различные климатические зоны, времена года и время суток. Весь цикл объединён глубоким смыслом: движение жизни не затихает нигде и никогда. При этом художественный образ заметно усложняется по сравнению со стихотворениями для самых маленьких. Появляются яркие сравнения (*словно цветной самолёт, стрекоза*), метафоры (*верблюды, степные поезда*), олицетворения (*часы и машины не спят*).

Мастерское владение писательской техникой – одна из сильных сторон творчества Маршака. Вглядимся под этим углом зрения в тот же цикл «Разноцветная книга». Для решения конкретных задач избираются различные схемы рифмовки, варьируется конфигурация строфы: в «Красной странице» это двустопишия, а «Белая страница» написана в трудной форме трёхстишия.

Поэт всегда подбирал для конкретного стихотворения уместную длину

Литература

стиха – от двух до девяти слогов. Ритм стихотворной речи в произведениях для детей не должен быть монотонным, и Маршак это хорошо осознавал. Полной свободой для экспериментов в области ритма стало произведение «Усатый-полосатый», в котором поэт сознательно пользуется строфами различной конфигурации, стихами разной длины и даже вкрапляет в стихотворный текст фрагменты прозы. Да, с таким произведением не соскучишься!

«Не ослеплён я музою моею», – сказал Е.А. Баратынский. Пожалуй, эту формулу можно отнести к поэзии Самуила Маршака: она не поражает новизной формы, не ошарашивает оригинальностью идей. Но ей присущи чувство меры, такта и высокого вкуса.

1. Гейзер, М.М. Маршак / М.М. Гейзер. – М. : Молодая гвардия, 2006. – 327 с. – (Серия «Жизнь замечательных людей»).
2. Сарнов, Б. Самуил Маршак / Б. Сарнов. – М. : Художественная литература, 1968. – 191 с.
3. <http://s-marshak.ru>
4. www.s-marshak.org

Владимир Анатольевич Карнов – канд. филол. наук, доцент факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.



В издательстве «Баласс»

выпущено пособие серии

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

«Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст»

(автор О.В. Соболева)

Пособие знакомит с системой обучения младших школьников пониманию текста. На примере текстов из учебников Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «Литературное чтение» пособие отвечает на вопросы:

- ✓ Что нужно понимать в тексте?
- ✓ Какие приёмы помогают пониманию?
- ✓ Как работать с текстом на уроке?
- ✓ Как провести диагностику понимания? и др.

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

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

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

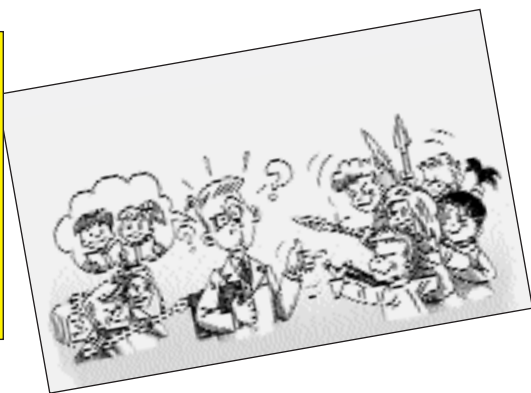
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Духовно-творческая самореализация детей дошкольного возраста в условиях ДОУ*

И.Е. Емельянова



В статье рассматриваются пути духовно-творческой самореализации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения через раскрытие познавательного и духовно-творческого модулей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, духовно-творческая самореализация, модули духовно-творческой самореализации, познавательный модуль, духовно-творческий модуль.

Рассмотрим пути раскрытия духовно-творческого потенциала детей дошкольного возраста и возможности их духовно-творческой самореализации в условиях ДОУ через следующие **модули:** познавательный, креативно-деятельностный, духовно-творческий, поисково-преобразовательный, созидательный и рефлексивно-корректирующий.

Процесс конструирования творческой деятельности в модуле происходит по следующему алгоритму: начальное обобщённое представление о сферах жизнедеятельности; систематизация, конкретизация и углубление представлений о жизни за счёт включения ребёнка в различные виды деятельности; проектирование и организация творческого образовательного пространства ДОУ; создание коллективного и индивидуального духовно-творческого продукта; организация саморазвития, «самостроительство» личности ребёнка в духовно-творческой самореализации в творческом образовательном пространстве ДОУ [3].

При организации творческой деятельности учитываются возрастные и потенциальные возможности, задатки дошкольников. Название модуля отражает специфику содержания, направленного на духовно-творче-

скую самореализацию одарённых детей. Модули интегрированы, т.е. взаимосвязаны по содержанию и посредством организации творческой деятельности. Ядром, активной точкой творческого образовательного пространства и его целью является личность ребёнка, а характер взаимодействия с ним педагога, включение в различные виды творческой деятельности и психолого-педагогические условия обеспечивают ему самореализацию в духовно-творческой деятельности.

Каждый из модулей состоит из своих содержательных блоков.

Познавательный модуль расширяет круг знаний дошкольников о мире, вводит в мировую и национальную культуру. Здесь можно рассмотреть такие содержательные блоки, как «Мой Мир», «Я тоже Мир», «Мировые открытия», «Я открываю Мир».

Креативно-деятельностный модуль развивает творческие способности детей через общение с различными видами искусств в блоках «Мир моих эмоций и чувств», «Мир добродетелей», «Мир искусства и науки», «Я тоже творю мир».

Духовно-творческий модуль представлен блоками «Я и моя Родина», «Я и моя семья», «Я и мои друзья», «Я в мире книг», «Я и природный мир», «Я и рукотворный мир», «Я выбираю профессию».

Поисково-преобразовательный модуль развивает исследовательскую активность и потребность проявлять творческий потенциал в гармоничном преобразовании окружающего

* Тема диссертации «Исследовательская деятельность как средство самоутверждения учащихся». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Л.В. Трубайчук.

микросоциума. Блоки: «Моё здоровье», «Мои правила», «Мои интересы», «Мои почему», «Я – исследователь».

Созидательный модуль обеспечивает творческое самовыражение детей в духовно-творческой самореализации в блоках «Я дарю миру», «Мир дарит мне», «Всё тайное становится явным», «Я могу сделать других счастливыми», «Дела духовного милосердия».

Рефлексивно-корректирующий модуль обеспечивает рефлексивную деятельность детей и коррекцию их творческой деятельности через блоки «Страдания, испытания и победы», «Где прячется счастье», «Мой портрет».

Федеральные государственные требования к содержанию основной общеобразовательной программы дошкольного образования включают совокупность образовательных областей, обеспечивающих разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по направлениям: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое. На наш взгляд, данные направления могут быть реализованы через предлагаемые нами модули. Это не только обеспечит ребёнку познание мира и себя в нём, но даст возможность искать пути реализации своих способностей в образовательных областях «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Художественная литература», «Художественное творчество», «Музыка». Образовательная деятельность осуществляется в процессе организации различных видов детской деятельности – игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения, а также в ходе режимных моментов, самостоятельной деятельности. Выбор приёмов в раскрытии потенциала каждого ребёнка и группы в целом зависит от компетентности значимых взрослых в технологиях взаимодействия, партнёрства, сотрудничества с одарёнными детьми.

Нельзя навязать пути самореа-

лизации, можно лишь обозначить возможные пути, а сам процесс – это дорога, известная только идущему.

Рассмотрим целевые ориентиры и аспекты содержания познавательного и духовно-творческого модулей через методы и приёмы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ.

Итак, в **познавательном модуле** дети изучают окружающий мир, учатся его классифицировать, определять признаки объектов окружающего мира, размышляют над назначением объектов. Необходимо сделать вывод о том, что природа создана мудро и изменять её законы нельзя. Ребёнок узнаёт о строении и функциях своего организма, об органах чувств, некоторых психических процессах, качествах личности. По усмотрению значимых взрослых вводится понятие «душа». В данном модуле следует показать зависимость людей от природы и природы от людей, поднимать вопросы экологического характера, познакомить с Красной книгой. В блоках «Мировые открытия» и «Я открываю Мир» кругозор детей в различных областях знаний значительно расширяется. Значимые взрослые должны насытить образовательную среду энциклопедиями, картами, схемами, фотографиями известных изобретателей, первооткрывателей, исследователей, испытателей. Важно не сдерживать интересы детей, а постараться увидеть их в какой-либо области. Здесь будут уместны экскурсии в музеи, на выставки, организация встреч с изобретателями, испытателями, инженерами, дизайнерами и т.п.

Используемые методы и приёмы: «Да-Нетки», дидактические игры «Хорошо-плохо», «Что умеет делать» (функциональный подход А.М. Струнинга), описание объекта по универсальной модели, «У каждого есть...» (структурный подход С.В. Железновой), «Что было бы, если бы», «Волшебный телевизор», развитие чувствительности к противоречиям, «Эвристика», прогнозные задачи, знакомство с идеальным конечным результатом (ИКР), типовые приёмы фантазирования, морфологический анализ, метод фокальных объектов (МФО), круги Луллия, РВС.

Таким образом формируются навыки «управляемого воображения», развивается чувствительность к противоречиям, происходит знакомство с уровнями новизны.

В качестве средств развития духовно-творческого потенциала могут быть использованы произведения детской художественной литературы и мультипликация. Литературные произведения подобраны с учётом разработок С.В. Железновой [1], а также А. Лопатиной и М. Скребцовой [2].

В познавательном модуле рекомендуем для прочтения и анализа следующую детскую литературу: С. Маршак «Откуда стол пришёл», «Вот какой рассеянный», А. Шибаев «Кто кем становится», Ш. Гупта «Моя лошадка», М. Жене «Руки человека», Ю. Тувим «Всё для всех», К. Чуковский «Чудо-дерево», Я. Аким «Дверь», В. Коняхин «Башмаки», И. Гамазкова «Варежкина сказка», С. Григорьев «Бутерброд с мотором», С. Погореловский «Мастерица», Э. Мошковская «Митя-сам», В. Осеева «Хороший гусь», «Сыновья», энциклопедии различных направлений «Почемучка», «Всё обо всем», «Малышам о минералах», А. Членов «Геология в картинках», А. Гончар «120 уроков по истории и естествознанию для самых маленьких», А. Дорохов «А ведь и ты – волшебник», Ф. Лев «Колесо», Б. Зубков «Как солнце в дом пришло», А. Усачёв «Как Соня поймала Эхо».

Рекомендуемые мультипликационные фильмы: «Кубик и Тобик», «Чудо-дерево», «Про щенка», «Большой Ух», «Маша больше не лентяйка», детский познавательно-развлекательный мультсериал «Хочу всё знать», «Природоведение для самых маленьких», «Занимательная химия», «Физика маленьким», «Приключения пингвинёнка Лоло».

Духовно-творческий модуль формирует патриотическое сознание дошкольников. Патриотизм выражается в преданности высшим нравственным ценностям народа, опирается на принципы органического восприятия высоких патриотических идей, берущих свои истоки в глубине веков и составляющих основы русского национального само-

сознания. Очевидна необходимость с раннего возраста воспитывать у детей патриотизм как гуманизм по отношению ко всему живому, нравственные и этические качества. В данном модуле проводятся экскурсии по области и краеведческим музеям.

Духовно-творческий модуль направлен на воспитание уважения к семейному наследию, знакомство со своей ролью и обязанностями в семье (послушание и уважение к старшим по тексту «Поучение Мономаха детям»). Реализация модуля обеспечивает ранжирование ценностей, которые могут составлять в будущем основы смысла жизни детей. Социальная роль, служение и жизнь по сердцу – чем похожи и чем отличаются эти функции у членов семьи и рода? Дошкольники знакомятся с правилами жизни и наследием семьи. Они составляют и уточняют древо семьи через создание копилки историй, открыток, фотографий и т.п.

Целевым ориентиром в этом модуле является также осознание ценности дружбы и выявление её признаков. Полезно проводить тренинги на сплочение, составлять рассказы о своём друге, анализировать поступки героев в произведениях детских писателей и мультипликационных фильмах, в результате чего дошкольники должны прийти к пониманию: в дружбе важно не только брать, но и отдавать.

В этом блоке значимые взрослые формируют у детей уважительное отношение к труду, воспитывают любовь к нему. Расширяются представления о профессиях. Следует подвести детей к выводу о том, что, создавая рукотворный мир, человек не должен причинять вред природному миру и уничтожать его (например, надо использовать альтернативные источники энергии). Значимыми взрослыми делается акцент на уважительном отношении к своему труду и к объектам, созданным другими людьми, как ценности. В практической деятельности дети преобразовывают объекты рукотворного мира. Продолжается знакомство с законами развития технических систем, функциями систем. Формируются представления о различных способах

моделирования. Во взаимодействии дети учатся занимать себя «полезными делами», прогнозировать качества личности, необходимые им сегодня для того, чтобы в будущем состояться в какой-либо профессии. Для этого проводятся экскурсии на производства, составляются рассказы о профессиях родителей.

