



ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР **С. В. Степанова**  
ЗАМЕСТИТЕЛЬ  
ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА **О. Ю. Шарпова**

**РЕДКОЛЛЕГИЯ:**

Т. М. Андрианова	С. Г. Макеева
С. П. Баранов	И. С. Ордынкина
Н. Ф. Виноградова	А. А. Плешаков
Н. П. Иванова	Т. Д. Полозова
Н. Б. Истомина	Н. Н. Светловская
В. П. Канакина	С. В. Степанова
Ю. М. Колягин	Г. Ф. Суворова
Н. М. Коньшева	А. И. Холмкина
М. Р. Львов	О. Ю. Шарпова

**РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:**

**Воспитательная работа,  
трудовое обучение,  
математика** И. С. Ордынкина  
**Русский язык, чтение** О. А. Абрамова  
**Природоведение,  
изобразительное искусство,  
физическая культура** М. Н. Дементьева  
**Заведующая редакцией** М. В. Савчук

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

Н. М. Белянкова	Т. С. Пиче-оол
Н. М. Бетенькова	Т. Г. Рамзаева
А. А. Бондаренко	М. С. Соловейчик
В. Ф. Ефимов	Л. П. Стойлова
И. П. Ильинская	О. В. Тарасова
З. П. Ларских	С. Е. Царева
П. М. Эрдниев	

В состав редакционного совета  
входят все члены редколлегии

**Учредитель**

Министерство образования  
Российской Федерации  
Журнал зарегистрирован в Комитете РФ  
по печати 19 мая 2000 года  
Свидетельство ПИ № 77-3466

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

101000, Москва, ГСП,  
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.  
Тел./факс: **(495) 624-76-17**  
E-mail: nsk@n-shkola.ru

**Макет, заставки** В. И. Романенко  
**Оформление обложки** О. В. Машинская  
**Художник** Л. С. Фатьянова  
**Технический редактор,  
компьютерная верстка** Н. Н. Аксельрод  
**Корректор** М. Е. Козлова

**Отдел рекламы:** И. А. Рыбина  
Тел.: **(495) 624-76-66**

**Электронная версия журнала:**  
<http://www.n-shkola.ru>

Редакция журнала «Начальная школа»  
**НЕ НЕСЕТ ОТВЕТСТВЕННОСТИ**  
за содержание рекламных материалов

Журнал  
Министерства  
образования  
Российской  
Федерации

Основан  
в ноябре 1933

Автор современной  
концепции журнала  
В.Г. Горещкий

В начале осени прошло заседание Общественного совета при Министерстве образования и науки Российской Федерации, который сформирован приказом министра *Дмитрия Ливанова* № 673 от 29 августа 2012 г.

Общественный совет, являясь постоянно действующим совещательным органом, призван содействовать принятию оптимальных решений по развитию образования, науки и социальной защиты детей в России, проводит общественную экспертизу проектов нормативных правовых актов, разрабатываемых Минобрнауки России.

Министр Д. Ливанов представил новый состав Общественного совета. Председателем совета избран лауреат Нобелевской премии, академик Российской академии наук *Ж.И. Алферов*. Членами совета стали: журналист, писатель *Д.Л. Быков*, главный редактор радиостанции «Эхо Москвы» *А.А. Венедиктов*, учитель русского языка и литературы ГОУ «Центр образования № 57, главный редактор журнала «Литература» *С.В. Волков*, заместитель директора Института проблем передачи информации им. А.А. Харкевича Российской академии наук, заместитель главного редактора газеты «Троицкий вариант» *М.С. Гельфанд*, академик Российской академии наук *Г.П. Георгиев*, директор лицея «Физико-техническая школа» при Физико-техническом институте им. А.Ф. Иоффе РАН *М.Г. Иванов*, президент IBS Group *А.М. Карачинский*, директор Дома научно-технического творчества молодежи *А.В. Леонтович*, главный редактор журнала «Огонек» *В.Г. Лощак*, директор ГОУ «Гимназия № 56» Петроградского района Санкт-Петербурга, народный учитель РФ *М.Б. Пильдес*, доцент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена *С.Е. Рукшин*, научный руководитель математической лаборатории им. Чебышева Санкт-Петербургского государственного университета *С.К. Смирнов*, председатель Российского студенческого союза *А.М. Хромов*, директор Центра образования № 109 г. Москвы *Е.А. Ямбург*, председатель СО РАН, академик Российской академии наук *А.Л. Асеев*, академик Российской академии наук *В.Е. Фортв*.

В ходе мероприятия речь шла о повышении открытости системы образования, также были рассмотрены организационные вопросы работы совета. В план будущей работы внесены вопросы о снижении бюрократизации деятельности в сфере образования и науки, разработке государственной стратегии интернационализации высшего образования России, эффективности принятых управленческих решений за последние 10–15 лет, профессиональном стандарте учителя (преподавателя), современном учебнике и др.

Все заседания Общественного совета будут транслироваться в сети Интернет.

**ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ**

<b>В.М. Поставнев, И.В. Поставнева.</b> Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления	3
<b>Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева.</b> Новый надпредметный курс «Мир деятельности»	6
<b>Н.С. Ширяева.</b> Использование жанра традиционных игр в учебной работе	14
<b>Л.В. Колемаскина, Н.М. Акимова.</b> Игры для проведения динамических пауз	19
<b>А.Ш. Лукманова.</b> Подделки из компакт-дисков	18
<b>Е.В. Фомина.</b> Звуки [х] и [х'] Буквы Х, х	23
<b>Г.Р. Доброва.</b> Бывают ли ошибки хорошими?	28
<b>Е.А. Ступина.</b> Диагностика состояния речевой культуры младших школьников	33
<b>Т.П. Чумаслова.</b> Буквосочетания <i>чк, чи, щн, нч, ниц</i>	37
<b>Е.М. Елизарова.</b> Обучающее изложение по зрительно воспринимаемому тексту «Первые Олимпийские игры»	39
<b>Л.Н. Щербатых.</b> К вопросу о лингвистической одаренности младших школьников	42
<b>Ю.Г. Ерошина.</b> Эстетический аспект читательской деятельности младшего школьника	46
<b>С.Е. Царева.</b> Формирование вычислительных умений в новых условиях	51
<b>А.М. Черкасова.</b> Пошаговые алгоритмы при обучении математике	60
<b>М.В. Дубова, Н.В. Кузнецова.</b> Как рождается проект	63
<b>А.В. Рабизова.</b> Как организовать взаимообучение на уроках окружающего мира	68
<b>Е.В. Максимова.</b> Развитие цветового восприятия детей через технику коллажа	75

<b>Н.В. Королёва.</b> Комплексная программа как средство интеграции содержания образования в начальных классах	80
--	----

**КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ**

<b>С.М. Христофорова.</b> Прощание с осенью	84
<b>Л.Н. Кривошекова.</b> Путешествие с Бабой-ягой	87

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА**

<b>З.И. Хаматова.</b> Веселые загадки в алфавитном порядке	90
<b>Л.П. Куляпина.</b> Занимательные материалы по теме «Мягкий знак»	91

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ**

<b>Г.В. Кондратьева.</b> Старинный учебник для современных детей: анахронизм или сохранение традиций отечественного образования?	93
--	----

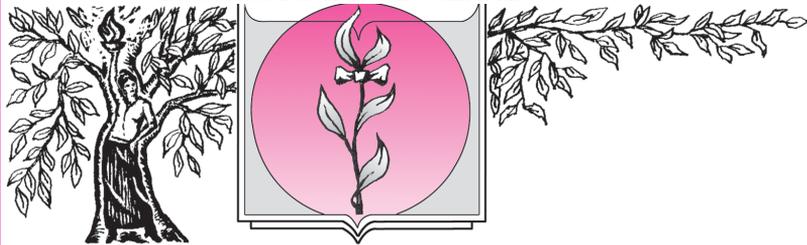
**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<b>О.З. Парфентьева.</b> Формирование профессионально-субъектной позиции студентов при изучении курса «Актуальные проблемы развития речи учащихся начальных классов»	98
--	----

**В МИРЕ ИСКУССТВА СЛОВА**

<b>С.С. Калинин.</b> Картина детства в поэзии Юрия Кублановского	103
--	-----

*Краткое содержание некоторых статей  
номера на русском и английском языках ... 107*



## Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления

**В.М. ПОСТАВНЕВ, И.В. ПОСТАВНЕВА,**

*кандидаты психологических наук, доценты, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет*

Сегодня стойкая иллюзия о возможности полноценной замены родительской заботы о воспитании ребенка в условиях специальных учреждений неохотно уходит в прошлое. В государственной политике Российской Федерации в последние годы последовательно реализуется курс на развитие форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан и сокращение численности данной категории детей, проживающих в условиях учреждений. Этот процесс во всем мире называется деинституционализацией детей-сирот. Результатом такой политики явился заметный рост семей, воспитывающих усыновленных и приемных детей. Следует отметить, что на воспитание в семью охотнее берут детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для школы ситуация, когда в классе обучаются один или несколько приемных детей, становится обычной. Перед учителем закономерно встают вопросы: следует ли относить этих учеников к некоей особой категории, и если относить, то по каким основаниям? Чем учитель может и должен помочь приемному ребенку и его родителям?

Опыт показывает, что значительное число педагогов не считают нужным относить учеников, воспитывающихся в приемных семьях, к какой-либо категории, если нет установленных отклонений в их познавательном развитии и других нарушений. Вместе с

тем приемный ребенок — это особый ребенок. Особость приемного ребенка характеризуется не только нарушениями познавательного развития или поведенческими отклонениями; она определяется, прежде всего, иерархией жизненных задач, которые ребенок решает в данный период времени. Для приемного ребенка главной задачей долгое время остается адаптация в новой для него семье, а учебная деятельность, важная для учителя и родителей, является лишь средством достижения этого. Еще одной чрезвычайно значимой особенностью приемного ребенка является его уникальный, как правило, трагический опыт воспитания в кровной семье или специальном учреждении. Деструктивный и устойчивый характер такого опыта усиливается тем, что этот опыт ребенком не осмысливается, он проявляется в поведенческих стереотипах, тягостных переживаниях и других негативных состояниях.

В этой связи становятся более понятными страхи приемных родителей накануне устройства ребенка в школу. Одни родители чувствуют, а более опытные знают, что школьные проблемы приемного ребенка будут осложнены неизбежно длительным процессом адаптации в семье. Если мы представим сложность основной задачи, которую решает приемный ребенок, то поймем, какие ресурсы ему необходимы для одновременной адаптации и в семье, и в школе.



В исследованиях, посвященных проблеме адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к условиям приемной семьи, отмечается, что радикальные изменения в жизни ребенка и принимающей семьи представляют собой серьезный фактор риска для психического и физического здоровья ребенка и всей изменившейся семейной системы [1, 4, 5]<sup>1</sup>.

На наш взгляд, понимание специфики жизненных задач, которые решают ребенок и приемная семья в целом, позволит учителю быть гибким и изобретательным в обучении и воспитании приемного ребенка, эффективно отвечать на профессиональные вызовы.

Рассмотрим некоторые аспекты вхождения приемного ребенка в новую семью. Приход ребенка в новую семью — это, безусловно, *вызов* в самом широком смысле этого слова для ребенка и для принимающей семьи. Вызов в том смысле, что в семье возникает принципиально *новая ситуация*, несмотря на то что семья может быть большой, а вливается в семью всего лишь один ее новый член. Суть новизны в развитии семейной системы состоит в том, что для всех ее членов открываются новые варианты реагирования на стандартные ситуации. Более того, возникает необходимость реагировать в стандартных ситуациях иначе, чем обычно. Для семьи в целом и для каждого ее члена наступает период творческого семейного строительства. В ответ на возникший вызов все ее члены совершают выбор. Важно, чтобы этот выбор был осмысленным и в интересах семьи. Однако часто несовершеннолетние и даже взрослые члены семьи совершают разрушительные для семейной системы выборы.

Проблема состоит в том, что приемный ребенок имеет минимальные ресурсы, чтобы участвовать в строительстве новой системы отношений, выработке новых способов реагирования на жизненные ситуации. Приемный ребенок строит свои отношения с членами новой семьи на основе тех представлений о семье, которые он имеет. Порой опыт воспитания в кровной семье у ребенка отсутствует либо неприемлем для использования в новой семье, а это означает, что определять жизнь приемного ребенка в семье будут чле-

ны семьи, обладающие знаниями и опытом жизни в благополучной семье. Часто в приемных семьях возникают серьезные трудности на почве отчетливых представлений приемных родителей и других членов семьи о желаемой модели семейной жизни и характере взаимоотношений между ее членами.

Ориентируясь на свои представления о нормативном поведении и развитии детей вообще, приемные родители часто не понимают своих приемных детей, неверно интерпретируют причины их поведения. Имея общие представления об особенностях условий жизни ребенка до вхождения в новую семью и о том, как отразились эти условия на его внутреннем мире, приемные родители зачастую, вместо того чтобы понять причины нежелательного поведения, просто приписывают логичные, на их взгляд, причины такому поведению.

Таким образом, в ситуации, требующей творческого подхода к отысканию реальных причин трудностей и нежелательного поведения приемного ребенка, родители находят стереотипное объяснение, далекое от реальности. Можно сказать, что для решения такой сложной задачи есть хорошо проверенное средство — *терпение*. К сожалению, это средство не всегда гарантирует успех.

Какие же нужны знания и способности, чтобы, оставаясь естественным в своих проявлениях и реакциях на поведение приемного ребенка, суметь стать еще и наблюдателем-исследователем, ежедневно решать непростые задачи усмотрения за *явлением* (наблюдаемым поведением ребенка) его *сущности* (скрытых причин наблюдаемого поведения)?

Приемному родителю, безусловно, необходимы знания о последствиях для личности ребенка насилия, различных видов лишения (депривации): материнского внимания; общения; полноценного питания; медицинской помощи; свободы передвижения и др. [2]. Очень сложно, но необходимо представить, как себя чувствует и что переживает принятый в семью ребенок, который никогда не знал внимания взрослого, адресованного только ему, и никому боль-

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ше. Даже попытка с опорой на знания заглянуть во внутренний мир ребенка придаст взрослому чувство уверенности и предсказуемости воспитательных усилий с их стороны. Важно понимать, что научить приемного ребенка иначе смотреть на других и на себя возможно только через *поддержку, поощрение приемлемого поведения*. Отчуждение, наказание служат другим целям воспитания. Наказанием мы разрушаем нежелательное поведение, даем понять, что оно неприемлемо и нами не одобряется.

Однако чтобы понять, как воспринимает ситуацию ребенок, никогда не испытывавший чувства принадлежности к чему-то большому и одновременно родному, одного знания недостаточно. Найти свое место в семье, обрести привязанность к приемным родителям и другим членам семьи ребенок сможет, если в семье будет создана атмосфера уважения к переживаниям друг друга и взаимной чуткости.

Эмоциональное тепло и терпимость к ребенку в формировании его привязанности к семье, с одной стороны, и настойчивость и терпение в воспитании нормативного поведения — с другой, — так нам видятся благоприятные условия вхождения приемного ребенка в свою новую семью.

Несомненно, человек, принявший на себя роль приемного родителя, потенциально обладает возможностями понимающего и чувствующего родителя. Вопрос лишь в мере его готовности действовать так, чтобы потенциальность стала реальностью.

В известном фильме о подростках «Доживем до понедельника» (1969), отвечая на вопрос «Что такое счастье?», герой ответил: «Счастье — это когда тебя понимают». К сожалению, дефицит понимания человека человеком с тех пор не стал меньше. Мы все очень хотим понимания, рассчитываем, что близкие нам люди принимают наши ожидания, чувства, мысли. Надеемся, что наша уникальность доступна пониманию самых близких людей, а ценность, значительность нашей личности никогда не ставятся под сомнение.

Успешной адаптации приемного ребенка в семье и школе способствует взаимодействие учителя с родителями, воспитывающими приемного ребенка [3]. На этапе формирования детского коллектива учитель ис-

пытывает дефицит информации о личностных особенностях учеников, их интересах и увлечениях. Особенно важна эта информация относительно приемных детей, поэтому важно рекомендовать приемным родителям подготовить для учителя информацию в произвольной форме о познавательных и других интересах ребенка, его увлечениях. Такие сведения станут для учителя опорой в построении индивидуальной траектории вхождения ребенка в школьную жизнь. В свою очередь, родитель пристальнее всмотрится в своего ребенка, с тем чтобы наряду с уже проявившимися позитивными достижениями открыть в его личности предпосылки к дальнейшей успешной социализации и результативному обучению.

Выражение родителями и другими членами семьи позитивного интереса к учебной деятельности будет способствовать формированию познавательной мотивации у приемного ребенка. Такой интерес выражается через проявление интереса к содержанию учебной деятельности ребенка, создание положительной, эмоционально насыщенной атмосферы познавательной деятельности ребенка. Еще одним приемом формирования у ребенка положительного отношения к учению является включение элементов учебных задач, заданий в привычные для него виды деятельности (игра, труд) и режимные моменты. Через игру приемный ребенок может принять роль школьника и обрести интерес к учебной деятельности. Родители должны играть с ребенком «в школу». При этом следует *учить* приемного ребенка испытывать радость от познания, показывать ему своим поведением привлекательность познавательной деятельности, делиться с ним своими чувствами.

Особое значение для приемного ребенка имеет предметно-пространственная среда. В отличие от большинства воспитывающихся в родной семье школьников, для приемного ребенка внешние атрибуты школьной жизни (школьные принадлежности, уголок школьника) чрезвычайно значимы.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Ослон В.Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.



2. *Поставнев В.М., Поставнева И.В.* Антропологический подход к психологическому обследованию кандидатов в усыновители, приемные родители, опекуны // Ежегод. науч.-метод. семинар «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сб. науч. ст. М.: Экон-Информ, 2010.

3. *Поставнев В.М., Поставнева И.В.* Взаимодействие учителей и современных родителей: От

недоверия к пониманию // Начальная школа. 2011. № 7.

4. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007.

5. *Сиваковская А.С.* Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1991.

## Новый надпредметный курс «Мир деятельности»<sup>1</sup>

**Л.Г. ПЕТЕРСОН,**

*доктор педагогических наук, профессор*

**М.А. КУБЫШЕВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора, Центр*

*системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» Академии повышения*

*квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва*

Изменившиеся условия жизни нашего общества ставят перед школой, каждым педагогом и родителем проблему формирования у учеников универсальных учебных умений и способностей как условия безопасности, успешной самореализации и благополучия каждого отдельного человека и развития общества в целом, воспитания личностных качеств созидателя, творца.

Именно поэтому новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) выдвигает в качестве приоритета развития российского образования задачу формирования у учащихся не просто знаний и умений по различным предметам, а метапредметных умений и способностей к

самостоятельной учебной деятельности, готовности к самоизменению, самовоспитанию и саморазвитию [1]<sup>2</sup>.

В условиях решения стратегических задач развития России важнейшими качествами личности становятся инициативность, нацеленность на результат, умение работать в команде, способность находить нестандартные решения задач и проблем, готовность к самоизменению и обучению в течение всей жизни.

Эти ценностные ориентиры образования были осознаны сотни лет назад. На протяжении веков в педагогических концепциях ведущих педагогов мира по крупицам собирался и описывался опыт формирования у учащихся «самодеятельности, благодаря которой человек может впослед-

<sup>1</sup> В опытной проверке надпредметного курса «Мир деятельности», созданного в Центре системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, участвуют 208 образовательных учреждений в 46 регионах России.

Первые результаты работы по курсу «Мир деятельности» были представлены в апреле 2012 г. на 16-й Всероссийской конференции Ассоциации «Школа 2000...», на которой присутствовали представители 55 российских регионов. Публикуемый материал был положен в основу доклада М.А. Кубышевой, который прозвучал на этой конференции.

<sup>2</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ствии стать распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни» [2, 94].

В российском образовании развитие идей о новом типе обучения связано с именами К.Д. Ушинского и Д.И. Писарева, П.Ф. Каптерева и Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова и В.В. Давыдова, сотен и тысяч ученых-педагогов и учителей, создававших основы практического перехода к школе саморазвития личности.

Поиск удобных, эффективных, понятных учителю инструментов развивающего обучения продолжается до сих пор; более того, с введением ФГОС проблема создания нового педагогического инструментария приобрела еще большую актуальность и значимость.

Сегодня благодаря достижениям в современной российской методологии появились новые возможности решения данной проблемы. В Центре системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПКППРО) создана и в течение последних двенадцати лет используется новая дидактическая система деятельностного метода обучения Л.Г. Петерсон, построенная на принципиально новой методологической основе. Она позволяет эффективно формировать не только прочные знания, умения и навыки по предметам, но и, прежде всего, универсальные умения и деятельностные способности школьников, что имеет принципиально важное значение в условиях реализации ФГОС.

Данный педагогический инструмент имеет ряд преимуществ, которые позволяют обеспечить высокий результат образования: сохранение и приумножение достижений традиционной школы, инновационных подходов и концепций развивающего образования, систематизация арсенала педагогических средств учителя, технологичность, открытость, доступность, критериальность, детальная проработанность всех элементов системы для каждого возрастного центра, конкретизация в практических методиках, многоуровневая система повышения квалификации и методического сопровождения педагогических кадров.

Концептуальная идея формирования у учащихся универсальных умений (в том числе и умения выполнять универсальные учебные действия (УУД)), принятая в образовательной системе Л.Г. Петерсон, состоит в следующем: *универсальные учебные умения формируются тем же способом, что и любые умения*, а именно: опыт — знание — тренинг и коррекция — контроль.

Например, чтобы научить ребенка правильно переходить через дорогу, необходимо вначале правильно переводить его за руку взрослому (приобретение первичного опыта). Затем ребенок должен узнать правила перехода через дорогу (приобретение знаний). После этого ему необходимо потренироваться в применении знаний, проверить себя, все ли правильно он делает, и, при необходимости, откорректировать свои действия. В образовательном процессе добавляется еще этап контроля.

Таким образом, формирование у школьников любого умения на основе системно-деятельностного подхода проходит через следующие этапы:

- 1) представление о действии, первичный опыт и мотивация;
- 2) приобретение знаний о способе выполнения действия;
- 3) тренинг в применении знаний, самоконтроль и коррекция;
- 4) контроль умения выполнять действие.

Именно так сегодня учатся школьники писать и считать, решать задачи и примеры, пользоваться географической картой и музыкальным инструментом. Следовательно, этот же путь они должны пройти и при формировании общеучебных умений.

Например, чтобы сформировать у ребенка умение ставить цель, вначале надо сформировать у него опыт целеполагания; затем он должен узнать, что такое цель, как ее правильно поставить и почему важно самому уметь это делать; далее — научиться осознанно применять алгоритм целеполагания и, наконец, проконтролировать это умение ребенка.

Однако на практике при формировании УУД в современной школе второй и третий этапы пропускаются. У учеников нет образовательного пространства, где они знако-



мятся с содержанием надпредметных понятий и способами выполнения универсальных действий. И здесь возникает противоречие, которое можно проиллюстрировать на простом примере. Ни одному учителю не придет в голову учить школьников решать квадратные уравнения, не познакомив их с понятием квадратного уравнения и формулами его корней, а с универсальными (или, как их еще называют, метапредметными умениями) дела обстоят именно так. Более того, и сами педагоги не согласованы в понимании содержания этих понятий и способов универсальных действий. Как отмечено в докладе Министерства образования и науки Российской Федерации «О реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2011 г.», «...авторы учебников часто по-своему внутри одного УМК трактуют одно и то же положение ФГОС» [3, 72]. Например, разные педагоги по-разному понимают смысл термина *умение учиться*, т.е., по сути, учат школьников «тому, не знаем чему».

В ходе научно-исследовательской деятельности Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» АПКиППРО был сделан вывод, что для успешного и надежного формирования умения учиться школьники должны осваивать знания об общих способах выполнения УУД, затем систематически и осознанно применять их в своей учебной деятельности, осуществлять самоконтроль и, при необходимости, коррекцию по согласованному эталону-критерию.

Аналогичный вывод был сделан и в научной школе В.В. Давыдова. Так, доктор психологических наук В.С. Лазарев, анализируя нерешенные проблемы развивающего обучения, пишет: «Формирование учебной деятельности требует постановки и решения учебных задач особого рода — задач на освоение метазнаний о способах познания» [4, 50, 51]. Таким образом, этот «разрыв» при формировании УУД, пропуск шага освоения знаний о способах выполнения универсальных действий отмечен в различных научных школах.

Курс «Мир деятельности» (МиД) для I–IV классов общеобразовательной школы направлен на устранение данного разрыва в

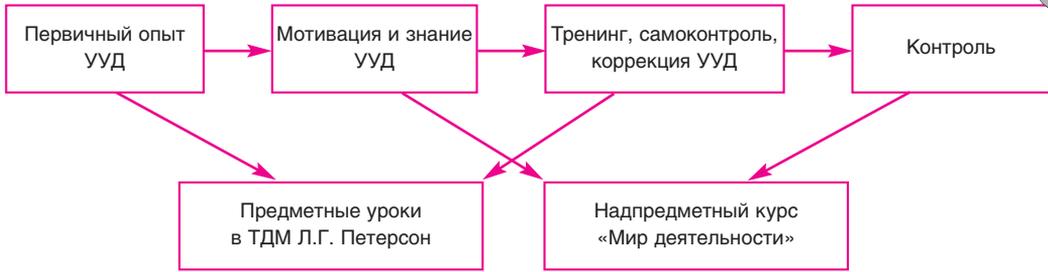
формировании УУД и умения учиться, составляющих главный приоритет ФГОС. Основной целью курса является создание теоретического фундамента для формирования у учащихся общеучебных умений, связанных с ними деятельностных способностей и личностных качеств как необходимого условия построения современной модели образования, ориентированной на инновационное развитие экономики. Благодаря этому способ формирования метапредметных результатов ФГОС в образовательной системе «Школа 2000...» приобретает целостность и завершенность.

Для системного прохождения учащимися **первого этапа** формирования УУД авторский коллектив Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» создал новый педагогический инструмент — технологию деятельностного метода обучения (ТДМ) [5, 23–33].

Данная технология позволяет учителю на каждом уроке по любому учебному предмету независимо от предметного содержания организовывать выполнение учащимися всего комплекса УУД, определенных ФГОС. На уроках по математике и окружающему миру, русскому языку и чтению учащиеся приобретают первичный опыт исследования ситуаций и постановки проблем, целеполагания и проектирования, самоконтроля и самооценки и др.

**Второй этап** формирования УУД учащиеся проходят в рамках представляемого надпредметного курса «Мир деятельности». Они знакомятся с алгоритмами выполнения каждого шага учебной деятельности (пробного учебного действия и фиксации затруднения, исследования ситуации и выявления причины затруднения, целеполагания и планирования, самоконтроля и самооценки и др.), со структурой учебной деятельности, правилами общения и коммуникативного взаимодействия в парах и группах, с методами познания и способами развития своих познавательных процессов и основами нравственного поведения в деятельности.

Знания о способах выполнения УУД, полученные на уроках по курсу «Мир деятельности», учащиеся осознанно применяют, отрабатывают и корректируют на уроках по разным учебным предметам, прово-



димым по технологии деятельностного метода. Этим обеспечивается системное прохождение учащимися **третьего этапа** формирования УУД.