Блок «Я в мире книг» предполагает развитие читательской культуры, представление различных жанров литературного творчества и «пробу пера». У детей дошкольного возраста происходит процесс выработки ценностного отношения к книге, представлений о её назначении, развиваются умения наблюдать, исследовать и выбирать интересующую книгу, эмоционально реагировать на неё, эстетически воспринимать художественный текст, включать по ходу чтения воображение, вычерпывать из прочитанного ценностную и смысловую информацию. Иными словами, происходит процесс освоения детьми возрастосообразных теоретико-литературных знаний (О.В. Чиндилова).

Блок «Я в мире искусства» обеспечивает развитие творческих способностей в воплощении какого-либо жанра искусства. Педагоги кружков, клубов и секций развивают стремление и умение выражать свои чувства и мысли соответствующими средствами.

Блок «Я и природный мир» расширяет представления о природном мире, его закономерностях. Здесь важно рассмотреть влияние деятельности человека на состояние окружающей среды, например изменение климата, погоды, рассмотреть «парниковый эффект» и т.п. Воспитание любви и бережного отношения к природе является основой формирования экологической культуры. Таким образом, данный модуль готовит дошкольников к самостоятельному выбору исследовательской темы, творческой лаборатории или кружка по интересам, в котором будет комфортно реализовывать свой духовно-творческий потенциал.

Для реализации модуля использовались следующие методы и приёмы: «Хорошо-плохо», «Найди свой домик» (система – подсистема, сис-

тема – прошлое системы, система – будущее системы), «Да-Нетки», «Переменно-постоянно», «Волшебный телевизор», ИКР, функции – главные, второстепенные, вредные; ресурсы, формулирование и разрешение противоречий, «Необычное в обычном», эмпатия, «Волшебная дорожка», МФО, РВС, «Эвхаритм», ММЧ.

Совершенствование навыков творческой речевой деятельности осуществляется через характеристики объектов, сравнения, загадки, метафоры, рифмованные тексты, рассказы по картинке, сочинение сказок, «бином фантазии».

Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Е. Трутнева «Победа», С. Георгиевская «Галина мама», народное художественное творчество (потешки, поговорки, сказки, былины), Л. Толстой «Сажал старик яблони», «Дед был стар», «Торопливый ножик», «Как Маша стала взрослой», Л. Квитко «Бабушкины руки», Б. Емельянов «Мамины руки», «Мамино горе», Е. Пермяк «Первая рыбка», Н. Носов «И я помогаю», М. Зощенко «Бабушкин подарок», В. Катаев «Цветик-семицветик», С. Рунге «Крошка Енот», «Обезьяна и черепаха», В. Драгунский «Девочка на шаре», «Друг детства», В. Капнинский «Верное средство», Н. Дубовик «Маша варёжку надела...», Д. Хармс «Кораблик», В. Авдеенко «Осень», М. Бородинская «Обидчивый дождик», А. Барто «Хохлатка», «Три очка для старичка», «Любочка», «Капитан», рассказы К. Ушинского, Е. Чарушина, В. Бианки, И. Соколова-Микитова, К. Паустовского, Н. Сладкова, Г. Скребицкого, Г. Снегирёва, Н. Дуровой, статьи А. Плешакова, Ю. Марцинкевичус «Солнце отдыхает», В. Татаринов «Слон и скрипочка», «Странный зверь», Б. Житков «Галка», М. Богданов «Домашний воробей», А. Жаров «Пограничник», Э. Мошковская «Кондитер», С. Михалков «А что у вас?», «Дядя Стёпа», «Трус», Э. Огнецвет «Кто начинается день», С. Маршак «Пожар», Н. Ггарин-Михайловский «Тёма и Жучка», Е. Карганова «Тошка».

Рекомендуемые мультипликационные фильмы: «Русь изначальная»,

«Лебеди Непрядвы», «Кукушка и скворец», «Братья Лю» или «Сердце храбреца», «Храбрый оленёнок», «Жили-были дед и баба», «Встречайте бабушку», «Павлиний хвост», «Чудо-дерево» по сказкам К. Чуковского, «Мешок яблок», «Зимняя сказка», «Тимошкина ёлка», «Филиппок», «Чужой голос», «Квартет», «Дореми», «Урок музыки», коллекционные издания ВВС, «Как крот штанишки нашёл», «Чудо-мельница», «Удивительная бочка», «Путаница», «Рикки-Тикки-Тави», «Баранкин, будь человеком!», «Вовка тренер», «Кем быть?», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Лесная хроника», «Тайна игрушек», «Полкан и шавка», мультфильмы по сказкам А.С. Пушкина, Г.Х. Андерсена.

На основании анализа данной проблемы мы выдвигаем предположение, что сущность духовно-творческой самореализации детей в условиях ДОУ заключается в

- развитии духовно-творческого потенциала личности, начиная с раннего детства;

- обеспечении свободы в духовно-творческой самореализации как способности принимать волевое решение, связанное с сознательным выбором и направленное на созидание;

- формировании активной направленности дошкольника на преодоление социально-психологических барьеров в процессе духовно-творческой деятельности через самопознание, формирование адекватного базовым ценностям «Я-образа» и саморазвитие.

Таким образом, модули духовно-творческой самореализации личности ребёнка дошкольного возраста мы понимаем как особенность педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса, при которых личность способна осваивать достижения культуры, перерабатывать духовный опыт и культурные ценности и на этой основе создавать личностные продукты творчества. Мы предполагаем, что педагогическая стратегия и соответствующая ей тактика развития одарённости детей дошкольного возраста в творческой самореализации должна выстраиваться как си-

стема научно обоснованных методов, приёмов и средств, способствующих актуализации сознательных и бессознательных потенциалов, усвоению общечеловеческих ценностей, самостроительству личности в духовно-творческой деятельности.

Литература

1. Железнова, С.В. Тризёнок в доме : Программа для родителей по развитию ребёнка дошкольника на основе ТРИЗ – РТА в условиях семьи / С.В. Железнова. – Тольятти, 2002.

2. Лопатина, А. Ступени мудрости / А. Лопатина, М. Скребцова. – М. : Амрита-Русь, 2008.

3. Трубайчук, Л.В. Педагогическая технология развития одарённости детей дошкольного возраста / Л.В. Трубайчук. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2009.

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

Содержание правового воспитания в системе дошкольного образования*

Н.Ю. Майданкина

В статье указаны различные тенденции в становлении содержания дошкольного образования, которые влияют на социально-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста. Предлагается программа формирования правовой культуры дошкольников, включающая представления о личных, гражданских и социокультурных правах человека.

Ключевые слова: дошкольное образование, представления о личных правах человека, представления о гражданских правах человека, представления о социокультурных правах человека.

* Тема диссертации «Постдипломное образование работников дошкольной сферы».

В нашей стране сложилась уникальная система дошкольного образования, ориентированная на разностороннее гармоничное развитие ребёнка дошкольного возраста, основополагающими принципами которой являются целостность, преемственность, непрерывность, развивающая и воспитательная направленность содержания. Однако в этой системе обозначились тенденции свёртывания социальной поддержки населения (перевод финансирования дошкольных учреждений с федерального на региональный уровень), уменьшения комплекса социальных услуг (невысокий процент охвата детей услугами ДОУ), растущей потребности в новых формах организации детей дошкольного возраста.

Вышеназванные тенденции вызвали серьёзные изменения в системе дошкольного образования и привели к появлению альтернативных и вариативных моделей: это разнообразные типы и виды образовательных учреждений для детей дошкольного возраста; частные, корпоративные, семейные детские сады; центры раннего развития детей, службы поддержки раннего семейного воспитания; группы кратковременного пребывания, организация работы с детьми старшего дошкольного возраста, что в практике получило название «предшкольное образование». Не останавливаясь на корректности термина «предшкольное образование», заметим, что выделение данного направления в дошкольной педагогике и практике свидетельствует об особом внимании управленческих структур к организации деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы свидетельствует об актуальности проблемы становления личности ребёнка-дошкольника в условиях предшкольного образования (В.Т. Кудрявцев, Л.А. Парамонова, М.М. Безруких, Н.Ф. Виноградова, К.Т. Шамшидинова, И.И. Тараданова и др.). Изучение опыта специалистов Республики Казахстан показывает, что они первыми на постсоветском пространстве организовали «предшколу».

К.Т. Шамшидинова считает, что

сегодня важной проблемой для дошкольных работников является не только сохранение сети дошкольных организаций, но и развитие новых низкозатратных моделей дошкольного образования.

Основополагающим в выступлениях И.И. Тарадановой является положение о том, что предшкольное образование – часть дошкольного образования. При этом предшкольное образование направлено на оптимизацию образования старших дошкольников, поиск новых моделей дошкольного образования, обеспечение преемственности с начальной ступенью образования. В то же время, отмечает И.И. Тараданова, определение данного этапа в дошкольном детстве предполагает организацию специальной подготовки детей старшего дошкольного возраста к систематическому школьному обучению.

Н.Ф. Виноградова [1] в своих исследованиях о содержании образования на дошкольной и начальной ступенях образования обращает особое внимание на необходимость создать условия для формирования у старших дошкольников психических и социальных качеств, обеспечивающих поступательность в развитии, готовность к успешному обучению в школе, принятию учебной деятельности.

Рассмотрим общие тенденции в становлении содержания дошкольного образования. Каковы их положительные и отрицательные стороны? Обратимся к анализу программ системы дошкольного образования.

К положительным мы относим следующие тенденции.

1. В практике дошкольного образования выделилось базисное содержание программ дошкольного уровня, которое имеет два основных образовательных направления. Первое отражает интеграцию различных областей знания, таких как история, литература, география, биология, математика и др. Второе направление включает специфические для дошкольников виды деятельности: игру, конструирование, лепку, аппликацию и др.

2. Кроме того, установилась классификация программ дошкольного образования. Первый класс программ –

базовые. Они направлены на решение задачи разностороннего гармоничного развития детей дошкольного возраста, формирования базиса их личностной культуры. Второй класс – парциальные программы, реализующие задачу углублённого ознакомления детей с отдельными областями знания и обеспечивающие условия для приобщения дошкольников к специфическим видам детской деятельности. Третий класс – региональные программы, ориентированные на развитие детей посредством их приобщения к культурно-историческим и этническим ценностям своего края.

Отрицательными следует считать следующие тенденции.

1. Возросший информационный фон современных программ дошкольного образования. Они часто ориентированы на формирование у детей узкопредметных знаний и умений, раннее усвоение навыков чтения, письма, счёта.

2. Преобладание познавательного компонента в ущерб эмоциональному и социально-личностному развитию ребёнка. Анализ опыта учителей начальной школы показывает, что они часто сталкиваются с проблемой «недоигравших» детей. Характеризуя эту категорию учащихся, учителя отмечают, что выпускники детских садов владеют навыками чтения, счёта и письма, однако у них недостаточно сформированы умения наблюдать, сравнивать, обобщать, они затрудняются в установлении простейших причинно-следственных связей и взаимозависимостей, часто испытывают сложности в выполнении творческих заданий, слабо регулируют собственные поведенческие действия, плохо владеют необходимыми социально-личностными навыками. Именно поэтому неуспешность ребёнка в школе связана не столько со слабым интеллектуальным развитием, сколько с недостаточным уровнем социально-личностного развития.

3. Результат мониторинга образовательных программ дошкольного и начального школьного образования, проведённый Министерством образования и науки РФ, выявил в них факты дублирования учебных материалов и планов. Кроме того, ре-

зультаты мониторинга показали, что образование, которое ребёнок получает в детском саду, часто остаётся невостребованным в школе, особенно в части художественно-эстетического и физического воспитания.

4. Во многих программах дошкольного образования содержание превалирует, становится самоцелью. В отдельных программах дошкольного образования уровень предметных знаний, сообщаемых детям, включает содержание начального и даже среднего звеньев школы.

На основании анализа тенденций в становлении содержания дошкольного образования определим **некоторые аспекты социально-личностного развития старших дошкольников в условиях предшкольного образования.**

Нормативно-рекомендательные документы ориентируют сотрудников на организацию **социально-нравственно-го воспитания** детей дошкольного возраста и создание условий для их приобщения к элементарным нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, для формирования гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу, для развития **основ правового сознания** («Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в ДОУ» (1996), «Типовое положение о ДОУ» (2008), «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (2009)).