И наконец, завершающий, **четвертый этап** формирования УУД – контроль системы метапредметных знаний и связанных с ними умений – учащиеся проходят частично в рамках курса «Мир деятельности» (контроль метапредметных знаний), а частично – на предметных уроках (контроль метапредметных умений).

Исходя из вышеизложенного, сформулируем важные выводы.

1. УУД невозможно сформировать только на предметных уроках, так как при этом пропускаются необходимые этапы их формирования.

2. Надпредметный курс малоэффективен без систематического применения полученных знаний об УУД на практике: ученики забывают их подобно тому, как выпускники школ забывают формулы тригонометрических преобразований, если не используют их в своей профессии.

Только объединяя надпредметный курс и ТДМ, мы получаем целостную систему формирования УУД.

Таким образом, предложенный в образовательной системе «Школа 2000...» способ формирования УУД можно изобразить в виде схемы, представленной на данной странице.

В связи с этим использование надпредметного курса «Мир деятельности» целесообразно при условии, что учитель осуществляет переход ко ФГОС по образовательной системе «Школа 2000...» (открытый учебно-методический комплекс (УМК) «Школа 2000...», а также УМК «Перспектива»), где курс математики Л.Г. Петерсон «Учусь учиться» является системообразующим [5,

47–50]. В этом случае учитель имеет возможность системно реализовывать ТДМ на уроках математики (технологический и системно-технологический уровни) и выборочно – на других предметах (базовый уровень) [9, 93–98].

Курс «Мир деятельности» состоит из четырех параллельно развивающихся **содержательно-методических линий**.

**I. Организационно-рефлексивная**, направленная на формирование в достаточной полноте регулятивных УУД, предусмотренных ФГОС, и умения учиться в целом (мотивация к учебной деятельности, умение выполнять пробное учебное действие, фиксировать затруднение в учебной деятельности, выявлять его причину, ставить цель, составлять план действий, осуществлять выбор способов и средств достижения цели, реализовывать проект, проводить самоконтроль и самооценку собственных учебных действий, коррекцию ошибок и т.д.).

**II. Коммуникативная**, связанная с формированием норм поведения в классе, норм общения, норм коммуникативного взаимодействия, волевой саморегуляции и т.д.

**III. Познавательная**, нацеленная на организацию саморазвития познавательных процессов, знакомство с методами и средствами познания, методами работы с информацией и т.д.

**IV. Ценностная**, в ходе освоения которой формируются нравственно-этические нормы, ценностные ориентиры, нормы самовоспитания, здоровьесбережения и т.д.

Данные линии включают в себя в полном объеме все виды УУД, определенные ФГОС (соответственно регулятивные, коммуникативные, познавательные и личностные).

Центральной линией надпредметного курса «Мир деятельности» является организационно-рефлексивная: именно здесь



закладываются и формируются те знания и умения школьников, которые определяют умение учиться, готовность к саморазвитию, необходимы для успешного вхождения в созидательную жизнь общества и самореализации.

Остальные три линии являются поддерживающими, сопровождающими основную линию, но без них деятельностные умения, освоенные учеником, не принесут ожидаемого эффекта.

Действительно, человек живет в обществе, поэтому он должен владеть навыками культурного общения, согласования своих действий с сослуживцами, он должен уметь четко выразить свою мысль, адекватно понять мысль оппонента, обосновать выбранную позицию. Важно владеть своими эмоциями, уметь культурными способами выйти из конфликтной ситуации, знать свои сильные и слабые стороны, уметь использовать во благо свой потенциал и еще многое из того, что формируется при изучении содержания коммуникативной линии.

Познавательная линия направлена на передачу учащимся инструментов познания, чтобы они могли перевести свои знания механизмов рефлексивной самоорганизации в конкретный результат. Действительно, без достаточного уровня развития мышления и познавательных процессов, владения методами познания, умения работать с текстами, осуществлять поиск, организацию и представление информации и т.д. применение знаний будет как минимум затруднено либо эти знания могут остаться нереализованными вовсе.

Задача ценностной линии — сформировать такие нравственно-этические и ценностные ориентиры, которые придадут деятельности школьника созидательный смысл, а не будут нацелены на разрушение общественной жизни и его самого как личности. Сегодня решение этой задачи является одним из приоритетов современного образования. В курсе «Мир деятельности», который является системообразующим элементом образовательного процесса в системе «Школа 2000...», ценностной линии отводится особое место.

Таким образом, данные четыре линии образуют целостную систему, обеспечива-

ющую реализацию современных целей образования, установленных ФГОС.

На занятиях по курсу «Мир деятельности» образовательный процесс, как и в курсе математики «Учусь учиться» Л.Г. Петерсон, строится на основе авторской дидактической системы деятельностного метода «Школа 2000...» [6]. Таким образом, новое надпредметное знание не дается школьникам в готовом виде, а «добывается» ими самими под руководством учителя.

В дидактической системе «Школа 2000...» выделяются четыре типа уроков в зависимости от их целей:

- *открытия нового знания;*
- *рефлексии;*
- *построения системы знаний;*
- *развивающего контроля.*

На уроках *открытия нового знания* организуется процесс самостоятельного построения учащимися новых способов действия (в курсе МиД — это универсальные учебные действия).

На уроках *рефлексии* ученики закрепляют построенные надпредметные знания, вырабатывают практические умения и навыки их применения и одновременно учатся выявлять причины своих ошибок и корректировать их.

Уроки *построения системы знаний* посвящены структурированию и систематизации изучаемого материала.

Целью уроков *развивающего контроля* является контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

Технология проведения уроков каждого типа в курсе «Мир деятельности», как и для предметных уроков, реализует деятельностный метод обучения, в основе которого лежит метод рефлексивной самоорганизации [7, 8–15]. Отметим, что ТДМ модифицируется для каждого типа урока в соответствии с его основной целью [8].

Как мы отмечали выше, использование ТДМ в учебном процессе создает условия для выполнения учащимися на каждом уроке всего комплекса УУД, определенных ФГОС. Опыт выполнения универсальных действий, полученный на предметных уроках в ТДМ, школьники обобщают в ходе уроков по курсу «Мир деятельности» и на этой основе строят общие способы выпол-



нения изучаемых УУД. Затем они их закрепляют и отрабатывают на уроках по разным учебным предметам — математике и русскому языку, окружающему миру и чтению, что обеспечивает системность и надежность формирования умения учиться.

Важно и то, что работа по курсу «Мир деятельности» становится школой саморазвития и для учителя, помогает ему осознать сущность метапредметных результатов ФГОС и методы их достижения.

Организация образовательной среды в учебном процессе по ТДМ обеспечивается системой дидактических принципов, построенных, как и сама технология, теоретическим способом. Она включает в себя принципы *деятельности, непрерывности, целостного представления о мире, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества* [5, 14–17].

Каково же содержание курса «Мир деятельности»?

Темами этих уроков в данном курсе, по сути, являются те универсальные действия, которые составляют личностные и метапредметные результаты ФГОС.

Приведем несколько примеров тем уроков по курсу «Мир деятельности».

#### **Организационно-рефлексивная линия**

Учиться... А что это значит? (I класс)

Затруднение — мой помощник в учении. (I класс)

Ставлю цель. (II класс)

Учусь составлять план. (III класс)

Проекты и их реализация в учебной деятельности. (IV класс)

#### **Коммуникативная линия**

Учимся дружно. Работа в группах. (I класс)

Я — автор, я — понимающий. (II класс)

Как понимать друг друга без слов. (II класс)

Я — критик. (III класс)

Учимся дружно. Сотрудничество. (IV класс)

#### **Познавательная линия**

Как научиться быть внимательным. (I класс)

Учусь анализировать. (II класс)

Учусь моделировать. (III класс)

Учусь работать с информацией. (IV класс)

#### **Ценностная линия**

Ценности нашей жизни. Здоровье. (I класс)

Личностные качества ученика: честность в учебной деятельности (I класс)

Ценности нашей жизни. Знание. (II класс)

Личностные качества: вера в себя. (III класс)

Ценности нашей жизни. Саморазвитие. (IV класс)

В качестве примера приведем основное содержание нескольких уроков.

Первый урок курса (его тема «Учиться... А что это значит?») проходит в начале I класса, когда ученики только приходят в школу. Этот вопрос задает первоклассникам сказочный герой курса Смайллик. Традиционно учащиеся отвечают следующим образом: «Слушать учителя, выполнять задания, получать хорошие отметки... Пятёрка — значит, учился, двойка — не учился». Нередко так отвечают и родители, и даже учителя.

Смайллик предлагает ученикам ответить на вопрос «Что значит учиться?». На доске появляются две картинки, изображение на которых скрыто. На помощь ученикам прилетает фея и дает подсказку: «На этих картинках есть ответ на вопрос, но увидеть его ты сможешь, только если сам узнаешь, что значит учиться».

Ученики под руководством учителя высказывают версии, сравнивают и обдумывают их, делают выбор и приходят к главному выводу урока — ученик учится сам. Для этого он должен выполнить два шага: сначала понять, что он пока не знает, а затем самому найти новый способ действия.

Второй урок курса по теме «Учитель и ученик» учитель начинает словами: «Чем занимается на уроке ученик, мы выяснили. Но если ученик все делает сам, то зачем учитель?» Смайллик и герои сказок помогают первоклассникам узнать, что учитель выполняет на уроке две важные роли: он помощник учеников (на языке детей — фея) и организатор урока (дирижер).

В помощь учителю подготовлены программа курса, методические рекомендации, демонстрационный и раздаточный материал, красочные презентации с анимацией и видеофрагментами [7, 9–11]. В методических рекомендациях дано описание структуры проблемных ситуаций, что позволяет учителю, владеющему ТДМ, создавать собственные сценарии проведения данных уроков, не нарушая общей логики курса. Также здесь приведены подробные сценарии



каждого урока, которыми учитель может воспользоваться полностью или частично.

Школьники работают в учебном пособии — они с удовольствием клеивают в него наклейки — «свои открытия», сделанные на уроке [12]. Все «открытия» собираются в системе эталонов, которые являются основными выводами, правилами данного курса. На другой стороне каждого эталона есть «Копилка достижений», которая позволяет каждому ученику в течение недели отмечать свои успехи в применении изученного правила на предметных уроках [13].

Таким образом, на уроках по курсу «Мир деятельности» школьники приходят к пониманию смысла своих учебных действий, что дает ключ к системному и надежному их формированию. Согласованное понимание учениками, учителями, методистами и чиновниками смысла выполняемых УУД открывает путь не только к качественному достижению результатов ФГОС, но и к решению самой насущной на сегодня проблемы — созданию измерителей УУД.

Сегодня, используя систему понятий общей теории деятельности и обеспечивая понимание и согласование содержания этих понятий на уроках по курсу «Мир деятельности», мы получили возможность создать *комплексный мониторинг сформированности УУД*, который включает измерение метапредметных результатов ФГОС (регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Основными целями комплексного мониторинга, проводимого в рамках курса «Мир деятельности», являются:

- 1) определение уровня сформированности метапредметных знаний на основе курса «Мир деятельности» и связанных с ними метапредметных умений каждого ученика;
- 2) составление плана коррекционной работы (индивидуально для каждого ученика и для класса в целом).

Главным результатом проведения диагностики является получение рекомендаций по планированию дальнейшей работы, связанной с формированием УУД у учащихся (как для каждого ученика, так и для класса в целом).

Номенклатура диагностируемых УУД определялась нами на основе ФГОС с позиций преемственности с Федеральными государственными требованиями к дошкольному образованию (ФГТ).

В качестве критериальной основы данной системы диагностики была принята система понятий общей теории деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.), реализованная на ступени начального обучения в образовательной системе Л.Г. Петерсон («Школа 2000...»), а на дошкольной ступени — в примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мир открытий». В перспективе мы планируем продолжить эту работу в средней школе.

Кратко обозначим основные формы проведения диагностики.

Диагностика знаний выявляется тестированием. Диагностика умений проводится с помощью целого комплекса процедур: выполнение детьми практических заданий, заполнение педагогами карты наблюдений, позволяющая проследить динамику ученика с I по IV класс, наблюдения родителей. При этом впервые мы учитываем дополнительные показатели, влияющие на результаты учащихся: профессиональные установки педагога и установки семьи.

Отметим, что вся обработка мониторинга происходит в автоматическом режиме.

Сегодня мы проводим мониторинг на экспериментальных площадках Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» АПКИППРО. Важные выводы, полученные в результате эксперимента, заключаются в том, что предложенный вариант мониторинга:

- 1) в полной мере соответствует ФГОС и позволяет учесть различные факторы, влияющие на метапредметные результаты детей;
- 2) удобен в практическом использовании;
- 3) помогает педагогам менять себя в соответствии с требованиями новых стандартов и повышать свой профессионализм.

На изучение содержания надпредметного курса «Мир деятельности» отводится 1 ч в неделю. Возможны различные варианты включения данного курса в учебный план школы:



- в первой половине дня за счет школьного компонента;
- во второй половине дня в рамках внеурочной деятельности, если соответствующие занятия посещает весь класс (например, в школах полного дня);
- он может быть положен в основу проведения системы классных часов.

Отметим еще один важный аспект работы по курсу «Мир деятельности». Как известно, на формирование личности детей в первую очередь влияет семья. Вместе с тем родители современных первоклассников учились в «знаниевой» школе и потому не всегда в полной мере осознают изменения, происходящие сегодня в обществе и в культуре, а также связанные с ними процессы перехода к новой школе деятельностного обучения: новые ценности, принципы, формы и методы обучения, технологии и методики.

Поэтому родителям сегодня нужна помощь в осознании новых реалий, освоении новых способов взаимодействия со своими детьми, понимании того, каким образом они смогут помочь своему ребенку успешно учиться и максимально эффективно реализовать свой жизненный потенциал.

Курс «Мир деятельности» создает благоприятные условия для того, чтобы сделать родителей своими союзниками, партнерами и единомышленниками. Приглашая их на уроки, проводя с ними систему родительских собраний в форме мастер-классов и круглых столов по содержанию курса, учитель имеет возможность помочь им глубже осознать изменения, происходящие сегодня в обществе и образовании, вовлечь в процессы самоизменения и саморазвития и в конечном итоге построить единое учебно-воспитательное и здоровьесберегающее пространство семьи и школы.

Для подготовки учителей к работе по программе Л.Г. Петерсон («Школа 2000...») в Центре системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» АПКиППРО в настоящее время создана многоуровневая система очных, заочных и выездных курсов повышения квалификации.

Курс «Мир деятельности» не только нравится ученикам и учителям, родителям и чиновникам, но, главное, он помогает целенаправленно и качественно достигать результаты новых ФГОС.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011.
2. *Дистервег А.* Руководство для немецких учителей. М., 1913.
3. Доклад Министерства образования и науки Российской Федерации «О реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2011 г.». URL: <http://mon.gou.ru>.
4. *Лазарев В.С.* Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении // Развивающее образование: Нерешенные проблемы развивающего образования. М., 2002.
5. Как перейти к реализации ФГОС второго поколения по образовательной системе деятельностного метода обучения «Школа 2000...»: Науч.-метод. пос. / Под ред. Л.Г. Петерсон. М., 2010.
6. *Петерсон Л.Г.* Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...»: Построение непрерывной сферы образования: Монография. М., 2007.
7. *Петерсон Л.Г., Кубышева М.А.* «Мир деятельности»: Программа надпредметного курса по формированию универсальных учебных действий у учащихся 1–4 классов общеобразовательной начальной школы. М., 2012.
8. *Петерсон Л.Г., Кубышева М.А.* Типология уроков деятельностной направленности. Образовательная система «Школа 2000...». М., 2008.
9. Мир деятельности. 1 класс: Метод. рекомендации / Под ред. Л.Г. Петерсон. М., 2012.
10. Мир деятельности. 1 класс: Демонстрационные матер. М., 2012.
11. Мир деятельности. 1 класс: CD-диск с презентациями и печатным материалом. М., 2012.
12. Мир деятельности. 1 класс: Учеб. пос. с разрезным материалом и наклейками / Под ред. Л.Г. Петерсон. М., 2012.
13. Мир деятельности. Мои открытия. 1 класс: Эталоны / Под ред. Л.Г. Петерсон. М., 2012.



## Использование жанра традиционных игр в учебной работе

**Н.С. ШИРЯЕВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии, доцент кафедры искусства, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов*

Изучение древних пластов традиционной игровой культуры является актуальной педагогической задачей. Возможности формирования основ гражданской идентичности личности в форме осознания «Я» как гражданина России, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознания ответственности человека за общее благополучие, осознания своей этнической принадлежности содержат обучающий и воспитательный потенциал этого жанра народной культуры. Именно поэтому материал традиционных народных игр может и должен быть востребован на учебных занятиях в массовой школьной практике.

Использование в учебно-познавательном процессе традиционного игрового комплекса (игровые приговоры, игровые напевы, игровая атрибутика, собственно игровые правила) способствует формированию личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий как основы умения учиться. В сфере личностных универсальных учебных действий будут сформированы внутренняя позиция школьника, адекватная мотивация учебной деятельности (включая учебные и познавательные мотивы), ориентация на моральные нормы и их выполнение, способность к моральной децентрации, а также базовые нравственные качества личности учащегося и основы коммуникативной культуры. Вместе с тем импровизационная основа народного творчества дает педагогу исключительные возможности для свободного развития умственных, психологических, творческих способностей ребенка.

Игра в детском возрасте несет в себе различную функциональную нагрузку: по-

знавательную, организационно-деятельную, импровизационно-творческую.

Игра как способ педагогической деятельности включает в себе большие возможности для формирования межличностной и инструментальной составляющей готовности к познанию, протекающему в условиях яркой эмоциональной окрашенности и социально-психологической комфортности обучения. Это специфический путь получения знания, возможность воссоздать в активной наглядно-действенной форме многообразные сферы деятельности, выходящие за пределы личной практики обучающихся.

Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, М.М. Бахтина и др. свидетельствуют, что «закономерности формирования умственных действий проявляются в игровой деятельности» [1]<sup>1</sup>. В частности, М.Г. Яновская для обогащения форм учебной работы предлагает использовать деятельностно-практические стимулы, среди которых на первом месте выделяет игру: «Игра оказывает на учащегося эмоциональное воздействие, увлекает его, вызывает интерес к деятельности» [2].

Это воздействие может быть усилено словом, музыкой, пластикой фольклорных игровых образцов.

Фольклор как художественная традиция целого народа совмещает в себе отношение двух диалектически взаимосвязанных начал — индивидуального и коллективного. Коллективность в фольклоре как эстетическая категория реализуется в полном слиянии индивидуальности с коллективным творчеством: «слияние в одно целое различных индивидуальностей с полным сохранением свободы личности» [1].

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — Ред.



В Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля базовые понятия по рассматриваемой проблеме характеризуются следующим образом:

*Игра* — действие, забава, установленная по правилам.

*Играть* — тешиться, забавиться, веселиться.

*Игрушка* — предмет, которым играют, во что играют.

Вместе с тем важным для нас является и глубинный смысл «древнерусских букваниц»:

*И* — соединение.

*Г* — движение.

*Ра* — солнечный свет [3].

Таким образом, в названии «игра» наши предки зашифровали «соединение желания и действия в устремленности к лучшему» [3].

Русские народные игры имеют многовековую историю. Они сохранились и дошли до наших дней, передаваясь из поколения в поколение, вобрав в себя лучшие народные традиции воспитания физически здорового, любознательного и жизнерадостного человека. Поэтому условно народные игры можно разделить на *подвижные, познавательные, ролевые* и *обрядовые* игры. *Подвижные* игры способствуют развитию силы, ловкости и выносливости. *Познавательные* расширяют кругозор, развивают интеллектуально. *Ролевые игры* («дочки-матери», «солдатики» и т.д.) дают возможность воссоздать в активной наглядно-действенной форме многообразные сферы деятельности, выходящие за пределы личной практики обучающихся. *Обрядовые игры* позволяют приобщиться к многовековому опыту предков включенности в природные календарные циклы.

Все виды перечисленных игр изучаются на уроках в рамках учебного предмета «Русское народное творчество» (автор учебно-методического комплекса Н.С. Ширяева), который является обязательным в школах Ленинградской области с 1999 г.

Русские народные пословицы гласят: «старый хочет спать, а молодой играть», «играется как дитя». Именно в детстве, «играясь», ребенок научается, приобретает главные навыки, получает творческий опыт будущей взрослой жизни. Каждая народная

игра представляет творческий процесс. Одни игры основаны на коллективном творчестве, другие на реализации творческой индивидуальности.

Некоторые игры перешли к детям из игровых забав взрослых и, будучи переосмысленными, прочно закрепились в детском игровом творчестве. Например, старинная посиделочная игра «Захарка» у взрослых имела своей целью «раздевание» играющих. Детям же интересен процесс «одевания» ведущего игры — Захарки.

Во многих играх есть водящий. Чтобы его выбрать, надо рассчитаться. Все участники игры встают в круг, в ряд или садятся на скамейку, а один, поочередно прикасаясь рукой к каждому, произносит по слогам (словам) текст считалки. На кого выпадает последний слог (слово), тот и водящий.

Многие игры, имеющие игровые припевы, требовали от играющих вокальных навыков, а игровые хороводы — и навыков актерского мастерства.

Народная игра в традиционной народной культуре являла собой обрядовое действие. Участвуя в нем, человек, соблюдая законы матери-природы, сохранял свое физическое, духовное и энергетическое здоровье.

По верованиям наших предков, сохранить и приумножить свое здоровье можно было, совершая специальные пластические (магические) действия по законам, зашифрованным в составляющих любой игры. Большое значение, здоровьесберегающий смысл имела *форма* игры (круг, стенка на стенку и т.д.), *атрибутика* (колокольчики, палки, платки и т.д.), а также ее *содержательные элементы* (прыжки, бег, движение по кругу и т.д.). «Декодировкой» культурных смыслов призвана заниматься область научного знания — *культурная семантика*.

Включение разучивания традиционных игр в учебно-познавательный процесс предполагает, с одной стороны, бережное отношение к их воспроизведению, а с другой — использование новых педагогических технологий. По определению В.А. Сластенина, «...педагогическая технология есть упорядоченная совокупность действий, операций и процедур (техник), инструментально



обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса» [4].

На наш взгляд, вместе с традиционными педагогическими технологиями оптимизировать учебный процесс призваны *этнопедагогические технологии*.

Под *этнопедагогическими технологиями* понимается система педагогических действий обучающего, связанных с включением обучаемого в традиционную знаково-символическую деятельность, объединяющую его чувственное и рациональное начала и имеющих целью получение им творческого опыта этнокультурной деятельности [5].

Далее в качестве примера будут представлены образцы учебных карт для учителя («Народные игры»).

#### Учебная карта по теме «Познавательные игры»

**Описание игры** «Ай да птица, что за птица!».

Играющие сидят или стоят кругом. У водящего в руках свистулька-птица. Он исполняет на свистульке напев, подражая пению птицы. Затем произносит игровой приговор: «Ай да птица, что за птица — синица!» и передает свистульку следующему играющему. Тот повторяет игровые действия водящего, называет свою птицу (например, жаворонок). Игра продолжается, пока все играющие не назовут «свою» птицу.

**Цель игры:** перечислить птиц, которые весной прилетают из теплых стран.

**Этнопедагогические технологии:**

1. Традиционная народная игра «Ай да птица, что за птица!» разучивается в процессе изучения обрядов «Закликанья весны».

2. Учитель рассказывает об обряде и центральном назначении разучиваемой игры:

— обряды «Закликанья весны» совершались в начале марта;

— смысл обрядовых действий — закликание птиц, которые, по представлениям наших предков, летели из теплых стран и несли на своих крыльях весну;

— весна мыслилась славянами как детство и юность в Круге Жизни природы;

— парни и девушки выходили на высокие места, играли на свистульках, подражая пению птиц, и пели специальные заклички:

Жаворонушки, прилетите!  
Весну красную принесите!  
Нам зима-то надоела!  
Весь хлеб у нас поела!

3. Учитель объясняет правила игры.

4. Учитель объясняет (в других случаях — вместе с учениками анализирует) семантическую составляющую данной игры: семантику поэтики, семантику пластики, семантику атрибутики:

- свистулька-птица — образ-символ приближающейся весны;
- произнесение названия птицы — магическое обеспечение ее прилета;
- исполнение напева-подражания пению птицы — магическое обеспечение ее прилета;
- стояние кругом — пластический образ-символ красного солнышка;
- передавание свистульки-птицы из рук в руки по кругу — символика «качания» (движения) солнца по круглому году.

5. Ученики выгучивают игровой приговор.

6. Ученики играют в разученную игру.

7. На последующих уроках (учебных занятиях) игровые навыки закрепляются.

8. Играют в данную игру во время совершения обряда.

#### Учебная карта по теме «Ролевые игры»

**Описание игры** «Коршун и наседка».

Один из играющих — коршун, другой — наседка, остальные — цыплята. Цыплята stanовятся гуськом за наседкой.

Остановившись напротив коршуна, который делает вид, что роет землю, наседка спрашивает:

- Коршун, что ты делаешь?
- Ямку рою.
- Зачем тебе ямка?
- Денежки ищу.
- Зачем тебе денежки?
- Иголку купить.
- Зачем тебе иголка?
- Мешочки шить!



- Зачем тебе мешочек?
- Камешки класть!
- Зачем тебе камушки?
- В твоих деток бросать!

Коршун старается поймать цыплят, а мать-наседка их защищает, оберегая от опасности «руками-крыльями».

**Цель игры:** демонстрация способности «матери» (наседка) защитить своих детей от беды (коршун).

**Этнопедагогические технологии:**

1. Традиционная народная игра «Коршун и наседка» разучивается в процессе изучения семицких обрядов (старинное название «семицкие» происходит от числового корня «семь», так как обряды совершались по счету на седьмой неделе после Пасхи).

2. Учитель рассказывает об обряде и целевом назначении разучиваемой игры:

- обряды совершаются на седьмой неделе после Пасхи;
- смысл обрядовых действий — прощание с первым у славян временем года — весной;
- весна мыслилась славянами как детство и юность в Круге Жизни природы;
- парни и девушки заводили хороводы и игры, в которых демонстрировали свою готовность иметь семью и детей (стать матерью или главой семейства).

3. Учитель объясняет правила игры.

4. Учитель объясняет (в других случаях — вместе с учениками анализирует) семантическую составляющую данной игры: семантику поэтики, семантику пластики, семантику атрибутики:

- наседка (курица с цыплятами, утка с утятами) — образ-символ матери с детьми;
- руки — пластический символ крыльев птицы;
- играющие «цыплята» держатся, обхватив друг друга руками за пояс — пластический образ-символ «круга семьи»;
- коршун — образ-символ опасности, беды, несчастья.

5. Ученики выучивают игровой приговор.

6. Ученики играют в разученную игру.

7. На последующих уроках (учебных занятиях) игровые навыки закрепляются.

8. Играют в данную игру во время совершения обряда.