Основаниями для формирования правовой культуры детей старшего дошкольного возраста являются следующие положения концепции С.А. Козловой о социальном развитии [4]:

- интеллектуальное и нравственное развитие ребёнка происходит в тесном единстве;

- творческий потенциал личности ребёнка закладывается под влиянием осознания себя человеком со всеми присущими ему сугубо человеческими проявлениями в поступках, чувствах, отношениях и путём приобщения к общечеловеческим ценностям и культуре;

– знания о человеке имеют целью привлечь к себе внимание ребёнка, помочь ему осознать и понять свою человеческую сущность и возможности, научить видеть других людей, понимать их чувства, переживания, поступки, мысли;

– знания о социальной действительности выполняют в процессе социализации триединую функцию – сообщают информацию, вызывают эмоции, чувства, отношения, побуждают к деятельности;

– введение в социальный мир предполагает последовательность и постепенность в приобретении ребёнком социального опыта, учёт возрастных особенностей и специфики развития эмоциональной и познавательной сфер.

Для определения содержания правового воспитания в условиях дошкольного образования мы обратились к предметным областям знаний. В дальнейшем конкретизация содержания позволила нам использовать его при разработке **программы формирования правовой культуры детей старшего дошкольного возраста**. В структуру содержания собственно правовых представлений в соответствии с ранее выделенными блоками включены представления о личных, гражданских и социокультурных правах человека.

Содержание линии **«Представления о личных правах человека»** предполагает сообщение детям сведений о том, что каждый человек обладает свободой, личным достоинством, что все люди равны; у каждого человека есть право на имя, которым следует дорожить; что каждый народ придумал множество красивых женских и мужских имён; каждый человек имеет право жить в семье, у него есть право знать своих родителей и каждая семья достойна уважения; каждый человек обладает личной неприкосновенностью; в отношении каждого человека уместны проявления уважения, заботливости, внимания, в отношениих между людьми недопустимы грубое обращение, жестокое наказание, унижение человеческого достоинства, дискриминация, рабство; дети пользуются особыми правами на защиту от унижений и насилия

и эти права гарантирует государство; каждый человек имеет право на владение собственным имуществом, у маленьких детей тоже есть своё имущество, невозможно лишить человека имущества без его разрешения; каждый человек имеет право на личную жизнь, в жизни каждого человека существуют тайны, нельзя каким бы то ни было образом вмешиваться в жизнь людей; нельзя приходить без разрешения в чужой дом, подглядывать в окна, подслушивать разговоры, читать чужие письма, в грубой форме указывать человеку, как вести себя; каждый человек имеет право на труд, может выбирать работу по своему желанию и возможностям, каждому человеку должны быть созданы хорошие условия для работы, за которую он получает заработную плату, после работы люди имеют право на отдых.

«Представления о гражданских правах человека» формируют сознание того, что у каждого человека есть право быть гражданином своей страны; каждый человек, который родился в России, является её гражданином и без его согласия нельзя лишить человека права быть гражданином своей страны; граждане страны самостоятельно выбирают место своего проживания, каждый гражданин имеет право путешествовать в другие страны и возвращаться обратно; в стране существуют правила и законы, которые обязательны для выполнения каждым гражданином, а если человек нарушил закон, это нарушение разбирает суд – учреждение, которое регулирует споры и ссоры граждан, контролирует выполнение законов; мы живём в свободной и демократической стране, каждый взрослый гражданин может выбирать людей в Думу, где издаются законы, по которым живёт страна; гражданин, которого выбрали в Думу, называется депутатом и принимает законы, в Думу может быть выбран каждый гражданин, поэтому власть в нашей стране зависит от воли народа; управляет нашей страной президент, которого выбирают граждане, на выборах люди голосуют за самых достойных представителей своей страны, для управления ею президент назначает правительство, которое старается сделать жизнь граждан страны хорошей

и спокойной; у каждого гражданина есть право иметь собственное мнение, высказывать его окружающим людям и выражать на выборах, когда гражданин голосует; наша страна большая, в ней проживают люди разных национальностей, они могут исповедовать разные религии; каждый гражданин имеет право по своему желанию входить в состав разных групп, союзов, партий, эти объединения должны иметь мирный характер.

В линию «Представления о социальных и культурных правах человека» входят сведения о том, что каждый человек имеет право на досуг и развлечения, которые могут быть самыми разными – кто-то увлекается чтением книг, решением кроссвордов, кто-то занимается спортом, кому-то нравится путешествовать, часто люди чередуют свои увлечения; каждый ребёнок имеет право играть и развлекаться – читать книги, рассматривать картинки, строить что-либо из кубиков или т.п., петь, рисовать, танцевать; каждый ребёнок имеет право учиться в школе.

Рассмотренные аспекты содержания социального-личностного развития детей старшего дошкольного возраста создают условия для организации педагогического процесса социального воспитания в условиях дошкольного образования.

Литература

1. Виноградова, Н.Ф. Предшкольная пора : программа обучения и развития детей 5 лет / Н.Ф. Виноградова. – М. : Вентана-Граф, 2005.
2. Волошина, М.И. Современные программы для дошкольных образовательных учреждений / М.И. Волошина // Начальная школа. – 2000. – № 1.
3. Жуковская, Р.И. Родной край : пос. для воспитателей дет. сада / Р.И. Жуковская, Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова ; под ред. С.А. Козловой. – М. : Просвещение, 1985.
4. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления старших дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М. : Academ A, 1998.

Наталья Юрьевна Майданкина – канд. пед. наук, доцент, начальник учебного отдела Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ульяновск.

Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста*

В.В. Аммосова

В статье предлагается решение проблемы формирования коммуникативной компетенции на родном (якутском) языке у детей старшего дошкольного возраста посредством игры. В процессе её происходит освоение человеческих отношений, социальных форм поведения, ценностей своей культуры, необходимых для продуктивного взаимодействия с окружающими людьми. Для активизации базовых аспектов развития коммуникативной деятельности ребёнка нами предлагаются три блока работы применительно к старшим дошкольникам.

Ключевые слова: старшие дошкольники, коммуникативная деятельность, базисный уровень развития общения, коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация, коммуникация как условие интериоризации, игры и игровые упражнения.

Дошкольный возраст – уникальный период интенсивного развития ребёнка, когда закладываются основы развития личности, начальные ключевые компетенции, главной из которых является коммуникативная.

В «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» особое внимание уделяется развитию у детей коммуникативных компетенций. Программа дошкольного образования должна строиться с учётом принципа интеграции образовательных областей. Наличие коммуникативной деятельности при этом подразумевается как в отдельно взятой области «Коммуникация», так и во всех образовательных областях в соответствии с возрастными особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [3].

* Тема диссертации «Формирование коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста как фактор социализации». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор А.А. Григорьева.

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. рассматривают понятие коммуникации не узко прагматически как обмен информацией, а в его полноценном значении, т.е. как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, а также выделяют **три базовых аспекта коммуникативной деятельности**: коммуникация как взаимодействие (интеракция), кооперация и условие интериоризации [1, с. 119].

В соответствии с этим к моменту поступления в школу ребёнок обычно демонстрирует базисный уровень развития общения:

- потребность в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определёнными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнёра по общению;
- умение слушать собеседника [1, с. 118].

Взаимообмен мнениями, взаимопонимание, сотрудничество позволяют наполнить жизнь ребёнка интересными делами, переживаниями в совместной деятельности, выражают его чувства и отношение к миру в соответствии с культурными традициями и ценностями общества, дают возможность приобрести социальный опыт.

Коммуникативная деятельность у детей дошкольного возраста будет происходить более эффективно, если предпочтение в процессе поиска новых средств и методов организации образовательного процесса отдаётся, во-первых, интегральным, многофункциональным по своему характеру средствам и методам; во-вторых, тем, которые способствуют самореализации, самовыражению личности; в-третьих, интересным детям, активизирующим их взаимопонимание, взаимодействие, сотрудничество. Таким средством активизации коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста является **игра**.

Особенно важным данное средство оказывается в работе с

детьми, которые отличаются скованностью, медлительностью, психологической закрытостью, обнаруживают неразвёрнутые формы вербального общения. Эффективность игры обусловлена тем, что каждый ребёнок проявляется в ней наиболее естественным образом, обнаруживая как признаки нарушений в развитии, так и потенциал своих позитивных качеств. В игровых упражнениях и играх успешно отрабатываются следующие навыки:

- 1) пользование предметами быта (телефоном, компьютером и т.д.);
- 2) пользование объектами инфраструктуры (покупка в магазине, сообщение сведений о себе родным или работникам экстренных служб и т.д.);
- 3) обеспечение безопасности (поведение в разных ситуациях);
- 4) общение со сверстниками, взрослыми;
- 5) общение с родителями (когда требуется договориться с ними, в том числе в случае отрицательного ответа) [4, с. 147].

Отсюда можно сделать вывод, что в играх происходит освоение человеческих отношений, социальных форм поведения, ценностей своей культуры, традиций, необходимых для продуктивного взаимодействия с окружающими людьми, развитие позитивного самосознания.

У якутского народа чувство общности, коллективизма развивается через традиционные праздники («Ысыах»), коллективные выходы на работу: куулэй (сенокос), мунха (невод), куобах курэтиитэ (охота на зайцев), муус ылыгыта (заготовка льда для питьевой воды) и т.д., а также через бескорыстную взаимопомощь и поддержку. Все эти исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установления, идеи, ценности, нормы поведения отражаются на играх детей якутов [2, с. 48].

Мы предлагаем **три блока работы** для активизации базовых аспектов развития коммуникативной деятельности старших дошкольников. Входящие в эти блоки игры можно использовать во всех образовательных

областях – «Познание», «Социализация», «Коммуникация» и т.д.

Первый блок направлен на активизацию такого аспекта коммуникативной деятельности детей, как взаимодействие. Основным его содержанием являются игры и игровые упражнения, ориентированные на учёт позиции собеседника или партнёра.

1. Правильная передача своих эмоций с помощью жестов, мимики, пантомимики.

«Лучшая модель». Звучит музыка. Модели выходят на подиум, показывают, кто что придумал (воображаемую причёску, обувь, шляпу, платье, сумку и т.д.). Дети хлопают, поддерживают моделей, после представления отгадывают, что было представлено, высказывают своё мнение, а жюри оценивает игроков, ставит баллы за показ.

«Отгадай, кто герой». Воспитатель предлагает детям выбрать себе роль из сказки и пока никому не говорит о ней. Каждый ребёнок выходит на середину зала и изображает мимикой, пантомимикой своего героя. Остальные дети отгадывают, называют его. Затем все вместе могут разыграть поправившуюся сказку. Кто хорошо изображал главного героя, будет режиссёром постановки.

Эти игры, а также «Тень», «Разговор с иностранцем», «Волшебное зеркальце», «День рождения» развивают в дошкольниках способность лучше распознать и понять эмоциональное состояние другого человека, расширяют их эмоциональный опыт, позволяя замкнутым детям раскрепоститься, почувствовать уверенность в себе, проявить творчество.

2. Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также ориентация на позицию других людей, отличную от собственной.

«Кто прав?». Воспитатель рассказывает короткую историю (описывает ситуацию) из жизни группы. Дети должны ответить, кто прав в данной ситуации, и прокомментировать своё мнение. Другие дети могут возразить и доказать иную точку зрения. Воспитатель следит за тем, чтобы дети высказывались, дослушав собеседника.

«Что чувствуете?». Ведущий говорит какое-нибудь слово или сочетание слов, например: «Падает снег». Ребёнок рассказывает, что он чувствует в связи с этим, что ощущает («Свежо и хорошо»). Другие дети выслушивают говорящего, а затем или соглашаются («Да, мне тоже нравится снег. Я люблю играть в снежки»), или объясняют противоположное мнение («Мне нравится первый снег, но не нравится, когда его много. Постоянно двор чистим»). Педагог отмечает тех детей, кто чётко изложил своё мнение и аргументировал ответ. Время от времени, обращаясь к следующему ребёнку, он использует вопросы: «Согласен ли ты с этим мнением? А что ты чувствуешь?».

Такие игры развивают доброжелательность, отзывчивость, чувствительность к ощущениям или точке зрения сверстника, умение высказать своё мнение, не ущемляя при этом интересы и достоинство других детей.

Второй блок направлен на активизацию кооперации. Основным его содержанием являются игры и игровые упражнения, направленные на согласование усилий по достижению общей цели, организацию и осуществление совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнёра по деятельности.

1. Умение договариваться, находить общее решение.