**Учебная карта  
по теме «Обрядовые игры»**

**Описание обрядовой игры «Горелки».**

Горящий (водящий) стоит в центре круга — солнца. Играющие встают парами (добрый молодец — красная девица) в круг и поют:

Гори, гори ясно,  
Чтобы не погасло!  
Глянь на небо —  
Птички летят,  
Колокольчики звенят!

Приговаривают: «Раз, два, три, не воронь, беги, как огонь!»

Играющие парами разбегаются в разные стороны из круга, как лучи солнца. Водящий (горящий) должен поймать одного из них. Если убегающие успевают схватиться за руки, то становятся в круг. Горящим (гореть — значит любить) становится тот, кто остался без пары.

**Цель игры:** славление животворящей силы солнца.

**Этнопедагогические технологии:**

1. Обрядовая игра «Горелки» разучивается во время изучения темы «Летние календарные обряды».

2. Учитель рассказывает об обряде «Ночь на Ивана Купалу» и о древних обрядовых смыслах игры «Горелки»:

- купальский обряд совершается издревле в день летнего солнцестояния, и потому целью совершения обряда является славление солнца, света и тепла;
- обрядовый смысл игры «Горелки» — пластическими и музыкальными действиями славить солнце и его способность наполнять все вокруг теплом и светом.

Именно поэтому каждая составляющая этой игры имеет древний глубокий смысл.

Играющие встают в круг. Круг символизирует солнце.

Игровой круг стоит. «Стояние» круга символизирует «стояние» солнца в природе (день летнего солнцестояния).

Играющие стоят парами. Пара — добрый молодец и красная девица — является символом любви (тепла и света).



Играющие, исполняя игровой припев, держатся за руки, которые согнуты в локтях. Такое положение рук играющих повторяет узор «круг-солнце с лучами».

В центре круга-солнца стоит водящий (горящий). И игра называется «Горелки», и водящий называется «горящим», потому что гореть в обрядовом языке означает «жить, даря тепло и свет», т.е. даря любовь!

Обрядовый игровой текст «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!» означает призыв к солнцу «светить всегда».

Обрядовый напев (мажорный тетрахорд) также движется по кругу, символизируя вечное движение солнца.

Играющие разбегаются из круга в разные стороны.

3. Ученики выучивают игровой припев (игровой приговор).

4. Ученики играют в разученную игру.

5. На последующих уроках (учебных занятиях) игровые навыки закрепляются.

6. Разученная на учебных занятиях народная игра во время совершения купаль-

ского обряда становится частью древнего обрядового действия.

Таким образом, применение этнопедагогических технологий в учебно-познавательном процессе позволяет сохранить культуру игровой традиции в новых педагогических условиях.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч. М., 1984.

2. *Яновская М.Г.* Теория и методика эмоционального стимулирования в нравственном воспитании подростков: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Л., 1991.

3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Собрание соч. В.И. Даля. Т. 1. М., 1999.

4. *Сластенин В.А., Руденко Н.Г.* О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. 1996. № 1.

5. *Ширяева Н.С.* Этнопедагогические технологии изучения жанров народного творчества. СПб., 2010.

ГОТОВИМСЯ К ВСТРЕЧЕ НОВОГО ГОДА

## Подделки из компакт-дисков

**А.Ш. ЛУКМАНОВА,**

*учитель начальных классов, с. Козлово, Володарский район, Астраханская область*

На классных часах мы говорим о том, что нельзя загрязнять окружающую среду, и обсуждаем экологические проблемы. Однако для того чтобы от слов перейти к делу, можно научить младших школьников давать вещам «вторую жизнь».

В век глобальной компьютеризации многие выбрасывают ненужные, испорченные компакт-диски. Из них можно сделать новогодние сувениры или игрушки. Для их изготовления также потребуются пластилин, старые бусы, бисер.

В ходе работы у учащихся развиваются творческие способности, фантазия, мелкая моторика рук, формируется чувство прекрасного и бережное отношение к вещам. Ученики с увлечением делают такие подарки друзьям и родным.

Если сзади к диску приклеить небольшой кусочек магнетика, то эти изделия можно использовать и как украшение на холодильник.

*(См. фотографии на третьей стороне обложки).*



# Игры для проведения динамических пауз

**Л.В. КОЛЕМАСКИНА, Н.М. АКИМОВА,**

учителя начальных классов, Тисульская школа № 1, Кемеровская область

Движение — кладовая жизни.

Платон

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей в последнее десятилетие приобрела статус приоритетного направления развития образования. Идея здоровьесбережения учащихся в образовательном процессе красной нитью проходит через содержание национального проекта «Образование», президентской инициативы «Наша новая школа», Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

ФГОС второго поколения обеспечивает формирование у учащихся знаний, установок, ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение, укрепление здоровья, заинтересованного отношения к собственному здоровью и т.д.

Важную роль в реализации этих установок стандарта играет активный отдых учащихся на свежем воздухе — так называемые динамические паузы, необходимость проведения которых горячо обсуждается учителями и родителями. Некоторые родители первоклассников высказываются против проведения динамических пауз в течение первого года обучения. Они недовольны тем, что дети возвращаются домой в испачканной одежде, утверждают, что в школах нет достаточного материально-технического оснащения для проведения данного мероприятия на должном уровне. Другие родители, наоборот, очень довольны динамическими паузами, поскольку их ребенок в силу своей занятости очень мало гуляет, а здесь он имеет возможность и подышать свежим воздухом, и подвигаться, и получить положительные эмоции.

Согласно СанПиН, для первоклассников в середине учебного дня необходимо проведение динамической паузы продолжительностью не менее 40 минут. Что же такое динамическая пауза? Физиологическая сущность динамической паузы — пе-

релючение на новый вид деятельности, активный отдых.

Динамические паузы выполняют следующие функции:

*релаксационную* — снимают напряжение, вызванное утомлением;

*коммуникативную* — объединяют детей в группы, способствуют сплочению детского коллектива;

*воспитательную* — формируют моральные и нравственные качества;

*обучающую* — дают новые знания, умения, навыки;

*развивающую* — развивают пространственные представления, речь, внимание, память, мышление.

Динамическая пауза проводится под руководством учителя. Свобода и самостоятельность двигательной активности детей в ходе динамической паузы обязательно продумывается и планируется педагогом заранее.

В зависимости от времени года используются разнообразные подвижные игры и игры спортивного характера. Игровое содержание динамической паузы должно соответствовать возрастным особенностям и интересам младших школьников, согласовываться с содержанием программы начальной школы по физической культуре, дополняя ее и способствуя лучшему усвоению, закреплению у них необходимых двигательных навыков.

Игра — это не просто развлечение, которое помогает детям приятно провести свободное время. В учебно-методической литературе по физической культуре она определяется как сознательная деятельность, направленная на достижение условно поставленной цели.

Характерной чертой подвижных игр является не только богатство и разнообразие движений, но и свобода их применения в различных игровых ситуациях, что создает большие возможности для проявления инициативы и творчества детей. Подвижные иг-



ры имеют ярко выраженный эмоциональный характер. Играя, ребенок испытывает радость от напряжения физических и умственных сил, необходимого для достижения успеха. Игры дисциплинируют: все участники подчиняются четко сформулированным правилам, которые излагает ведущий, учатся соразмерять свои действия, планировать их, учитывать ограничения и запреты.

Динамическая пауза задумывалась как мероприятие, способствующее сохранению здоровья школьников. О пользе активного отдыха на свежем воздухе знают все. Значение подвижных игр, происходящих на открытом воздухе, неопределимо. Наиболее благоприятным для здоровья элементом подвижных игр является движение, играющее чрезвычайно важную роль в развитии детского организма. В каждом ребенке таится заложенная природой неуемная потребность в движении. Бегать наперегонки, прыгать, скакать на одной ноге и т.д. для них естественно и необходимо. И всем хорошо известно, к каким вредным последствиям приводит однообразный, сидячий образ жизни! Вследствие недостатка движения жизненные процессы, происходящие внутри организма, уклоняются от естественного нормального хода в такой степени, что неизбежным результатом является целый ряд болезней.

Проведение динамических пауз укрепляет здоровье учащихся и дарит им отличное самочувствие, ведь подвижные игры на свежем воздухе способствуют улучшению кровообращения во всех органах и системах организма, в том числе в головном мозге. Все это вместе с положительными эмоциями помогает школьникам встряхнуться и с новыми силами браться за учебу.

Ниже предлагаются игры, которые можно использовать при проведении динамической паузы.

### **Игры для проведения динамических пауз в осенне-весенний период**

#### *Мяч по кругу*

Дети стоят по кругу на расстоянии одного шага один от другого. Водящий стоит за кругом. Игроки передают мяч то вправо, то влево, но обязательно соседу. Задание во-

дящему — коснуться мяча. Если ему это удалось, то игрок, у кого в этот момент был мяч, становится водящим.

#### *Поймай рыбку*

Играют две команды. Одна команда, взявшись за руки, образует «брედень» и ловит свободно передвигающихся по площадке соперников — «рыбу». Пойманные игроки выбывают из игры. Через некоторое время команды меняются ролями. Выигрывает команда, поймавшая «рыбы» больше. «Рыба» считается пойманной в том случае, если «рыбакам» удастся образовать вокруг нее круг. Игра повторяется несколько раз.

#### *Цепи кованы*

Две команды встают в шеренги лицом друг к другу на расстоянии 10–30 м. Расстояние между отдельными игроками 1 м. Участники команд держатся за руки. По сигналу учителя игроки одной из команд начинают игру словами: «Цепи кованы. Раскуйте нас!». Игроки второй команды отвечают: «Кем из нас?» и посылают названного игрока к команде-сопернице. Он должен попытаться с разбегу разорвать цепь игроков этой команды. Если игроку это удастся, он забирает с собой двух игроков, образовавших порванное им звено цепи. Если же нет — сам становится «пленником». Игроки обеих команд по очереди повторяют свои попытки.

#### *Змейка на асфальте*

На асфальте чертят изогнутую линию и ходят по ней, тренируя координацию.

#### *Бег с шариком*

Игроки от каждой команды получают по одному шарiku и ложке. По сигналу учителя игроки должны взять ложку с шариком и начать бег, стараясь не уронить шарик. Выигрывает та команда, которая справится с заданием первая.

#### *Нас не слышно и не видно*

Учитель завязывает водящему глаза. Остальные игроки располагаются по кругу в 20 шагах от него. Тот из детей, на кого укажет учитель, начинает осторожно приближаться к водящему. Водящий, ус-



льшая звуки, исходящие от движущегося игрока (шуршание одежды, скрип или стук обуви и т.д.), должен указать рукой направление, откуда он их слышит. Если он укажет правильно, то незадачливому невидимке придется стать водящим. Победит тот, кто сумеет бесшумно приблизиться к водящему и дотронуться до него рукой.

### *Третий лишний*

Все становятся парами в круг. Двое водящих — в стороне. По команде учителя один убегает, другой догоняет. Убегающий подбегает к какой-нибудь паре и берет одного под руку. Тот, кто остался без пары, начинает убегать. И так до тех пор, пока кого-то не поймают.

### *Ворота*

Двое игроков встают друг напротив друга и, взявшись за руки, поднимают руки вверх. Получаются «ворота». Остальные дети встают друг за другом и берутся за руки. Получившаяся цепочка должна пройти под «воротами».

«Ворота» произносят:

Наши ворота  
Пропускают не всегда!  
Первый раз прощается,  
Второй запрещается,  
А на третий раз  
Не пропустим вас!

После этих слов «ворота» резко опускают руки, и те дети, которые оказались пойманными, тоже становятся «воротами». Постепенно количество «ворот» увеличивается, а цепочка уменьшается. Игра заканчивается, когда все дети становятся «воротами».

### *Чужая палочка*

Для этой игры берут две небольшие одинаковые палочки. По сигналу учителя нужно бросить свою палку как можно дальше и тут же побежать за палочкой противника. Побеждает тот, кто первый вернется с чужой палочкой.

Далее представлены игры, которые можно организовывать зимой. Они не требуют специального инвентаря. Если пра-

вильно организовать динамическую паузу зимой, то учащиеся не замерзнут и не промокнут, а получают заряд бодрости и здоровья.

## **Игры для проведения динамических пауз в зимний период**

### *Белки, шишки и орехи*

Играющие встают, взявшись за руки, по три человека — образуют «белчьи гнезда». Между собой они договариваются, кто будет белкой, кто — орехом, кто — шишкой. Водящий стоит в середине площадки. Учитель произносит: «Белки!» Все «белки» оставляют свои «гнезда» и перебегают в другие. В это время водящий занимает свободное место в любом «гнезде» — становится «белкой». Тот, кому не хватило места в «гнездах», становится водящим. Если учитель говорит «Орехи», то выбегают «орехи» и т.д. Учитель может подать команду: «Белки-шишки-орехи!», и тогда меняются местами сразу все.

### *След в след*

Догоняющий участник игры должен гнаться за убегающим, наступая точно след в след.

### *Эстафета*

Участники становятся перед стартовой линией друг за другом, берут в руки по одному снежку. По команде учителя первые игроки бросают снежки, а вторые бегут к месту падения их «снежных снарядов» и оттуда запускают свои снежки. Таким же образом поступают и все остальные игроки из каждой команды (третьи игроки бросают снежки с места падения «снежных снарядов» вторых игроков и т.д.). Когда все участники сделают бросок, победа присуждается той команде, которая отошла дальше от стартовой линии, т.е. побеждают те, чьи броски в сумме оказались самыми дальними.

### *Мишень*

Мишень для каждой команды рисуют мелом на заборе или другой поверхности. Играющие бросают снежки, стараясь попасть в цель. Побеждает команда, участни-



ки которой большее количество раз попадут в мишень.

#### *С кочки на кочку*

Учитель чертит на снегу круги диаметром 30–40 см. Расстояние между кругами — 40–50 см. Играющие прыгают с кочки на кочку (т.е. из круга в круг), стараясь побыстрее перебраться с первой кочки на последнюю. Отгалкиваться надо обязательно обеими ногами: присесть, согнув ноги в коленях, затем сделать прыжок.

#### *Без пары*

Играющие образуют два круга: один внутри, другой снаружи, — при этом во внешнем круге на одного человека должно быть меньше. По первому сигналу учителя начинают двигаться по кругу. По второму сигналу образуют пары, взявшись за руки. Тот, кто остался без пары, пляшет (рассказывает стихотворение, отгадывает загадку и т.д.).

#### *Веревочка*

Играющие образуют круг, держась руками за веревку. Водящий, передвигаясь произвольно внутри круга, старается ударить кого-либо ладошкой по руке. Кто не успел отдернуть руку, становится водящим.

#### *Плетень*

Играющие разбиваются на две команды и встают напротив друг друга, образуя «плетень» (для этого надо скрестить руки перед собой и взяться за руки с соседями). Построившись, двигаются навстречу другой команде со словами:

Раз, два, три, четыре,  
Выполнять должны приказ —  
Нет, конечно, в целом мире  
Дружбы крепче, чем у нас!

По команде учителя играющие разбегаются в разные стороны. По второму сигналу они должны вернуться на свои места и образовать «плетень». Выигрывает та команда, которая делает это быстрее.

#### *Кто больше*

На снегу в линию расставляют несколько пустых пластиковых бутылок. Игроки встают в 20–30 шагах от бутылок. Каждый кидает по три снежка за один раз. Выигрывает тот, кто сбил большее количество бутылок.

#### *Успевай, не зевай*

Дети идут в колонне по одному. Учитель дает заранее обговоренные сигналы, а дети выполняют те команды, которые обозначаются этими сигналами. Например, когда учитель хлопает в ладоши один раз, дети бегут, когда хлопает два раза — они садятся, когда три — идут.

### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Дереклеева Н.И.* Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. 1–5 классы. М., 2004.
- Ковалько В.И.* Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы. М., 2004.
- Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М., 2003.

### ПОПРАВКА

В журнале «Начальная школа» № 9 за 2012 г. была опубликована статья «Проект — это легко и весело».

Авторами статьи являются учителя начальных классов школы № 143 Санкт-Петербурга Л.Е. Карасева и И.В. Иванова.

Приносим авторам и читателям извинения за допущенную ошибку.



# Звуки [х] и [х']. Буквы Х, х

УМК «Перспектива». 1 класс

**Е.В. ФОМИНОВА,**

учитель начальных классов, школа № 641, Москва

**Цели:** развитие фонематических умений; понимание смыслообразительной роли звука и буквы на его месте; развитие навыка конструирования предложений, контроля понимания прочитанного; формирование метапредметных учебных действий: *регулятивные* (понимать, принимать и удерживать задачу; контролировать свои действия, действия одноклассников; работать по плану); *познавательные* (опознавать звуки; понимать соотношение между звуками и буквами; выполнять операции анализа, синтеза, обобщения); *коммуникативные* (участвовать в диалоге, выполняя нормы речевого поведения; осуществлять совместную деятельность с одноклассниками и учителем; осваивать различные способы взаимной помощи).

**Оборудование:** иллюстрации орехов, халата; карточки с буквами *Х, х, Ф, ф, Ш, ш, Ч, ч*; критерии оценки учащихся на отдельных листах; слова на карточке № 1; слово *междометия*; деформированный текст стихотворения о Винни-Пухе; планы работы в парах; видеотрек фрагмента мультфильма Ф. Хитрука «Винни-Пух и все-все-все»; название темы на отдельном листе; оценочные карточки; индивидуальные наборные полотна; фишки, обозначающие звуки; «Азбука» (авт. Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева).

## Ход урока.

**I.** Этап повторения изученного материала.

**Учитель (У.).** Вспомним изученный материал, который нам будет необходим на уроке. Назовите буквы парных согласных звуков.

**Дети (Д.).** Б-П, Д-Т, З-С, Г-К, В-? (объясняют, что пару еще не изучали), Ж-? (объясняют, что пару еще не изучали).

**У.** Давайте проверим себя по схеме.

Выставляется схема-«домик», где «живут» буквы парных согласных звуков.

	
Б	П
В	
Г	К
Д	Т
З	С
Ж	

**У.** Назову ряд букв, а вы продолжите: Л (эль), ...

**Д.** М (эм), Н (эн), Р (эр) — это буквы всегда звонких непарных согласных звуков.

**У.** Давайте проверим ваш ответ по схеме-«домику» (выставляется на доску).


МНРЛ

**II.** Этап открытия новых знаний.

На доске (заготовлены и заранее закрыты) иллюстрации орехов и халата.





**У.** Предлагаю вам назвать изображенные предметы и «поймать» звуки, которые вы еще не изучали.

Ученики произносят слова *орехи* и *халат*.

**Д.** Я «поймал» новые звуки: [х] и [х'].

**У.** Дайте им характеристику.

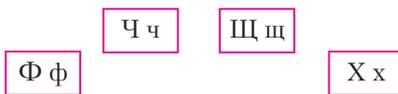
**Д.** Звук [х] — согласный, твердый, глухой, непарный, потому что, когда мы его произносим громко — тихо, слышим один и тот же звук.

Звук [х'] — согласный, мягкий, глухой, непарный.

**У.** Сможете ли вы узнать букву этих звуков среди других?

Вызывает к доске любого ученика и просит быть помощником.

**У.** Арсений будет вам показывать карточку с буквами. Как только вы увидите букву-«хозяйку» сегодняшнего урока, хлопните в ладоши.



**У.** Знаете ли вы, как называется эта буква?

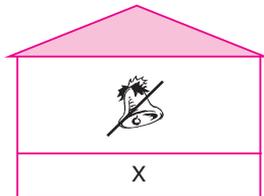
Если ученики знают, произносят *ха*, если — нет, сообщает учитель.

**У.** Куда же мы «поселим» эту букву?

Рассуждения учеников. Вывод: ни один из знакомых домиков не подходит.

**Д.** Нужен домик, где будут «жить» непарные глухие согласные...

Учитель поощряет их догадку, вывешивает изображение нового «домика» и «заселяет» туда «первого жильца» — букву *Х*.



**III.** Этап формулирования темы, учебных задач и критериев оценки работы учащихся.

**У.** Сформулируйте тему сегодняшнего урока.

**Д.** Тема сегодняшнего урока — «Звуки [х] и [х']». Буквы, которые их обозначают: *Х, х*.

Учитель открывает на доске записанную тему урока.

**У.** Какие учебные задачи вы поставите в соответствии с темой урока?

**Д.** Задача 1. Научиться слышать звуки [х] и [х'] в словах и отличать их от других.

**У.** Какой критерий оценки вы сформулируете в соответствии с этой задачей?

**Д.** Я умею слышать звуки [х] и [х'] в словах и отличать их от других.

**У.** Какие еще учебные задачи поставим?

**Д.** Задача 2. Учиться строить схемы слов со звуками [х] и [х'] и обозначать звуки буквами. Критерий оценки нашей работы по этой задаче: «Я умею строить схемы со звуками [х] и [х'] и обозначать звуки буквами».

Задача 3. Учиться читать слова с буквой *Х*.

Третий критерий: «Я умею читать слова с буквой *Х*».

Учитель вывешивает отдельный лист с записанными на нем критериями.

**IV.** Этап работы над решением первой задачи.

**У.** Есть ли у нас в классе ученики, в чьих именах или фамилиях присутствует изучаемая буква?

Ученики называют имена и фамилии, где есть буква: Малахов, Михайлова, Михаил и пр. Учитель просит выйти к доске помощника-ученика.

**У.** Сейчас Катя вам будет читать слова. Как вы думаете, какое задание я вам хочу предложить?

**Д.** Нам нужно будет «ловить» звуки [х] или [х'].

**У.** Верно. Как же мы пойдем, какой именно звук вы «поймали»: твердый или мягкий?

Ученики предлагают варианты. Учитель останавливает на одном: средством обратной связи будут фишки синего и зеленого цвета (твердый или мягкий звуки) без колокольчика, так как звуки [х] или [х'] всегда глухие.

Ученица читает слова: *поход, шофер, хитрец, успех, маршрут, хомяк, схема*.

Ученики после каждого слова (если слышат звук), показывают соответствующую



щую фишку. Ученица-помощница оценивает ответы. Если она не согласна, просит ученика аргументировать свой ответ. Таким образом, идет диалог «ученик — ученик» по коррекции неверных ответов.

**У.** Спасибо! Прочитаем первый критерий оценки. Оцените по этому критерию свои успехи оценочными карточками.

Ученики поднимают карточку: солнышко ☀, если считают, что очень хорошо умеют слышать звуки [х] или [х'] и отличать их от других, поднимают звездочку ★, если считают свои успехи достаточно хорошими, и тучку ☁, если нужно еще подумать.

**У.** Этап работы над организацией второй учебной задачи.

**У.** Какой вопрос задают, если предмет одушевленный?

**Д.** Вопрос к т о?

**У.** Если предмет неодушевленный?

**Д.** Вопрос ч т о?

**У.** Вспомните, какие слова со звуками [х] или [х'] из тех, что читали сегодня, обозначают неодушевленные предметы?

**Д.** Ч т о? *Поход, успех, схема.*

**У.** На наборном полотне составьте звуковую схему слова *поход*.

Ученики выстраивают схему и показывают ее друг другу. Если замечена ошибка, задают уточняющие вопросы. Проводится коррекция ответов.

**У.** Дайте характеристику последнему звуку.

**Д.** Звук [т] — согласный, твердый, парный, глухой.

**У.** Дайте характеристику звуку, который соответствует теме сегодняшнего урока.

**Д.** Звук [х] — согласный, твердый, непарный, глухой.

**У.** Дайте характеристику второму звуку в слове.

**Д.** Второй звук [а] — гласный, безударный.

**У.** Какие слова обозначали одушевленные предметы?

**Д.** К т о? *Хомяк, хитрец.*

**У.** Вспомним вторую учебную задачу, которую вы ставили перед собой.

**Д.** Учиться строить схемы со звуками [х] и [х'] и обозначать звуки буквами.

**У.** В тетрадях постройте звуковую схему слова *хомяк*. Работайте по плану разбора.

План вывешивается на доске.

1. Произнеси слово.

2. Выдели каждый звук в слове.

3. Дай им характеристику.

4. Обозначь нужным цветом.

5. Проверь себя.

6. Поставь в слове ударение. Выдели безударные гласные звуки.

7. Раздели на слоги.

Учитель предлагает одному из учеников параллельно с классом работать на индивидуальной маркерной доске. Проверяет работу этого ученика и предлагает учащимся, выполнившим работу в тетрадях, сверить ее с работой на маркерной доске. Ученики выходят со своими тетрадями и осуществляют проверку, корректируют ошибки.

**У.** Обозначим каждый звук буквой.

Ученики дают ответы, в случае несогласия хлопают в ладоши.

**Д.** Первый звук [х] — согласный, твердый, непарный, глухой. Обозначаем буквой *Х*.

Второй звук [а] — гласный, безударный. Поэтому я не уверен(а), какую букву писать — *о* или *а*. Поставлю на месте этой буквы точку.

Третий звук [м'] — согласный, мягкий, звонкий, непарный. Обозначая буквой *М*.

Четвертый звук [а] — гласный, ударный. Обозначу буквой *я*, потому что звук [а] слышу после мягкого согласного.

Пятый звук [к] — согласный, твердый, парный, глухой. Обозначу буквой *К*, потому что могу проверить словом *хомяки*.

**У.** Вспомним вторую учебную задачу, которую вы ставили в начале урока. Оцените свои успехи по оценочной шкале в соответствии со вторым критерием.

Ученики чертят в своих тетрадях оценочную шкалу



и обозначают любым значком высокий уровень — вверху шкалы, средний уровень — на середине, низкий уровень — внизу.

**У.** Кто хочет рассказать, какую оценку он себе поставил и почему?



**VI.** Этап формирования навыков чтения с изученной буквой.

С обратной стороны доски заранее заготовлены «цепочки» слогов:

*хо-схо-вхо-хон-урхо*

**У.** Прочитайте эту «цепочку» слогов жужжащим чтением.

Прочитайте хором и ответьте на вопрос: встретились ли в этой «цепочке» слова?

Ученики читают хором. Слов не обнаруживают.

**У.** Прочитайте справа налево.

Ученики обнаруживают слово *ох*.

Учитель записывает слово *ох* на свободном месте доски.

Аналогично проводится работа со следующей «цепочкой»:

*ху-оху-схул-прох*

При «обратном» чтении ученики обнаруживают два слова — *ухо* (доказывают, почему это можно назвать словом) и *ух*.

Учитель записывает это слово рядом со словом *ох* и просит учеников прочитать еще раз эти два слова и ставит проблемные вопросы:

Почему это слова? Ведь они не называют ни предмета, ни признака.

Можно ли к ним задать вопрос?

Ученики предлагают разные варианты объяснений и приходят к выводу, что эти слова действительно не называют ничего, не отвечают ни на какие вопросы, но в речи нам необходимы для того, чтобы выражать свои эмоции, чувства; приводят примеры.

Учитель поощряет догадки учеников. Приглашает трех заранее подготовленных учащихся прочитать стихотворения про такие слова, класс хором произносит последнее слово.

1-й ученик.

У кого тяжелый вздох,  
Произносят слово... *ох*!

2-й ученик.

У кого захватит дух,  
Произносит слово... *ух*!

3-й ученик.