«Реклама». Дети делятся на несколько команд, состоящих из 4–5 человек, и получают задание: «Рекламируйте национальное блюдо». Затем группам выдаются различные блюда: мясное, молочное, мучное, рыбное и т.д. Дети в командах советуются, как они будут рекламировать «свое» блюдо, каждый высказывается по этому поводу, все сообща выбирают лучшее решение и показывают его другим детям. Остальные команды оценивают, чья реклама удачнее.

«Сочиняем сказку». Дети сидят в кругу. Воспитатель начинает рассказывать: «Жили-были Хороший Юдкий и Худой Ходьгург». Дальше по кругу дети сочиняют сказку, причём каждый ребёнок дополняет мысль предыдущего. В конце игры участники обсуждают, как у них получилась

сказка, как ещё её можно переделать. Так можно сочинять свою версию по любой якутской народной сказке, например «Как собака подружилась с человеком».

2. Развитие вежливости и доброжелательности.

«**Встреча солнца**». Дети встают лицом к солнцу, поднимают руки ладонями сперва к нему, а затем к себе, тем самым заряжаясь жизненной энергией «кут-сюр» («душа»). После этого они высказывают стоящему рядом ребёнку благие пожелания. Педагог объясняет, что добрые слова нужно говорить с душой, искренне, смотря собеседнику в глаза.

«**Найди своего друга**». Дети стоят по кругу. Когда звучит музыка, они танцуют, прыгают, резвятся. Музыка останавливается. Дети должны найти себе пару. Держась за руки, они говорят друг другу хорошие, добрые слова, например: «Мне нравится играть с тобой в шахматы». – «Спасибо, мне тоже нравится играть с тобой» или «Спасибо. А мне нравится твоя игрушка, ты мне дашь ею поиграть?». Дети должны высказываться так, чтобы партнёры не обиделись и добрые слова понравились им.

Игры и игровые упражнения второго блока способствуют усилению сплочённости группы, помогают осуществлять взаимный контроль и помощь по ходу игры, приобретение навыков коллективных действий.

Третий блок ориентирован на активизацию коммуникативной деятельности как условие интериоризации. Основное содержание этих игр и упражнений составляет обмен информацией с партнёром, умение строить понятные для него высказывания и задавать вопросы.

1. Правильное звукопроизношение, обогащение словарного запаса, формирование грамматически правильной речи, интонационной выразительности и, главное, развитие умения использовать уже имеющиеся средства в коммуникативной деятельности. Ценность таких игр заключается в том, что дети не только получают и анализируют языковую информацию, но и оперируют ею, что стимулирует их собственную речевую активность.

«**Слово – не воробей**». Ведущий подбирает различные типы текста: длинное предложение, известное четверостишие, пословицу. Каждую фразу он произносит медленно, внятно и только один раз, начиная с самой длинной. Первое предложение (четверостишие, пословицу) он говорит громко, а остальные всё тише и тише. За правильный (дословный) повтор дети получают очки. Победителем становится тот, у кого их окажется больше. Например, можно начать игру с короткой и хорошо известной пословицы о труде «Кто работает, тот есть», а закончить более длинной «Хорошо, когда олады с маслом, а работа с увлечением» и т.д.

Кроме того, детям нравится играть в дидактические игры «Кто быстрее произнесёт скороговорку?», «Доскажи слово», «Продолжи предложение» и т.д.

2. Обмен информацией, развитие умения задавать вопросы, строить высказывания, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи.

«**Моя семья**». Ребёнок описывает занятия одного из членов своей семьи, остальные угадывают, про кого он рассказывает. Например: «Утром рано встаёт. Готовит вкусную яичницу. Дома ходит в шортах и футболке. У него (неё) волосы короткие». Надо сказать, что в якутском языке отсутствует понятие родовой принадлежности, это может быть мама или папа. Если дети не смогли угадать, ребёнок добавляет более существенные характеристики: «Он (она) занимается с гириями (гантелями). Когда целует меня, очень щекотно – у него щека колючая» и т.д.

В любом игровом взаимодействии с ребёнком взрослый может быть наблюдателем, исследователем, партнёром, соучастником, организатором, комментатором. В игре усилия воспитателя должны быть направлены на создание дружелюбной, раскованной обстановки, которая даёт ребёнку абсолютную уверенность в себе и в других. Проводится коррекция поведения лидеров и поддержка тех, кто не пользовался популярностью в группе.

Таким образом, игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста обеспечивает не только интенсивное речевое общение, но и проявление собственной активности каждым ребёнком, развивает умения согласовывать свои действия, сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразию точек зрения, чётко и понятно излагать свои чувства, впечатления, знания.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] ; отв. ред. А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Винокурова, У.А. Сказ о народе саха / У.А. Винокурова. – Якутск : Бичик, 1994. – 144 с.
3. Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 // Российская газета. – Федер. вып. № 5125 от 5 марта 2010 г.
4. Репринцева, Г.И. Игра – ключ к душе ребёнка : Гармонизация отношений ребёнка с окружающим миром : метод. пос. / Г.И. Репринцева. – М. : ФОРУМ, 2008. – 240 с.

Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников средствами русского (родного) языка

А.Н. Кохичко

В статье затронута тема взаимосвязи семьи и общеобразовательных учреждений – ведущих субъектов социализации, совместно обеспечивающих условия для духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников в рамках реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Приводится толкование некоторых непроверяемых (труднопроверяемых) слов, имеющих воспитательную, духовно-нравственную ценность.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников, базовые национальные ценности, приёмы объяснения слов, этимологический анализ, проживание ценностных отношений.

Первостепенной задачей современной образовательной системы, как отмечается в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», является «духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся» [1, с. 15]. Среди субъектов социализации – общественных организаций, религиозных объединений, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, средств массовой информации и др., совместно обеспечивающих условия для духовно-нравственного развития и воспитания школьников, ведущая роль отводится семье и общеобразовательным учреждениям.

Значимость семейного воспитания признавалась и признаётся во всех культурах и во все времена. Первоначально под воспитанием (от общеслав. «пита» – «пища, хлеб») понималось «вскармливание». Не случайно наши далёкие предки по поводу ценностей, усваиваемых ребёнком, говорили, что они «впитываются с молоком матери». И действительно, личность рождается в семье. Ценности

Варвара Васильевна Аммосова – старший научный сотрудник Института национальных школ Республики Саха (Якутия).
г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

семейной жизни, взаимоотношения в семье, усваиваемые ребёнком, «проектируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека» [Там же, с. 16]. Вместе с тем «наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни» [Там же, с. 5].

В начальной школе процесс воспитания «технологически начинается с определения базовой национальной ценности (знания о ценности)» [2, с. 5], каждая из которых, «педагогически определяемая как вопрос, превращается в воспитательную задачу. Что есть Отечество? семья? милосердие? закон? честь? Понимание – это ответ на вопрос. Оно достигается через вопрошание общественного значения ценностей и открытие их личного смысла» [5, с. 15]. Заметим, что, учитывая конкретность детского мышления, очень важно поставить отвлечённое понятие на прочный фундамент предметного представления. Безусловно, осмыслению базовых национальных ценностей будут способствовать обращения к содержанию «произведений искусства; периодической литературы, публикаций, радио- и телепередач, отражающих современную жизнь; духовной культуры и фольклора народов России; истории, традиций и современной жизни своей Родины, своего края, своей семьи; жизненного опыта своих родителей (законных представителей) и прародителей; общественно полезной и лично значимой деятельности в рамках педагогически организованных социальных и культурных практик» и пр. [Там же].

Что же касается общеобразовательных дисциплин, русского (родного) языка и литературного чтения в частности, то традиционно в школьной практике для уточнения значений слов и выяснения их оттенков применяются самые разнообразные приёмы, позволяющие вводить новое понятие наиболее рациональным для каждого случая способом, например:

– показ предмета, обозначаемого словом, в натуре, макете, муля-

же, рисунке, репродукции (В. Перов «Тройка», Ф. Решетников «Опять двойка!», М. Самсонов «Сестрица»);

– подбор синонимов или антонимов (**добро** – доброта, добросердечие, сердечность, доброжелательность, душевность, добродушие, чуткость, отзывчивость, благо, благодеяние, благожелательность, благосклонность, сочувствие, не зло, незлобность, беззлобность и др.);

– введение незнакомого слова в знакомый контекст (**бескорыстный человек, бескорыстный поступок, бескорыстное отношение**);

– подведение частного понятия под общее (беспокойство, попечение, заботливость, уход за кем-нибудь, хлопоты – **забота**);

– разложение общего понятия на составные и частные (**добродетели**: честность, скромность, гостеприимство, дружелюбие, доброта, сострадание и др.);

– объяснение с помощью примеров, фактов из жизни или литературы (М. Горький «Данко», Л. Толстой «Прыжок», А. Чехов «Ванька»);

– объяснение с помощью мимики, жестов, действий (**у зайчика душа в пятки ушла, шестуя важно в спокойствии чинном, волком смотрит**);

– объяснение с помощью развёрнутого описания (**стыд** – чувство сильного смущения от сознания вины, неблагоприятности своего поступка, поведения. **Испытывать стыд. Гореть (сгореть, сгорать) от стыда** (испытывать сильный стыд));

– объяснение с помощью словаря (**преданность** – постоянство в своих чувствах, верность);

– анализ морфологической структуры слова (**сострадание**: со- «вместе» + страдание = «страдание вместе с кем-то», «сопереживание, сочувствие») и т. д.

Немаловажное значение при изучении родного языка младшими школьниками приобретает вопрос и о том, как сделать процесс обучения интересным. Очевидно, что школьника может скорее заинтересовать не форма слова, а его содержание. Занимательное сообщение о значении понятия, этимологические справки к лексически сложным (непроверяемым,

труднопроверяемым, условнопроверяемым) словам обращают их изучение в осмысленный процесс, пробуждают внимание и усиливают познавательную деятельность учащихся. Младшие школьники осознают, что в написании слова отражено его значение, привыкают к мысли о том, что для правильности письма необходимо разобраться в морфологической структуре слова. Кроме того, при обучении русскому (родному) языку с применением этимологии используются ресурсы самого языка, что, несомненно, имеет и немаловажное воспитательное значение.

Ниже в качестве примеров приводится подборка слов, относимых к непроверяемым (труднопроверяемым) написаниям, объединённых как языковым, так и духовно-нравственным «воспитательным» потенциалом. В первой части словарной статьи называется заголовочное слово и даётся краткое толкование его современного лексического значения (значений). Вторую часть составляет этимологическая справка, в которой сообщается язык – источник происхождения слова, выделяется слово или морфема с исторически-опорнымписанием, толкуется первоначальное значение слова (оно заключено в кавычки)*. Завершает статью стихотворение, иллюстрирующее значение слова. Приводимый в словарной статье текст можно использовать для выборочного списывания, выполнения различных орфографических, грамматических и лексических упражнений.

АККУРАТНЫЙ. 1. Исполнительный, соблюдающий во всём порядок. 2. Тщательный, выполненный старательно и точно. Слово образовано от латинского «*кúра*» – «старание, забота» с помощью приставки *ак-* – «к, вместе».

У мамы-квочки
Восемь сынков и две дочки.
Каждому мама купила
По два кусочка мыла,
Чтоб чистыми были, опрятными,
Красивыми и **аккуратными**.

(Р. Черкашина)

БЛАГОДАРИТЬ. Выражать благодарность, чувство признательности за оказанное добро, внимание. Слово образовано от старославянского «*бла́го*» – «добро» и общеславянского «*дарить*». Благодарить – «желать добра, всего самого хорошего».

Много лет на свете белом
Прожил дедушка Фома.
Он для птиц скворечни делал,
Строил светлые дома...
До сих пор о нём сердечно
Все соседи говорят.
И поют скворцы в скворечнях –
За жильё **благодарят**.

(Г. Ладонищikov)

ВОСХИЩЕНИЕ. Чувство радостного удовлетворения; восторг. Слово образовано от старославянского «*хѣтити*» – «хватать, похищать» с помощью приставки *вос-*. Восхищение – «то, что увлекает, поднимает на высоту».

Я смотрю на доброе искусство
Восхищённым взглядом малыша,
И горячим, благодарным чувством
У меня наполнилась душа.

(И. Симаненков)

ГАРМОНИЯ. 1. Благозвучность, стройность и приятность звучания. 2. Стройное сочетание, взаимное соответствие предметов, явлений, частей целого, качеств, свойств чего-либо. Слово образовано от греческого «*армония*» (производного от «*арма*» – «средство передвижения, упряжь») – «соединение, созвучность тонов, красок, образов».