Те, кого охватит страх,

Произносят слово... *ах*! (Это слово дописывается к двум предыдущим.)

**У.** Такие короткие слова, которые помогают выразить чувства, эмоции, называются междометиями.

На доску (около трех междометий) прикрепляется табличка:

МЕЖДОМЕТИЯ

**У.** О междометиях вы еще много узнаете в следующих классах.

Учитель предлагает учащимся положить руки и голову на парту, отдохнуть.

Пока ученики отдыхают, учитель вешает на доску таблички со строками деформированного текста.

А вовсе не медведь,

По небу лететь.

Я тучка, тучка, тучка,

Ах, как приятно тучке

Учитель просит учащихся поднять головы, потянуться.

**У.** Что мы называем *текстом*?

**Д.** Текст — это два или больше предложений, связанных между собой по смыслу.

**У.** Прочитайте каждую строчку и ответьте, можно ли эти четыре строки назвать *текстом*.

Ученики читают жужжащим чтением. Делают вывод, что это не текст, объясняют почему.

Учитель предлагает восстановить текст.

Ученики выходят по одному человеку и расставляют строчки по местам, узнают отрывок о Винни-Пухе, читают готовый текст хором.

**У.** Кто из вас увидел междометие?

Ученики без труда называют *ах* и говорят, какое чувство выражается словом.

**У.** Вы наверняка догадались, с каким героем мы сейчас встретимся.

**Д.** С Винни-Пухом.

Через мультимедийную установку демонстрируется видеотрывок мультфильма «Винни-Пух и все-все-все».

**У.** Эти герои ждут вас в книге «Азбука».

Ученики открывают текст с одноименным названием: «Винни-Пух и все-все-все».

**У.** К какому литературному жанру вы отнесете это произведение?



**Д.** Это сказка, потому что там участвуют вымышленные герои и рассказывается о том, чего не бывает на самом деле.

**У.** Эту сказку написал английский писатель Алан Милн 85 лет назад, на русский язык ее перевел известный детский писатель Борис Заходер. Предлагаю вам познакомиться с отрывком из сказки. Работать будем в парах по плану.

Два ученика-помощника раздают листы с планом.

План работы.

1. Определиться, кто будет читать текст первым.
2. Читать сказку поочередно.
3. Если считаешь, что прочитал(а) плохо, прочитай еще раз.
4. Ответить на вопрос: «О чем прочитали сказку?»
5. Какими словами в тексте говорится, что Винни-Пух упал с дерева?
6. Найти и подчеркнуть слова с буквой *X*.
7. Дать характеристику звуку, который обозначает эта буква.

Ученики выполняют работу, после завершения которой проводится проверка в соответствии с планом работы.

Учитель просит вспомнить третью учебную задачу.

**У.** По каким критериям можете оценить эту работу?

Ученики предлагают оценить правильность и выразительность чтения (свою и напарника).

Ученики чертят два оценочные шкалы в книге напротив сказки.

Правильность



Выразительность



Одним цветом оценивают свои успехи, другим — на шкале напарника его успехи.

Проводится обсуждение (есть ли ученики, которые не согласны с оценкой, которую ему дал напарник, и почему.)

**VI.** Этап подведения итога урока.

**У.** Вспомним, какие учебные задачи вы ставили в начале урока.

Какие виды работ на этом уроке у вас вызвали затруднения?

Даю вам время, чтобы проанализировать в целом свои успехи на уроке и выставить оценку на классной оценочной шкале.

В это время учитель чертит на доске оценочную шкалу. Рядом выставляет магниты.

**У.** Пожалуйста, кто готов себя оценить, подойдите к доске и поставьте магнит на оценочной шкале.

Ученики выходят, берут магнит и ставят его на тот уровень шкалы, который, по их мнению, они достигли. В результате «вырисовывается» общая картина оценки работы класса. Учитель подводит итог.



## Бывают ли ошибки хорошими?

**Г.Р. ДОБРОВА,**

доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Деятельность любого учителя, преподающего русский язык, нацелена на исправление ошибок. Поэтому формулировка данной темы может выглядеть провокационно: ошибка — это нечто плохое уже по определению, а плохое не может быть хорошим. Полагаем, что не стоит считать аксиомой первую часть этого утверждения: ошибка — это необязательно нечто плохое. По сути дела, что такое ошибка и (в нашем случае) речевая ошибка? Речевая ошибка — это отступление. Конкретнее — отступление от нормы. Сразу возникает вопрос: что же такое норма?

На вопрос, что понимать под нормой, существует два основных ответа. Первый ответ обозначен, например, в работах Л.П. Крысина: под литературной нормой понимается набор достаточно жестких предписаний и запретов, способствующих единству и стабильности литературного языка [2]<sup>1</sup>. Тем не менее иногда норму понимают по-другому. Так, С.Н. Цейтлин пишет: «Под системой языка обычно понимают систему его возможностей, норма же представляет собой конкретно-историческую реализацию системы» [7, 15]. При этом автор разграничивает понятие нормы как объективно сложившейся реализации языковой системы и кодификации<sup>2</sup> как описания, закрепления нормы в виде специально сформулированных правил (кодифицированными являются не все нормы).

При анализе ошибок устной речи детей, в особенности детей дошкольного возраста, на первый план, безусловно, выходят ошибки, представляющие собой нарушения конкретно-исторической реализации язы-

ковой системы. Если ребенок, например, назвал детеныша лошади лошадеком, а не жеребенком, то он не нарушил какое-то кодифицированное предписание и/или запрет, а всего лишь не выполнил «устную договоренность»: носители русского языка «договорились», что в соответствии с какими-то происходившими в истории языка процессами в некоторых случаях название детеныша будет образовываться от другого корня, чем название взрослой особи. Однако ребенку никто об этом не говорил: представим себе, что было бы, если бы мы все такие «договоренности» нашего языка формулировали и сообщали о них ребенку дошкольного возраста.

При постижении законов устной речи ребенок чаще всего идет путем генерализации (обобщения), т.е. «снизу вверх»: сначала извлекает из звучащей вокруг речи какие-то конкретные примеры, затем анализирует их (естественно, не на сознательном уровне) и «извлекает» из них законы, которым подчиняется наша языковая система. В случаях, когда, например, конкретные словоупотребления строго подчиняются законам системы, дети обычно ошибок не допускают; когда же конкретное словоупотребление представляет собой отступление от языковой системы, дети допускают ошибки, так как со всеми нюансами языковой нормы они, естественно, в силу их небольшого языкового опыта, еще незнакомы. Получается, что в ошибках устной речи дети обычно, хотя и не всегда, ошибаются «в угоду» системе (о «системных» ошибках в детской речи см. в книге С.Н. Цейтлин «Речевые ошибки и их предупреждение»).

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*

<sup>2</sup> *Кодификация* — в лингвистике: упорядочение норм языка и их фиксация в справочниках, словарях, грамматиках и т.п.



Совсем другая ситуация — при освоении письменной формы речи. Для начала следует уточнить, что понимается под ошибками письменной речи. Как ни странно, ответ на этот вопрос совсем не однозначен. Чаще всего под ошибками письменной речи понимаются все ошибки, допускаемые на письме. Так, Л.О. Бутакова выделяет среди ошибок письменной речи ошибки на уровне слова, ошибки на уровне словосочетания, ошибки на уровне предложения и ошибки на уровне текста, подразделяя при этом первые, например, на ошибки орфографические, словообразовательные, грамматические и лексические; третьи — на синтаксические и коммуникативные и т.д. [1].

По-другому подходит к ошибкам письменной речи С.Н. Цейтлин. Она справедливо полагает, что речевые ошибки следует подразделять по целому ряду оснований и, в частности, в зависимости от отношения к двум формам речи — устной и письменной. Соответственно бывают ошибки, свойственные исключительно устной форме речи, свойственные исключительно письменной форме речи и не зависящие от формы речи [1, 24–27].

К ошибкам письменной речи, если руководствоваться этим подходом, следует отнести две разновидности ошибок — ошибки, свойственные исключительно письменной форме речи и не зависящие от формы речи. К ошибкам, не зависящим от формы речи, С.Н. Цейтлин относит ошибки словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические и стилистические. Про все эти ошибки, если они встретились в письменной речи, можно сказать, что они появились на письме в результате того, что «перекочевали» туда из устной речи ребенка. Поэтому бессмысленно бороться с такими ошибками на письме: бороться надо с первопричиной, т.е. с отклонениями в устной речи ребенка. Оценка же таких ошибок (плохая эта ошибка или хорошая) зависит от того, чем эта ошибка порождена.

Приведем несколько примеров. Если ребенок употребил на письме слово *носитель* в значении «носильщик» — это словообразовательная ошибка, основанная на незна-

нии нормы, но достаточно правильном следовании языковой системе, так как суффикс *-тель* столь же «правомочен» в русском языке служить для обозначения лица, совершающего названное действие, как и требовавшийся суффикс *-щик*-. Ошибка на письме порождена отсутствием подходящей единицы в лексиконе ребенка, поэтому он сам сконструировал свое слово *носитель*, которое омонимично слову *носитель* в литературном языке. Разумеется, *носитель* в значении «носильщик» — это ошибка, но к этой ошибке, как и к другим ошибкам устной речи, основанным на логичном следовании языковой системе (ср. «тот, кто строит — строитель» — «тот, кто носит — носитель»), мы относимся как к хорошей ошибке: логика языковой системы не нарушена, нарушена только норма.

Другой пример. Во многих логопедических работах в качестве примера очень грубой ошибки, даже дисграфической (!), приводят ошибку «(почки) наПухли» (вместо «набухли»). Логопеды трактуют это как ошибку, основанную на смешении, неразграничении звонких/глухих согласных. Не спорим: наверное, можно себе представить случай, когда ребенок, смешивая звонкие и глухие согласные, допускает и эту — в числе прочих, также обусловленных смешением звонких и глухих. Однако для большинства детей, допустивших такую ошибку, мы предложили бы другое объяснение: это типичная «детская этимология», ошибочное мотивирование префиксального глагола глаголом «пухнуть» (действительно, он — по случайности — подходит здесь семантически), а не неведомым ребенку «набухать». В любом случае это ошибка устной речи, лишь отразившаяся (подчеркиваем это слово) на письме: ребенок и произнесет это слово именно так. Как же в таком случае расценивать эту ошибку? Полагаем, что верную оценку ей можно дать только с учетом других ошибок данного ребенка. Если у него есть и другие ошибки, указывающие на смешение звонких/глухих, конечно, это плохо. Однако если эта ошибка не «подкрепляется» другими случаями смешения звонких/глухих, то, с нашей точки зрения, это хорошая ошибка, свидетельствующая о том, что ребенок стремится по-



нимать, что он говорит, искать «внутреннюю форму» слова, мотивирующее (производящее) слово.

Свидетельствует ли такой подход к оценке этих ошибок в пользу того, что подобные ошибки исправлять не надо? Нет, конечно. Речь в данном случае лишь о том, что педагог должен вдумываться в причины ошибки и понимать, что в некоторых случаях ошибка свидетельствует о том, что ребенок пытается мыслить, самостоятельно конструировать языковые единицы по уже освоенным им законам языковой системы.

Если же говорить об орфографических и пунктуационных ошибках (ошибках, присутствующих исключительно письменной форме речи, — по С.Н. Цейтлин), то здесь в качестве порождающих выступают разнородные причины. Остановимся подробнее на ошибках орфографических. Выше, говоря об освоении устной речи, мы указывали, что ребенок движется обычно «снизу вверх»: получив из речевой среды некий языковой факт и осмыслив его, ребенок благодаря способности к обобщению выводит для себя (естественно, неосознанно и не формулируя) некий закон — иногда правильный, иногда не совсем правильный, редко — совсем неправильный, а затем начинает применять этот закон «сверху вниз», распространяя его на подходящие, с точки зрения ребенка, случаи (иногда верно, иногда неверно). Осваивая же орфографию, ребенок может двигаться как «сверху вниз», так и «снизу вверх». Движение ребенка «сверху вниз» (от правила к написанию) более очевидно для любого педагога: мы привыкли к мысли, что это мы объясняем ребенку правило, которое он в дальнейшем применяет на письме. Однако в постижении письменной формы речи велика и роль движения «снизу вверх» — когда ребенок сам «выводит» для себя правило (естественно, не формулируя его). Это явление широко распространено при спонтанном освоении письменной формы речи, когда ребенок, еще не посещающий школу, но научившийся читать, самостоятельно осваивает письмо (см. об этом работы С.Н. Цейтлин [6], Т.В. Кузьминой [3] и др.). Иногда ошибочно полагают, что максимум, что ребенок может из чтения извлечь для себя полезно-

го в плане грамотного письма, — это запомнить написание каких-то слов. Указанные же выше авторы убедительно показали, что при чтении ребенок не только запоминает, но и выводит для себя какие-то законы письма (правила, как называет их С.Н. Цейтлин). Это спонтанное постижение законов письменной речи сродни постижению устной речи: ребенок сам «выводит» закон, который затем применяет.

Вместе с тем результатом «выведения» ребенком закона письменной речи, естественно, могут быть ошибки. Например, ребенок вывел для себя закон «в безударном положении слышу «а», а пишу «о» (например, *вода*) и распространяет этот закон на те случаи, которые ему не подчиняются (*торокан*), т.е. совершает орфографическую сверхгенерализацию (ложное обобщение). Как относиться к такой ошибке, хорошая она или плохая? Полагаем, что ответ на этот вопрос можно дать только с учетом стадии, этапа развития письменной речи ребенка. Если так пишет ребенок, уже изучавший какие-то правила орфографии (написание корней с безударными гласными, проверяемыми и не проверяемыми ударением), — это плохо. Но если эту ошибку допустил ребенок, которого еще никто и никогда не учил правилам орфографии, — это хорошая ошибка, свидетельствующая о том, что он сам, самостоятельно пытается строить систему правил письма, естественно сначала ошибаясь, поскольку построение любой системы начинается с построения ее элемента — необходимого, но не способного компенсировать всю систему целиком. «Каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка», — писал Д. Слобин [5, 143], и это справедливо по отношению не только к устной, но и к письменной речи; построение же собственной системы, в отличие от копирования чужой, невозможно без ошибок. Полагаем, что это должен понимать каждый учитель, сталкивающийся с ошибками детей.