Есть наслаждение и в дикости
лесов,
Есть радость на приморском
береге,
И есть **гармония** в сём говоре
валов,
Дробящихся в пустынном беге.

(К. Батюшков)

ЗАВЕТ. Наказ, наставление, завещание, совет последователям или потомкам. Слово образовано от общеславянского «*вѣта*» – «совет, уговор, согласие» с помощью приставки *за-*.

* Этимология некоторых слов представляет собой версию автора статьи и не может быть рассмотрена как окончательный вариант происхождения слова. – *Примеч. ред.*

Никогда не забудется прошлое,
Те мечты, что хранили нас
в юности,
Те заветы – простые, хорошие –
И отцовской, и дедовской
мудрости.
(Е. Шевелёва)

ЗАКОН. Общеобязательное и непреложное правило поведения; обычай. Слово образовано от общеславянского «*кона*» – «начало» с помощью приставки *за-*. Закон – «то, что было в начале».

Наши законы,
как ясные дни, –
мудрою правдой
сияют они.
Любям права
золотые дают:
право на отдых
и право на труд.

(О. Бедарев)

ЗАПОВЕДЬ. Непреложное предписание, повеление; строго обязательное для выполнения правило поведения. Слово образовано от общеславянского «*вѣдать*» – «знать» с помощью приставок *за-* и *-по-*. Заповедь – «завещание, распоряжение».

...Это заповедь морская,
долг священный моряков
помогать в беде друг другу,
друг за друга отвечать,
в лютый шторм,
в седую вьюгу
погибать,
а выручать!

(В. Бакалдин)

ЗДРАВСТВУЙ (ЗДРАВСТВУЙТЕ). Приветствие при встрече. Слово образовано от общеславянского «*здравый*» – «здоровый». Здравствуй – пожелание «быть здоровым».

Здравствуйте!
Поклонившись, мы друг другу
сказали,
Хоть были совсем не знакомы.
Здравствуйте! –
Что особого тем мы друг другу
сказали?
Просто «здравствуйте», больше
ведь мы ничего не сказали.
Отчего же на капельку солнца
прибавилось в мире?

Отчего же на капельку счастья
прибавилось в мире?
Отчего же на капельку радостней
сделалась жизнь?
(В. Солоухин)

КАПРИЗ. Своенравное желание; прихоть, причуда. Слово образовано от латинского «*капра*» – «бодливая коза». Каприз – «козьи манеры», «скачущая (как у козы) смена настроений».

Бурёнка в телятник
Сынка отвела,
Чтоб рос и гулял он
С друзьями.
Но только она
От ворот отошла,
Сынок **закапризничал**:
– К ма-а-ме!

(Г. Ладонищиков)

МИЛОСЕРДИЕ. Готовность оказать помощь или простить кого-либо из сострадания, человеколюбия. Слово образовано от общеславянских «*милый*» и «*сердце*» с помощью соединительной гласной *-о-*. Милосердие – «милостивое сердце».

Не враждуйте, люди,
Будьте **милосердны**,
Упаси вас Бог от зависти и зла,
Помогайте старым,
Немощным и бедным
И любите ближних,
как самих себя.
(Г. Малкин)

МИРОЛЮБИЕ. Стремление к миру, согласию, сохранению мирных отношений. Слово образовано от общеславянских «*мир*» и «*любить*» (производного от «*любы*» – «любовь») с помощью соединительной гласной *-о-*.

В лесу мурашки-муравьи
Живут своим трудом,
У них обычаи свои
И муравейник – дом.
Миролюбивые жильцы
Без дела не сидят:
С утра на пост бегут бойцы,
А няньки в детский сад.
(С. Михалков)

НАЙВНЫЙ. Не имеющий жизненного опыта; простодушный, доверчивый. Слово образовано от французского «*найф*» (производного от ла-

тинского «*нативус*») – «природный, естественный».

Затянулась бурой тиной
Гладь старинного пруда.
Ах, была, как Буратино,
Я когда-то молода!
Был беспечным и **наивным**
Черепahi юной взгляд.
Всё вокруг казалось дивным
Триста лет тому назад.

(Ю. Энтин)

НЕДОТЁПА. Неуклюжий, неловкий человек. Слово образовано от восточнославянского «*дотёпа*» (производного от «*тёпа*» – «тянуть, тащить» посредством приставки *до-*) – «смекалка, умение» с помощью приставки *не-*.

На подводных лодках русских,
Ни лентяев нет, ни трусов;
Недотёпы, хвастуны
Тoже в море не нужны.

(И. Ядринцева)

НЕЛЁПЫЙ. 1. Лишённый здравого смысла; бессмысленный. 2. Нескладный, неуклюжий. 3. Безвкусный, несуразный. Слово образовано от восточнославянского «*лёпый*» – «красивый, изящный» с помощью приставки *не-*. Нелепый – «некрасивый».

...И ласковым укрытый небом
Весь мир – уютный светлый дом,
И кажется совсем **нелепым**
Военный наш аэродром.

(В. Поликарпов)

НЕРЯХА. Неряшливый, неаккуратный, неопрятный человек; тот, кто не соблюдает чистоты, порядка; небрежный. Слово образовано от собственно русского «*ряха*» – «женщина-щеголиха» с помощью приставки *не-*. Неряха – «грязнуля».

Этот
в грязь полез
и рад,
что грязна рубаха.
Про такого
говорят:
он плохой,
неряха.

(В. Маяковский)

НЕУКЛЮЖИЙ. 1. Лишённый стройности, нескладный. 2. Неловкий в движениях, неповоротли-

вый. 3. Грубо и нескладно сделанный. 4. Неумело, нескладно составленный. Слово образовано от собственно русского «*клюжий*» – «красивый, милый» с помощью приставки *не-*.

...Ах, если б вы знали,
Как любит тюлень
Кружиться под музыку
В солнечный день!
Да кто ж **неуклюжим**

его назовёт –

Он даже танцует,
Он даже поёт!..

(Ю. Кушак)

ОБАЯНИЕ. Привлекательная, притягательная сила, исходящая от кого-либо или чего-либо; очарование. Слово образовано от древнерусского «*бáяти*» – «болтать, говорить» с помощью приставки *о-*. В старину «обаятельным» называли колдуна, чародея, волшебника.

Степной травы пучок сухой,
Он и сухой благоухает!
И разом степи надо мной
Всё **обаянье** воскрешает...

(А. Майков)

ОТВАГА. Храбрость, смелость, бесстрашие, мужество. Слово образовано от общеславянского «*ва́га*» – «вес, тяжесть, сила» с помощью приставки *от-*. Отвага – «смелость, решительность».

Очень важно,
очень важно,
Научиться
не реветь.
Каждый может
стать **отважным** –
Надо только
захотеть.

(З. Петрова)

ПОЖАЛУЙСТА. 1. Форма вежливого обращения при просьбе, приказании, разрешении; прошу тебя, вас. 2. Вежливое согласие. 3. Вежливый ответ на извинение или на благодарность; пустяки, не стоит того. Слово образовано от общеславянского «*жа́ловать*» – «дарить, награждать, благодарить» с помощью усилительной частицы *ста* и приставки *по-*. Пожалуйста – просьба о милости, одолжении.

Он руку над партою тянет
и тянет.
Неужто никто на него
и не взглянет?
Не нужно отметок в журнал
и в дневник,
Довольно того, что он в тайну
проник,
Что чудо свершилось,
задача решилась!
Спросите, пожалуйста! Сделайте
милость!
(В. Берестов)

ПОЗОР. 1. Бесчестье, постыдное, унижительное для кого-либо положение; бесчестье. 2. Чувство стыда. Слово образовано от общеславянского «зреть» – «смотреть, видеть» с помощью приставки *по-*. В старину «позором» называли зрелище.

Письмо
Получателя ищет
По свету.
Но что же в письме?
Рассказать по секрету?
Два слова
В конверте
Письма казакского:
ПОЗОР НЕУМЕЙКЕ! –
Обидных два слова.

(Я. Аким)

ПОКОЛЕНИЕ. 1. Родственники одной ступени родства по отношению к общему предку (предкам). 2. Одновременно живущие люди приблизительно одного возраста. 3. Группа людей, близких по возрасту, объединённых общей деятельностью, общими интересами. 4. Серия приборов, механизмов по отношению к предшествующим или последующим сериям. Слово образовано от общеславянского «колёно» – «род, племя» с помощью приставки *по-*.

Люблю семейные альбомы:
Там со страниц на мир глядят
По линии мужской знакомо
Три поколения солдат.

(С. Орлов)

ПОЧЁТ. Уважение, оказываемое кому-либо обществом, окружающими людьми. Слово образовано от общеславянского «читать» – «относиться с глубоким уважением и любовью» с помощью приставки *по-*.

Был в реке
Усатый Сом
Уважаемым лицом.
Жил он в славе
И в почёте
За успехи
В устном счёте.

(Я. Бжехва)

ПРАЗДНЫЙ. 1. Ничем не занимающийся, живущий без работы, без дела. 2. Не заполненный, не занятый делом, работой. 3. Порождённый бездельем, бесцельный, бесполезный. 4. В старину: никем или ничем не заполненный; пустой. Слово образовано от старославянского «празд(ен)» – «свободен от работы». Праздный – «не занятый делами».

Слова бывают разные,
Хорошие, простые,
Слова бывают **праздные** –
Ненужные, пустые.

(А. Барто)

СОВЕСТЬ. Чувство нравственной ответственности за своё поведение и поступки перед самим собой и окружающими людьми. Слово образовано от общеславянского «вѣста» (производного от «весть» – «известие, знание, разумение») с помощью приставки *со-*. Совесть – «сознание».

Когда б таких побольше слов,
Чтобы сложить навеки повесть,
Где что ни слово, то – Любовь.
Отечество.
Свобода.
Совесть.

(Д. Свинцов)

СПАСИБО. 1. Выражение благодарности. 2. Хорошо, удачно. 3. Выражение удовлетворения; к счастью. 4. Благодарность; слова благодарности. Слово образовано от собственнорусского сочетания «спаси (тебя) бог», произносимого как исполненное благодарности пожелание.

Поймал я однажды
Рыбёшку в реке.
Легко уместился
Улов на руке –
Не больше ладони
Карасик мой был.
Я взял и обратно
Его отпустил...

Вильнула тут
МАЛЕНЬКИМ
Хвостиком рыба.
Наверно, сказала
БОЛЬШОЕ СПАСИБО!

(С. Пшеничных)

СЧАСТЬЕ. 1. Чувство и состояние полного удовлетворения и радости; внешнее проявление этого чувства. 2. Успех, удача. Слово образовано от общеславянского «*часть*» с помощью приставки *с-*. Счастье – «хорошая часть, доля».

Нужно для **счастья**

порою немного:

Шофёру – прямая дорога,
Лётчику – ясное небо.
Пекарю – запах душистого хлеба,
Прохожему – больше улыбок,
Учителю – меньше ошибок...

(В. Коркин)

ЧЕЛОВЕК. 1. Живое существо, высший представитель животного мира на Земле. 2. Лицо, являющееся носителем каких-либо внутренних характерных качеств, свойств, принадлежащее к какой-либо среде. 3. Личность как воплощение высоких нравственных и умственных свойств, качеств. 4. Кто-то, некто. 5. В России до 1917 г.: слуга. Слово образовано от общеславянских «*чело́*» – «верх, гора» и «*век*» – «сила, здоровье». Человек – «обладающий полной силой», «взрослый мужчина».

Я знаю, что хочется
Маме моей,
Чтоб стал я большим
Человеком скорей.

(А. Исмаилов)

ЧИСТОПЛОТНЫЙ. 1. Содержащий своё тело и одежду в чистоте; аккуратный. 2. Честный, порядочный. Слово образовано от общеславянских «*чи́стый*» и «*плоть*» – «кожа, тело» с помощью соединительной гласной *-о-*.

Чем плох, по-твоему, Енот?
По-моему, наоборот:
Он – умное животное
И очень **чистоплотное!**..

(В. Смит)

ЭГОИСТ. Себялюбивый человек; себялюбец. Слово образовано от латинского «*эго*» – «я».

Ты с палкой по лесу гулял
И муравьиный дом
Шутя до дна расковырял
И подпалил потом...
Трещала хвоя. Тихо тлел
Сухой, опавший лист.
Спокойно сверху вниз смотрел
Жестокий **эгоист**...

(С. Михалков)

Безусловно, все субъекты социализации, обеспечивающие условия для духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, должны позаботиться о том, чтобы дети с самого раннего возраста имели представления (знания) о ценностях (добродетелях) и стремились следовать им в своём поведении. Важным фактором формирования ценностных отношений, помимо осмысления учащимися содержания понятия и форм его проявления, является непосредственное проживание этих отношений во взаимодействии с окружающей действительностью. Так, согласно концепции, разработанной А.А. Леонтьевым, «образ мира» «одновременно является и образом мира, и образом нашего отношения к миру, нашего переживания мира». Мировоззрение – не холодное и отстранённое «воззрение на мир», а видение его через нашу личность, через мотивы и установки, ценности и убеждения, в свете нашего индивидуального опыта – не только познавательного, но и эмоционально-смыслового. А значит, важнейшей особенностью целостного знания является его ориентированность не только на сознание ученика, но и на его личность, выработка в процессе учения не только знаний, но и отношения к этим знаниям. Ведь «позиция беспристрастного наблюдателя человеческой жизни очень мало способствует познанию этой жизни» [3, с. 13].

Литература

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 23 с. – (Стандарты второго поколения).

2. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников : метод. реком. : пос. для учителей общеобраз. учреждений ; в 2 ч. ; ч. 1 / Т.Л. Белоусова, Н.И. Бостанджи-

ева, Н.В. Козачёнок [и др.] ; под ред. А.Я. Данилюка. – М. : Просвещение, 2011. – 127 с. – (Работаем по новым стандартам).

3. Леонтьев, А.А. Педагогика здравого смысла (концепция современной общеобразовательной школы) / А.А. Леонтьев // «Школа 2000...» : Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс ; С-инфо, 1997. – Вып. 1.

4. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников : пос. для учителя / М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).

Андрей Николаевич Кохичко – канд. пед. наук, доцент, профессор Мурманского областного ИПКРОиК, г. Мурманск.

Роль исследовательской деятельности в формировании социального здоровья младших школьников*

С.В. Савинова

В статье рассматриваются возможности исследовательской деятельности как одного из важнейших средств формирования социального здоровья младших школьников. Автор раскрывает понятие «исследовательская деятельность» и подчёркивает её ведущую роль в формировании ключевых компетенций личности младшего школьника, в том числе социальной адаптации, а следовательно, и социального здоровья. Описана система работы по организации исследовательской деятельности учеников начальных классов МОУ «Гимназия № 14» г. Волгограда, где автор на протяжении нескольких лет руководила научным обществом.

Ключевые слова: младшие школьники, социальная адаптация, социальное здоровье, исследовательская деятельность, поисковая деятельность, экспериментальная деятельность.

Сегодняшнее общество выдвигает целый ряд требований к своим гражданам: это должны быть современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности. В связи с этим школа должна стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок [1].

Общеобразовательной школе предстоит выработать у обучающихся не только универсальные знания, умения, навыки, но и опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности [4]. Воспитанию таких качеств личности школьников и формированию у них ключевых компетенций способствует **исследовательская деятельность**.

Это вид познавательной деятельности, который характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью [3]. Исследовательская деятельность предполагает решение творческой задачи, при этом ученики выбирают актуальную тему, ставят социально значимую цель, выдвигают гипотезу исследования, намечают этапы его выполнения. Работая над исследованием, учащиеся занимаются **поисковой деятельностью**: изучают теорию, освещающую данную проблему, подбирают диагностики, методики. В ходе **экспериментальной деятельности** эти методики апробируются, сравниваются результаты, полученные в процессе эксперимента в начале исследования и в его конце. Осуществляя исследовательскую деятельность, школьники не просто собирают необходимый материал, но и анализируют его, делают собственные выводы, сопровождая их научным комментарием.

По сравнению с проектной деятельностью, которой младшие школьники занимаются с 1-го класса, исследование требует от ребёнка большей самостоятельности и творчества. Ис-

* Тема диссертации «Совместная деятельность педагогов и родителей в воспитании ценностного отношения к здоровью у младших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор М.В. Корепанова.

следовательская научная работа – это индивидуальная научная работа в отличие от проекта, который может быть как индивидуальным, так и групповым, коллективным. Именно поэтому работу над исследованием целесообразно начинать в 3–4-м классах, когда у детей уже имеются навыки самостоятельной работы, самостоятельного поиска, самостоятельного решения проблемы.

Помимо того что исследовательская деятельность способствует развитию у младшего школьника таких качеств, как самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, умение работать с различными источниками информации, анализировать, делать выводы, она играет важную роль и в формировании социального здоровья ученика, которое определяется как количество и качество межличностных связей индивидуума, степень его участия в жизни общества.

Поскольку исследовательская деятельность достаточно сложна для младших школьников, то в ходе её выполнения родители, которые помогают в подборе необходимого материала, сами нередко становятся участниками эксперимента, способствуют внедрению его результатов в практику. Следует подчеркнуть, что исследовательская деятельность меняет позиции всех субъектов образовательного процесса: учителя, учеников, их родителей – каждый становится его полноправным участником.

В нашей гимназии создано научное общество, на занятиях которого дети знакомятся с правилами написания проектных и исследовательских работ.

Выбирая тему исследования, ученики не только исходят из того, что им интересно, но и учитывают её актуальность.

Так, например, ученица 4-го класса Ольга Бабчук решила заняться темой «Возможно ли улучшить зрение без медикаментозных средств?». Эта работа была актуальна и для самой девочки, с рождения страдающей заболеванием глаз, и для других детей, их родителей и учителей. Статистика свидетельствует о том, что за время обучения в школе количе-

ство детей, имеющих заболевания органов зрения, увеличивается в 10 раз. Оля не просто попыталась определить причины этих заболеваний у школьников, но и нашла возможность решить существующую проблему в условиях образовательного учреждения. Ею была разработана программа, способствующая сохранению и улучшению зрения учащихся, которая включала в себя следующие разделы: «Режим дня – основа хорошего зрения», «Правильное питание – залог здоровья глаз», «Гимнастический тренажёр».

Участниками эксперимента стали одноклассники Оли, её друзья, не обучающиеся в нашем классе, и некоторые родители.

Проведя диагностику после завершения эксперимента, девочка отметила положительную динамику у всех его участников: у одних детей, как и у самой Оли, зрение стало намного лучше, а у других оно пришло полностью в норму. Все участвовавшие в эксперименте отметили, что благодаря соблюдению режима дня, правильному питанию и выполнению специальной гимнастики их глаза стали меньше уставать.

С результатами своего исследования Оля Бабчук выступила на районном конкурсе исследовательских работ для младших школьников и получила на нём высокую оценку.

Ника Богданова выбрала темой исследования вопрос «Какой я хочу видеть школу будущего». В своей работе она рассматривает такие проблемы школьного обучения: «Что должно быть первично – полученные знания, приобретённые умения и навыки или эмоциональное состояние школьника, его физическое, психическое здоровье?», «Учитель – наставник или старший товарищ?».

Ника не только продиагностировала, какой хотят видеть школу ученики, учителя, родители, но и заглянула в прошлое. Она узнала, какие существовали виды и типы школ несколько веков назад, каковы были первые образовательные учреждения, сравнила их с существующими. Проанализировав изученный материал, Ника сделала вывод о том, что было положительного и отрицательного для учащихся в каждом из видов школ в

различное время. На основе этого она построила модель школы будущего: школы, не только дающей знания, умения и навыки, но и обогащающей духовно, заботящейся о здоровье учеников и учителей, дарящей радость всем участникам образовательного процесса.

Работа Ники, с которой она выступала на районном конкурсе «Я – исследователь», на V Гимназических чтениях, на областных семинарах и педагогических советах, неизменно вызывала живой интерес, что подтверждает актуальность выбранной ею темы.

Максим Власенко посвятил своё исследование важнейшей проблеме нашего времени – возрождению великой русской реки Волги. Сравнивая бывшее изобилие рыбы в ней, объём водного ресурса бассейна и качество воды с тем состоянием, в котором река находится сейчас, он задаёт вопросы: «Почему такое случилось?», «Можно ли вернуть бывшее величие Волги?».

В процессе работы над исследованием Максим нашёл действенные меры, которые могли бы не только улучшить состояние Волги, но и помочь сохранению и возрождению малых рек нашего края. Своими мыслями он не раз делился на районных и городских экологических фестивалях и конкурсах, общался с координатором ФЦП «Возрождение Волги».

Эта исследовательская работа была высоко оценена экологами, нашла поддержку у учителей и учащихся.

Продланная работа подтверждает, что исследовательская деятельность обогащает младших школьников более глубокими знаниями, развивает их личностные качества. Проводя в ходе исследования диагностику, учащиеся используют различные опросные методы: беседу, анкетирование, интервьюирование, что обеспечивает развитие коммуникативных умений и навыков. Защищая свою работу перед ровесниками и взрослыми – родителями, учителями, учёными, дети учатся искусству монологической речи, а также правилам ведения дискуссии. Первоначально эти умения отрабатываются на заседаниях научного общества, затем перед одноклассниками,

ми, позднее выносятся на более широкую публику. Учащиеся видят, в чём плюсы и минусы их выступления, исследования в целом, и могут их доработать.

Исследовательская деятельность создаёт предпосылки для всесторонней и долговременной активности младших школьников в социуме, способствует их социальной адаптации, а следовательно, формирует социальное здоровье, критериями которого являются:

- адаптация в референтных общностях (семья, группа сверстников, друзья);
- овладение ведущими и другими видами деятельности (игровая, учебная, учебно-профессиональная);
- выработка индивидуального стиля поведения (деятельности);
- умение организовывать свою деятельность;
- умение налаживать контакт с другими людьми, поддерживать с ними хорошие взаимоотношения;
- способность к самоконтролю и саморегуляции поведения в зависимости от обстоятельств;
- общая средовая адаптация – интеграция в общество [2, с. 5].

Литература

1. Концепция содержания непрерывного образования : Дошкольное и начальное звено. – М. : Гном, 2004.
2. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования : учеб. пос. / Р.В. Овчарова. – Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2006.
3. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях : Рекоменд. письмо департамента образования г. Москвы от 20.11.2003 г. [Электронный ресурс] <http://www/c-psy.ru>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] <http://standart/edu.ru>

Светлана Владимировна Савинова – учитель начальных классов ГОУ СОШ при Посольстве РФ в Тунисе, г. Тунис.

Достижение планируемых результатов в области информационной культуры младших школьников*

Н.И. Захарова

В статье рассматриваются современные требования к информационной культуре младших школьников. Освещается проблема достижения планируемого результата в области компьютерной грамотности и овладения ИКТ-технологиями на основе учебного предмета.

Ключевые слова: информационная культура младших школьников, компьютерная грамотность, примерные учебные программы нового образовательного стандарта.

Анализируя предложенные в Федеральных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) примерные учебные программы, в том числе новую междисциплинарную сквозную программу «Чтение: работа с информацией», следует выделить объёмность, содержательность и уровень освоения информационной культуры, в частности компьютерной грамотности, владение младшими школьниками ИКТ-технологиями.

Мы целенаправленно сделали акцент на компьютерном обучении и владении ИКТ, так как компьютерная грамотность в наше время осваивается детьми дошкольного и младшего школьного возраста практически самостоятельно. Ещё будучи в детском саду, ребёнок использует процессор, монитор, клавиатуру и другие части машины, не обращаясь к каким-либо источникам, которые могли бы дать ему азы работы на компьютере. В начальную школу такой бывший дошкольник приходит уже не как «чистый лист», а как поднаторевший на практике самоучка. Встаёт вопрос: чему надо научить ребёнка и что получить в результате на выходе из начальной школы? Этот вопрос тем более закономерен, что

как таковой предмет «Информатика» на I ступени образования не предлагается, но планируемый результат из её области присутствует почти во всех обязательных учебных предметах, а также в метапредметных результатах при освоении программы формирования универсальных учебных действий.

Приводим фрагмент таблицы (см. с. 89–90), которая показывает результативность ИКТ-грамотности младшего школьника, запланированную в примерных учебных программах нового образовательного стандарта [1].

Добиваясь данного результата, учитель может столкнуться со сложностями обеспечения в рамках одного урока взаимосвязи предметного содержания с основами компьютерной грамотности с чётким видением получаемого итога. Один из выходов в сложившейся ситуации – это разработка специальной программы овладения ИКТ, в которой будет видна поставленная задача и способы её решения на отдельном уроке. Принимая во внимание нагрузки на первоклассника, в отличие от варианта, предлагаемого в курсе «Математика и информатика» авторов А.Л. Семёнова и Т.А. Рудченко [4], мы советуем начать элементарное знакомство с компьютером на уроках технологии во втором полугодии 1-го класса 1 раз в неделю. Далее рекомендуем вводить модули информатики на уроках по другим учебным предметам, но с учётом планируемого результата каждого предмета.

В связи с введением стандартов в практике начального общего образования возможны разные варианты освоения элементарной компьютерной грамотности:

- модуль в учебном предмете обязательной части Базисного учебного плана, принятого в рамках ФГОС НОО;
- факультатив или кружок в режиме внеурочной деятельности;
- в части, формируемой участниками образовательного процесса Базисного учебного плана, принятого в рамках ФГОС НОО (со 2-го класса).

* Тема диссертации «Развитие информационной культуры младших школьников на основе системно-деятельностного подхода». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Е.А. Бараксанова.

Программа формирования универсальных учебных действий

Общие результаты	Раздел, содержательная линия	Базовый уровень: «Выпускник научится»	Повышенный уровень: «Выпускник получит возможность научиться»
	Познавательные универсальные учебные действия	<ul style="list-style-type: none"> Осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые), в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве Интернета 	<ul style="list-style-type: none"> Осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и сети Интернет
		<ul style="list-style-type: none"> Осуществлять запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире и о себе самом, в том числе с помощью инструментов ИКТ 	<ul style="list-style-type: none"> Записывать, фиксировать информацию об окружающем мире с помощью инструментов ИКТ
	Коммуникативные универсальные учебные действия	<ul style="list-style-type: none"> Владеть диалогической формой коммуникации, используя в том числе средства и инструменты ИКТ и дистанционного общения 	
Русский язык. Родной язык			
Обучающиеся получают возможность реализовать в устном и письменном общении (в том числе с использованием средств ИКТ) потребность в творческом самовыражении	Развитие речи		<ul style="list-style-type: none"> Соблюдать нормы речевого взаимодействия при интерактивном общении (sms-сообщения, электронная почта, Интернет и другие виды и способы связи)
Иностранный язык (английский)			
	Коммуникативные умения		<ul style="list-style-type: none"> Правильно оформлять конверт, сервисные поля в системе электронной почты (адрес, тема сообщения)
	Языковые средства и навыки оперирования ими		<ul style="list-style-type: none"> Использовать экранный перевод отдельных слов (с русского языка на иностранный и обратно)
Окружающий мир			
Получают возможность приобрести базовые умения работы с ИКТ-средствами, поиска информации в электронных источниках и контролируемом Интернете, научатся создавать сообщения в виде текстов, аудио- и видеофрагментов, готовить и прово-	Человек и природа	<ul style="list-style-type: none"> Использовать естественно-научные тексты (на бумажных и электронных носителях, в том числе в контролируемом Интернете) с целью поиска информации, ответов на вопросы, объяснений, создания собственных устных или письменных высказываний; использовать различные справочные издания (словарь по естествознанию, атлас, в том числе 	<ul style="list-style-type: none"> Использовать при проведении практических работ инструменты ИКТ (фото- и видеокамеру, микрофон и др.) для записи и обработки информации, готовить небольшие презентации по результатам наблюдений и опытов

дить небольшие презентации в поддержку собственных сообщений		и компьютерные издания) для поиска необходимой информации	
	Человек и общество	<ul style="list-style-type: none"> Используя дополнительные источники информации (на бумажных и электронных носителях, в том числе в контролируемом Интернете); о использовать различные справочные издания (словари, энциклопедии, включая компьютерные) 	<ul style="list-style-type: none"> Участвовать в коллективной коммуникативной деятельности в информационной образовательной среде
Технология			
Получат первоначальный опыт организации собственной творческой практической деятельности на основе сформированных регулятивных универсальных учебных действий: <ul style="list-style-type: none"> научатся искать, отбирать, преобразовывать необходимую печатную и электронную информацию; познакомятся с персональным компьютером как техническим средством, с его основными устройствами, их назначением; приобретут первоначальный опыт работы с простыми информационными объектами: текстом, рисунком, аудио- и видеофрагментами; овладеют приёмами поиска и использования информации, научатся работать с доступными электронными ресурсами 	Практика работы на компьютере	<ul style="list-style-type: none"> Соблюдать безопасные приёмы труда, пользоваться персональным компьютером для воспроизведения и поиска необходимой информации в ресурсе компьютера, для решения доступных конструкторско-технологических задач; использовать простейшие приёмы работы с готовыми электронными ресурсами: активировать, читать информацию, выполнять задания; создавать небольшие тексты, использовать рисунки из ресурса компьютера, программы Word и Power Point 	<ul style="list-style-type: none"> Пользоваться доступными приёмами работы с готовой текстовой, визуальной, звуковой информацией в сети Интернет, а также познакомиться с доступными способами её получения, хранения, переработки

Всю программу можно разбить на разделы, которые в свою очередь разделены на темы. Например, в 1-м классе желательно пройти следующие темы, которые будут соответствовать определённым планируемым результатам:

- об элементарных функциях компьютера, истории его возникновения и роли в жизни человека;

- о безопасных приёмах работы на компьютере, требованиях к рабочему месту и соответствующей осанке при работе;

- об основных устройствах компьютера (системный блок, монитор, мышь, клавиатура), их назначении и способах ввода.

В основе разработки современных стандартов школьного образова-

ния лежит культурно-исторический системно-деятельностный подход, который прежде всего находит своё отражение в уроке [2]. Учитывая данную направленность, рекомендуем в обучающей среде применять такие формы теоретического и практического освоения, как «умный материал», упражнения, игры, тренажёры. Каждый из них имеет свою организацию и смысловую нагрузку. Так, например, «умный материал» содержит короткий познавательный текст, состоящий из 2–3 предложений, рисунки или фотографии, иллюстрации. Помимо этого есть краткая инструкция «Следуй указаниям». В ней предложены шаги: «Прочитай», «Подумай», «Нарисуй», «Скажи». Данный вид работы не только максимально

Колорит в акварельной живописи

М.А. Семёнова

ориентирован на самостоятельное обучение, но и создаст возможности для индивидуального продвижения в случае, если учащийся уже знаком с компьютером.

Упражнения требуют решения определённой задачи практического плана. Условия выполнения упражнения описываются в лаконичной и простой форме, причём задача может относиться к одной из областей знаний, изучаемых в начальной школе, но быть тесно связана с ИКТ.

Игры в основном выполняют мотивационную функцию на развлекательной основе. Главной задачей является выполнение правил игры, которые в итоге отрабатывают тот или иной навык при работе за компьютером.

Тренажёры предназначены для тренировки вновь приобретённого умения, здесь важен сам процесс выполнения учащимся действия. Это может быть скорость, чёткость, правильность выполнения последовательности и т.п. [4].

Таким образом, информатический компонент может стать средством освоения межпредметных понятий и, что немаловажно, способом получения метапредметного результата.

Литература

1. Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова [и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
3. Примерные программы начального общего образования: в 2 ч. – М.: Просвещение, 2008.
4. Семёнов, А.Л. Математика и информатика: 1–4 кл. / А.Л. Семёнов, Т.А. Рудченко. – М.: Изд-во МЦНМО, 2010.

Надежда Ивановна Захарова – доцент кафедры дошкольного и начального образования Института развития образования и повышения квалификации, г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

В данной статье рассказывается об изучении колорита в акварельной живописи. Для создания выразительного образа художник выбирает среди цветов реального мира только те, которые соответствуют его мыслям, чувствам и художественному решению живописной работы. Приводятся примеры заданий, способствующих изучению колорита в акварельной живописи и благоприятно влияющие на развитие творческих способностей, образного мышления студентов, учащихся и школьников.

Ключевые слова: акварель, художественно-творческие способности, образное мышление, колорит, цвет, краски, живопись, этюд, композиция, эстетическое воспитание, художественный вкус, изобразительное искусство.

Изучение колорита в акварельной живописи – интересная тема в художественной педагогике, сопровождающая процесс обучения на всех уровнях овладения материалом. Это и уроки изобразительного искусства в школе, и занятия живописью в профессиональных учебных заведениях, и творческие поиски педагога-художника.

Колорит составляет особенность цветового и тонального строя картины. В нём находят отражения цвета реального мира, но для создания выразительного образа в каждом конкретном случае художник отбирает только те цвета, которые соответствуют его мыслям, чувствам и художественному решению живописного произведения. Можно сказать, что **колоритом** называют единство, гармонию, красоту и богатство цветовых отношений в живописи. В зависимости от преобладающей цветовой гаммы колорит может быть холодным, тёплым или смешанным. Он воздействует на чувства зрителя и создаёт в картине то или иное эмоциональное состояние, помогает в поиске и решении образной части произведения. Следовательно, изучение колорита и его возможностей занимает центральное место в обучении живописи. В процессе постижения цвета, состав-

ления колористических композиций происходит эстетическое развитие человека, повышается его общая культура, появляется умение тонко чувствовать цвет, видеть красоту в повседневной жизни.

По мнению специалистов – психологов, искусствоведов, художников, дизайнеров, разные цвета имеют свои символические значения, что можно почерпнуть из истории искусств разных стран мира. Из значения цветов складывается **цветообраз**. Например, если для написания акварельного произведения использовать определённые цвета, имеющие символическое значение и связанные с задуманной темой, то можно трактовать смысл произведения с позиций образов, выстраиваемых цветовой гармонией и колоритом.

Без исследовательской научной работы художник-педагог не может расти и совершенствоваться. В практике преподавания акварельной живописи для **развития образного мышления** будущих преподавателей изобразительного искусства полезны **композиционные задания, выполненные акварелью**, в которых ставится задача передать образное воздействие цвета на зрителя. Примером может служить создание **композиций-ассоциаций** на тему различных эмоциональных состояний человека и состояний природы. Студент или учащийся должен подобрать определённые цвета, создать колорит, характерный для передачи радости, грусти, любви, страха, надежды, ветра, дождя, весны, урагана и др. Акварельные композиции выполняются на небольших листах бумаги, каждая из них при помощи цвета отражает образное воздействие темы. Аналогичные задания полезно давать и на уроках изобразительного искусства в школе или студии дополнительного образования.

Нужно помнить, что цвет в художественном произведении является «живописным языком», из которого складывается образ как впечатление продуманное, переработанное и наполненное чувствами и мыслями автора. Цвет в акварельной живописи обладает огромной силой в передаче эмоционального состояния человека или природы, о чём свиде-

тельствуют многочисленные этюды. Тему для передачи состояния-ассоциации студенты выбирают самостоятельно, но детям младшего возраста лучше предлагать конкретные задания, предварительно рассказав о значении цветов. Мы рекомендуем написать несколько этюдов пейзажа по представлению, которые передают такие состояния природы, как рассвет, буря, дождь, радуга после дождя и т.п. Как показывает практика, подобные задания подходят и студентам, и школьникам, благоприятно влияют на дальнейшее освоение акварельной живописи.

Изучение цвета, кроме того, органично вписывается в школьные программы и программы студий дополнительного образования. Учащимся интересно узнавать новое о значении уже известных им цветов, а описанные выше задания развивают творческие способности, образное мышление и художественный вкус.

Прочитаем в этой связи В.В. Кандинского: «Лишь при более высоком развитии человека <...> предметы получают внутреннюю ценность и начинают внутренне звучать. Так же обстоит дело и с цветом. При низкой душевной восприимчивости он может вызвать лишь поверхностное действие. Глаз больше и сильнее привлекается светлыми красками, а ещё сильнее и больше светлыми и тёплыми тонами: киноварь притягивает и манит нас как огонь, на который человек готов смотреть часами. От яркого лимонно-жёлтого глазу через некоторое время больно, как уху от высокого звука трубы. Глаз становится беспокойным, не выдерживает долго вида этого цвета и ищет углубления и покоя в синем или зелёном. При более высоком развитии это элементарное действие переходит в более глубокое впечатление, сильно действующее на душу... налицо главный результат наблюдения – психическое воздействие цвета. В этом случае обнаруживается психическая сила краски, она вызывает душевную вибрацию. Так первоначальная элементарная физическая сила становится путём, на котором цвет доходит до души» [4, с. 42].

Известный учёный и педагог Л.Н. Миронова в книге «Цвет в изоб-

разительном искусстве» [5] тщательно анализирует язык цвета и его воздействие на людей.

Приведём значения цветов, рассказ о значении цветообраза которых обогащает обучение живописи и расширяет кругозор учащихся.

Белый цвет ассоциируется с чистотой, новизной, покоем. У него множество оттенков: это и ослепительная белизна высокогорных ледников, и мягкое свечение жемчуга.

Красный цвет всегда связывается с огнём, пламенем – ярким, опасным, возбуждающим, провоцирующим, способным довести эмоции до кипения. Красный цвет чрезвычайно многогранен. Им окрашены цветы и плоды многих растений – розы, гвоздики, мака, рябины, калины, брусники, вишен и др. В Японии очень любят красный клён, традиционно созерцание его красных листьев. В русском языке слова *красный* и *красивый* – синонимы и имеют один корень. Следует заметить, что красный может быть разным: и тревожным, и умиротворяющим.

Синий – цвет неба. В земной атмосфере он предстаёт во всей широте своих оттенков – от светлейшей небесной лазури до глубочайшей, в черноту, синевы ночного неба. Синий цвет означает веру и духовность, успокаивает, как гладь моря в спокойный солнечный день.

Фиолетовый цвет сочетает энергию красного и элегантность синего, недаром он происходит от смешения этих цветов. Пурпурный и фиолетовый ассоциируются с царственностью.

Жёлтый цвет – цвет солнца, пламени, земли. Он окрашивает многие объекты живой природы: зародыш яйца, мёд, пыльцу, лепестки цветов, покровы некоторых животных, птиц, насекомых и т.д. Жёлтый цвет во многих культурах является символом просвещённости и мудрости. В Китае он предназначался для императора, Сына Неба: он носил жёлтые одежды. В раннем европейском Средневековье жёлтый цвет воспринимался исключительно позитивно, как символ света и золота, божественности и царственности.

Об этом свидетельствуют золотые мозаики византийских со-

боров, золотые фоны картин старых мастеров.

Оранжевый не относится к основным цветам, так как получается от смешения красного и жёлтого. И.В. Гёте писал об оранжевом цвете: «Красно-жёлтый даёт... глазу чувство тепла и блаженства, являясь представителем как цвета более сильного жара, так и более мягкого отблеска заходящего солнца» [3]. Оранжевый – цвет тепла, уюта, радости.

Зелёный цвет в природе разнообразен по количеству и качеству – это цвет растительности, окрас некоторых насекомых, пресноводных и пресмыкающихся, драгоценных и полудрагоценных камней. В солнечном спектре зелёный находится посередине между возбуждающими и успокаивающими цветами, между активными и пассивными. Слева от него находятся красный, оранжевый, жёлтый, справа – голубой, синий, фиолетовый. Если зелёный принимает жёлтые оттенки, то создаётся впечатление весенних, молодых сил природы. Весну или раннее летнее утро невозможно изобразить без этого цвета, полного надежды и радости. Синезелёный цвет производит впечатление глубины и холода.

Коричневый цвет мы воспринимаем как самый естественный. Коричневый и бежевый цвета очень часто встречаются в природе – это кора деревьев, осенние листья, песок, кофе, шоколад, корочка хлеба и т.д. Коричневые тона успокаивают и внушают доверие.

Серый цвет – нейтральный, так как он отражает все цвета и в нём не доминирует ни один из них. Это отличный цвет для фона. В акварельной живописи серый достигается путём смешения в равных количествах изумрудно-зелёной и краплака. Если взять больше изумрудной краски, то серый получится более холодным, зеленоватым; если больше краплака, то серый приобретёт сиреневый оттенок. Можно получить нейтральный серый, смешав умбру и ультрамарин, умбру и голубую краску. Использование разведённого чёрного цвета для получения нейтрального серого в акварельной живописи нежелательно. Лучше, если художник придаст серо-

му определённый оттенок тёплого или холодного цвета, соответствующего общему строю живописного произведения.

Чёрный – цвет ночи, смерти. В пословицах и поговорках он ассоциируется со страхом, гневом. Семантика чёрного цвета у большинства народов в основном негативна. Чёрное небо и темнота, ущелья и пещеры, тёмные ямы – всё это вызывает у человека страх и другие отрицательные эмоции. Кроме того, чёрный цвет зла противопоставляется белому цвету добра.

Изучение символики цвета и применение этих знаний вносит в работы учащихся глубину, развивает образное мышление. В рамках факультативного курса по акварельной живописи для изучения колорита можно предложить будущим педагогам-художникам создание иллюстраций к поэтическим текстам. Студентам предлагается найти синтез искусств и переложить стихи на язык цвета и колорита.

Цвет в природе и цвет, используемый художником для создания живописного произведения, имеют существенную разницу. Цвет в природе является основой вдохновения художника, но на картинной плоскости цвет становится символом, языком для создания живописного произведения.

Изучение **правил смешения цветов в акварели** носит профессиональный характер и органично для художественной школы, студии дополнительного образования, колледжа, вуза. В общеобразовательной школе на уроке изобразительного искусства полезно давать ученикам основные правила смешения цветов, основные названия цветов и задания по изучению колорита в живописи на ограниченном количестве цветов. Например, можно, используя 3–4 цвета (голубой, синий, жёлтый, красный), написать пейзаж. Выполняя работу, ребята учатся подбирать и смешивать цвета, так как в этом задании уже заложена ситуация, которую придётся решать путём смешения цветов. Для написания травы и деревьев жёлтый смешивают с синим, взяв цвета в разных пропорциях.

Если взять больше жёлтого, получится цвет молодой травы, больше синего – зелёно-голубой цвет, подходящий для написания кроны деревьев.

Таким образом, выполнение заданий по работе с цветом, поиском колорита в акварельной живописи на уроках изобразительного искусства в школе образовательно воспитывает учеников, развивает их эстетически, прививает любовь к живописи и в конечном итоге благоприятно влияет на формирование гармонически развитой личности.

Литература

1. *Ветрова, И.Б.* Неформальная композиция / И.Б. Ветрова. – М. : Ижица, 2004. – 171 с. : илл.
2. *Волков, Н.Н.* Цвет в живописи / Н.Н. Волков. – М. : Искусство, 1984. – 480 с. : илл.
3. *Гёте, И.В.* К учению о цвете (хроматика) / И.В. Гёте. – М. : Рефл-бук, 1996. – 349 с.
4. *Кандинский, В.В.* О духовном в искусстве / В.В. Кандинский. – М. : Архимед, 1992. – 107 с.
5. *Миронова, Л.Н.* Цвет в изобразительном искусстве / Л.Н. Миронова. – Минск : Беларусь, 2003. – 151 с. : илл.

Мария Александровна Семёнова – канд. пед. наук, доцент кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Summary

Of modern education system and traditional Tatar pedagogical culture

Tatar traditional pedagogical culture is being represented by the area of material and spiritual life of folk, straightforward and directly tied with children upbringing. It is sensed as a collection of ideas and means of preparing the young generation to life, such as traditions, customs and rites. Factors of most importance of family upbringing among Tatar are being nature, labor, communication, mode of life, art, children ethnic environment, example of an ideal. Main means of upbringing in the Tatar family are celebrations, customs, games, myths, fairytales, proverbs, sayings, wards, songs, etc.

Keywords: Tatar traditional pedagogical culture, traditions and customs of family upbringing, means of upbringing.

Gabdulkhakov Valerian Faritovich – PhD in Pedagogy, professor, head of Pedagogy and Methodic Cathedra at Tatar State Humanities-Pedagogical University;

Zakirova Venera Gelimkhanovna – PhD in Pedagogy, professor, dean of Psycho-Pedagogical Education Department at Tatar State Humanities-Pedagogical University;

Murtazina Landysh Tagirovna – senior tutor at Tatar State Humanities-Pedagogical University, Kazan;

Yagudin Roza Ildusovna – Russian language and Literature teacher at Nurlat high school, village Nurlaty of Zelenodolsk area, Tatarstan Republic.

Up-to-date methods and means of parents' involvement in educational process

Description of methods and means used with parents, allowing to successfully solve an issue of their involvement in educational process, is being given in the article. All given methods and means have been developed from humane pedagogy point of view.

Keywords: junior scholars, life update on lessons, methods of working with parents, humane pedagogy.

Astakhov Sergei Vladimirovich – headmaster of school № 958, Moscow.

Features of way of life choices, considering age and gender features of high school students

Age and gender features of way of life choices during the period of adolescence-juvenility, analyzed with the help of method by I.L. Solomin and author's modification of

B. Zatto's method are being considered in the article. Results, obtained on the selection of 181 individual, show that the picture of life's way among girls is much more complex and detailed than the one boys have – their choice is more associated with certain age, while the girls choice is associated with the age phase.

Keywords: choice of life, adolescence-juvenility period of development, gender specifics.

Nikolaeva Varvara Iliyichna – senior lecturer at Institute of Psychology in the name of L.S. Vygotskiy (Russian State Humanities University);

Zaytsra Maria Vitalievna – 5th course student at Moscow State Psycho-Pedagogical University, Moscow.

Spiritual-creative self-realization of pre-school age students in conditions of pre-school education establishment

Ways of spiritual-creative children's self-realization in conditions of pre-school education establishment through the revelation of research and spiritual-creative ways are being considered in the article.

Keywords: pre-school age children, spiritual-creative self-realization, modules of spiritual-creative self-realization, research way, spiritual-creative module.

Yemelyanova Irina Yevgenievna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Pedagogy and Psychology of Childhood Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Law upbringing content in the system of pre-school education

Different tendencies of education content becoming that influence social-personal development of senior pre-school age children are being indicated in the article. Program of pre-scholars' law culture development is being offered, that includes representation of personal, civilian and social-culture rights of a man.

Keywords: pre-school education, representation of person's personal rights, representation of person's civilian rights, representation of person's social-cultural rights.

Maidankina Natalia Yurievna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer, head of Educational Division of Uliyanovsk Institute of Education Employees Qualification Increase and Retraining, Uliyanovsk.

Game as a mean of senior pre-school age children communicative activity activation

Solution of a communicative competence development related with the use of native (Yakut) tongue among children of senior pre-school age by means of games is being offered in the article. During its process, human relationships are being mastered, as well as social forms of behavior and values of one's culture, necessary for a fulfilling interaction with surrounding people. Three stages of work that can be applied to senior pre-scholars are being offered in order to activate the basic aspects of child's communicative activity development.

Keywords: senior pre-scholars, communicative activity, basic level of communication development, communication as an interaction, communication as a cooperation, communication as a mean of interiorization, games and game exercises.

Ammosova Varvara Vasilyevna – senior research associate at Institute of National Schools of Sakha Republic (Yakutia), Yakutsk, Sakha Republic (Yakutia).

Spiritual-moral development and upbringing of junior scholars by means of Russia (native) language

Topic of interconnection of family and educational establishments – leading subjects of socialization, jointly ensuring conditions for spiritual-moral development and junior scholars upbringing in implementation of New Federal State Educational Standards frames, is being revealed in the article.

Keywords: spiritual-moral development and upbringing of junior scholars, basic national values, technique of explaining words, entomological analysis, habitation in value-oriented relationship.

Kokhichko Andrei Nikolaevich – Candidate of Pedagogy, senior lecturer, professor, Murmansk Region Institute of Education and Culture Employees Qualification Increase, Murmansk.

Role of research activity in junior scholars' development of social health

Opportunities of research activity as one of the most important means of social health development among junior scholars are being considered in the article. The author reveals such term as "research activity" and outlines its

leading role in key competence development of junior scholar's personality, as well as social adaptation and, therefore, social health. System of working on research activity organization with junior scholars of "Gymnasium № 14" in Volgograd, where the author has been leading a scientific association for some years, is being described.

Keywords: junior scholars, social adaptation, social health, research activity, search activity, experimental activity.

Savinova Svetlana Vladimirovna – junior school teacher at school by the Russian embassy in Tunis, Tunis.

Achievement of planned results in the area of junior scholars' informational culture

Modern requirements towards junior scholars' informational culture are being considered in the article. Issue of planned result achievement in the area of computer literacy and mastery of informative-computer technologies on a studied subject basis is being outlined.

Keywords: junior scholars' informational culture, computer literacy, examples of New Federal State Educational Standards studying programs.

Zakharova Nadezhda Ivanovna – senior lecturer at Pre-School and Junior School Education of Development of Education and Qualification Increase Institute, Yakutsk, Sakha Republic (Yakutia).

Color palette in watercolor painting

Studying of color palette in watercolor painting is being reported in the following article. To create an expressive image, out of the real world colors the artist chooses those that match his thoughts, feelings and artistic solution of a painting. Examples of tasks are being offered which help with the studying of color palette and auspiciously influence development of creative abilities, creative thinking of students, pupils and scholars.

Keywords: watercolors, artistic-creative skills, figurative thinking, color palette, colour, paints, painting, etude, composition, aesthetical upbringing, artistic taste, fine arts.

Semenova Maria Aleksandrovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Painting and Composition Cathedra of Fine Arts Department of Moscow State Pedagogical University, Moscow.