Между тем ошибок у детей, осваивающих письменную форму русского языка, настолько много, что обсуждать это не имеет смысла: мы все помним и дискуссии о необходимости ослаблять требования (не



только к детям, но и к любому пишущему), и обсуждения целесообразности менять правила. Причина же такого огромного количества ошибок у носителей русского языка при написании слов очевидна: в русской орфографии действуют три разнонаправленных принципа, и в каждом случае пишущему надо понимать, на какой принцип опирается то или иное правило, даже если он не отдает себе отчета, что эти принципы существуют и что он на них опирается.

Итак, в русской орфографии «дуют три ветра», причем все в разные стороны. Как известно, морфологический (основной) принцип русской орфографии требует, чтобы в случаях, когда правило опирается на этот принцип, орфограмма писалась в слабой позиции так же, как и в сильной (*река* — *реки*). Правила, основанные на фонетическом принципе, гласят: пиши так, как слышишь, руководствуясь фонетической позицией данной орфограммы в слове (*играть* — *сыграть*). Иными словами, орфограмму в слабой позиции не проверяй сильной позицией (например, как писать слово *заря* — на что ориентироваться: на *ЗРева* или на *зОрька*?). Соответственно в одних случаях следует ориентироваться на сильную позицию, а в других это противопоказано. Где же здесь логика? Однако и это еще не всё: в нашей орфографии действует еще и третий принцип — традиционный, который гласит, что никакую позицию никакой другой проверить невозможно, а следует писать так, как это сложилось исторически. И здесь возникает любопытный вопрос: какому ребенку проще сориентироваться в этом нагромождении законов, которые входят в один из трех «кодексов», почти противоположных друг другу (то, что можно и нужно делать по одному из них, нельзя делать по другому, и наоборот)? Известно, что часть детей в большей степени опирается на запоминание письменного облика слова, часть — в большей степени руководствуется правилами. Казалось бы, легче тому ребенку, который просто запоминает: по крайней мере, не надо каждый раз, чтобы найти подходящее правило, «блуждать» по «сводам» разноречивых законов. На самом деле все не так просто. Сомнительно, что человек способен держать в своей зрительной памяти

все слова и все словоформы. Было бы крайне неэкономично «на всякий случай» запоминать по отдельности написания всех родственных слов и их форм: в большинстве случаев достаточно иметь в памяти одно написание, и только в относительно редких случаях требуется иметь в памяти «варианты» (*умЕреть*, но *умИрать*). Поэтому получается, что сначала пишущему надо ознакомиться с правилом и лишь потом выбрать для себя стратегию: либо буду каждый раз «высчитывать», как писать, опираться на правило, либо запомню написание конкретных слов. Получается, что в каком-то случае «выгоднее» (экономичнее) просто запомнить, а в каких-то освоить правило и применить его. Наверное, именно поэтому обычно более грамотны дети, способные к логическому мышлению, но опирающиеся не только на него (способные «задействовать» оба полушария головного мозга). Более подробно психологические и методические аспекты становления и развития у детей стратегий овладения орфографией рассматриваются в работе Л.В. Савельевой [6].

Возникает вопрос: как соотносятся сложное переплетение принципов русской орфографии, с одной стороны, и оценка ошибки («хорошая — плохая») — с другой? Полагаем, что если говорить об орфографических ошибках, то, за редким исключением, не может быть хорошей или плохой ошибки как таковой. В каждом случае оценка ошибки зависит от этапа освоения орфографии, на котором в данный момент находится ребенок. Если он только начинает постигать письмо и пишет в соответствии с фонетическим принципом (типа *цэть* и *шэръсть*) — это хорошая ошибка, так как свидетельствует, что он явно ощущает твердость звуков [ц] и [ш]. Однако если в школе уже началось изучение правил орфографии, основанных на морфологическом принципе, то ориентирование на фонетический принцип — плохая ошибка.

В особенности считаем хорошими ошибками те, которые как бы отмечают нелогичность нашей орфографии с точки зрения языковой системы, — естественно, если соответствующее правило еще не изучено. По мере школьного обучения ребенок все время сталкивается с нелогич-



ностями нашей системы письма: почему в написании приставок, заканчивающихся на *з-/с-*, надо руководствоваться характером последующего согласного, а написание самой приставки *с-* это правило не распространяется? Проведившиеся нами эксперименты показали, что в период, когда ребенок впервые узнает правило написания приставок на *з-/с-*, резко увеличивается количество ошибок в написании приставки *с-*. Как показал эксперимент, в тот же период освоения написания приставок на *з-/с-* существенно возрастает и количество ошибок в написании приставок, заканчивающихся на другие согласные. Например, дети начинают писать *отпустил*, но *оддавил*, исходя из той же логики, которая действует при написании приставок на *з-/с-* (*бесконечный*, но *бездумный*). Такие ошибки, основанные на склонности к распространению правила на неоправданно широкий круг явлений, как мы полагаем, тоже следует оценивать с точки зрения этапа освоения письма: если они допущены в момент освоения правописания приставок на *з-/с-* — это хорошие ошибки, если когда этот момент уже позади, то такие ошибки — плохие.

Разумеется, изложенное не означает, что педагог не должен такие ошибки исправлять или что он не должен их «засчитывать». Полагаем, что единственно разумный подход — всячески пытаться избежать самой возможности появления сверхгенерализационных ошибок на каждом конкретном этапе. Например, в момент изучения правописания слов с приставками на *з-/с-* не включать в материал слова с другими приставками на согласный (*от-*, *под-* и т.п.),

чтобы не провоцировать сверхгенерализацию и не формировать в зрительной памяти ребенка облик ошибочно написанного слова. Именно для этого, как мы полагаем, учитель должен знать, что бывают хорошие ошибки, и понимать, чем они могут быть порождены: только в таком случае педагог сумеет верно отобрать материал для урока и тем самым предотвратит в дальнейшем появление ошибок, точнее, «перерождение» хороших ошибок в плохие.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бутакова Л.О. Опыт классификации ошибок, свойственной письменной речи // Вестн. Ом. ун-та. 1998. Вып. 2. С. 72–75.
2. Крысин Л.П. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки. 2005. № 2 (23). С. 36–46.
3. Кузьмина Т.В. Начальные этапы освоения детьми морфемного принципа русской орфографии // Проблемы онтолингвистики-2012: Матер. Междунар. науч. конф. СПб.: Златоуст, 2012. С. 437–441.
4. Савельева Л.В. Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании: Монография. СПб.: Наука: САГА, 2006.
5. Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1974. С. 143–207.
6. Цейтлин С.Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: Матер. Междунар. конф. СПб., 2004. С. 30–39.
7. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Учеб. пос. 3-е изд., испр. М.: Книжный дом «Либроком», 2009.



# Диагностика состояния речевой культуры младших школьников

**Е.А. СТУПИНА,**

*педагог-психолог, МБОУ «Центральная городская средняя общеобразовательная школа», г. Родники, Ивановская область*

Язык — основа национальной культуры, важнейшее средство приобщения к ее неисчерпаемым богатствам. Приобщение человека к культуре происходит, разумеется, не только при изучении родного языка и других предметов школьной программы, но и под влиянием того, что мы читаем, слышим, видим, с кем общаемся, — одним словом, под влиянием той речевой среды, в которую мы погружены, от которой так или иначе мы постоянно зависим. Это влияние, эту зависимость особенно чутко воспринимает ребенок.

В педагогике имеет большое значение выбор и обоснование целей развивающей работы. Речевая культура — сфера деликатная и ответственная для взрослого в плане влияния и предвидения результатов этого влияния, прямого и побочного, а потому назначение данной статьи состоит в подборе и обосновании диагностических средств изучения состояния речевой культуры младших школьников для получения общей картины явления и определения тех направлений, работа в которых принесет выраженный положительный результат.

Важность первоначальной диагностики обусловлена задачей проектирования и обоснования процесса формирования речевой культуры младших школьников. Более того, первоначальная диагностика дает возможность выявить потенциальные возможности речевого развития ученика и чутко реагировать на все изменения его речевой культуры.

При разработке комплекса диагностических методик изучения состояния речевой культуры младших школьников учитывались следующие требования: диагностика и диагностические методики должны быть направлены на выявление уровня речевого развития личности; на выявление уровня структурных компонентов речевой культуры младших школьников (когнитивного, коммуникативного, эмоционально-творческого, компетентностного); диагностический комплекс должен включать в себя разнообразные методы — оценочные, тестовые, статистические.

Оценка эффективности системы методических средств и их диагностических возможностей (как и всей работы по формированию речевой культуры младших школьников) может включать следующие критерии: 1) логические и фактические ошибки; 2) количество и объем микротем в высказывании; 3) количество слов в устном или письменном высказывании; 4) ошибки в композиции (отсутствие абзацев, вступления, заключения).

Определить уровень речевой культуры младших школьников по критерию «фактические и логические ошибки» можно с помощью методики «Картинки предметные» [3]<sup>1</sup>. Испытуемым предлагается 30 картинок, объединенных в шесть групп (в нашем случае<sup>2</sup> это резьба, шитье, роспись, вязание, вышивка, ковка).

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*

<sup>2</sup> Мы рассматриваем (вслед за Л.П. Сычуговой, Т.К. Донской, А.Д. Дейкиной, Т.Н. Волковой и др.) уроки русского языка как особое национальное явление, воплощающее духовные ценности русского народа, хранящее его историческую и эстетическую память, как источник знаний в разных областях национальной и общечеловеческой культуры. В связи с этим нами был разработан элективный курс для учащихся IV классов «Букет произведений народного искусства», направленный на формирование речевой культуры младших школьников.



Процедура исследования<sup>1</sup> состоит из трех этапов. На первом этапе экспериментатор предлагает испытуемому несколько разнообразных картинок (например: палехская шкатулка, гжельский чайник, хохломская ложка, жостовский поднос и др.). Испытуемый к каждой предложенной картинке должен придумать предложение. На втором этапе испытуемый сам выбирает картинку, на третьем — пишет по ним рассказ (например, о хохломской ложке).

Критериями для определения уровня речевой культуры младших школьников явились содержание составленного рассказа и языковые особенности текстов.

Показателями удовлетворительного уровня речевой культуры считаются: 1) отсутствие логических и фактических ошибок (допускается до 2 ошибок); 2) последовательный, содержательный, эмоционально оформленный рассказ и развернутые предложения по содержанию картинок.

Показателями неудовлетворительного уровня речевой культуры считается: 1) наличие логических и фактических ошибок (более 2 ошибок); 2) наличие разрозненных и скудных суждений по картинкам.

Количественные результаты изучения состояния речевой культуры младших школьников по критериям «логические и фактические ошибки»: удовлетворительный уровень — 15,6 %, неудовлетворительный уровень — 84,4 %.

Далее был проведен качественный анализ фактических и логических ошибок.

В сочинении фактические ошибки — это искажение жизненной правды; имен собственных; дат; мест событий и т.д.

Учащиеся допускают фактические ошибки такого рода:

1. Лебедь **сделана из глины**, расписана красивыми узорами. Эта ваза сделана **из твердого стекла**. (Хохломские изделия делают из дерева, а не из глины.)

2. Обычно когда красят хохлому, то сначала наносят **белую** краску, а потом обводят черной краской и покрывают лаком! (Данный процесс характерен для росписи дымковской игрушки.)

3. Я смотрела передачу, в которой я узнала, что мастера хохломы сначала рисуют цветы, а потом **черным цветом** фон.

4. Мастера использовали красный, **желтый, золотистый** цвета. (Для хохломы характерно три цвета: красный, черный и золотой.)

5. Эта ваза сделана на фабрике **в городе** Хохлома. (Хохлома — это поселок, а не город.)

Мы видим, что учащимся сложно точно передать свои знания о произведениях народного искусства в тексте.

Кроме того, было отмечено большое количество логических ошибок в сочинениях по картинкам о Хохломе. Логическая ошибка — нарушение последовательности (логики) изложения. К числу логических ошибок отнесем:

— пропуск необходимых слов, а иногда и существенных эпизодов, фактов, признаков описываемого предмета: *Она схватила руками за край и давай окунать ее* (пропущено слово *ложку*). Чтобы понять причины подобных ошибок, нужно проследить психологическое состояние пишущего школьника: ученик IV класса пишет медленно, а мысли развиваются быстро, он знает содержание рассказа, но оно проходит в его воображении, не находя отражения в тексте;

— нарушение логической последовательности и обоснованности: *В отделочном цехе деревянные формы пропитываются олифой, льняным маслом, покрываются сырой глиной. Глину с берегов убирают люди*. Данное нарушение легко устраняется при совершенствовании черновиков, в процессе анализа написанного;

— употребление в одном ряду понятий разных уровней, разных классов. Логические ошибки возникают не только на уровне предложения, но и на уровне построения всего текста. Так, концовка может противоречить содержанию основной части, например: *В музее очень темно. Твоему взору открывается множество красивых предметов. Чашки, ложки, бочата... Как прекрасен музей!*

При построении образовательного процесса необходимо учитывать, что более чем

<sup>1</sup>Для удобства исследования некоторые процедурные моменты были изменены, однако не до такого уровня, чтобы считать методику модифицированной.



в 80 % случаев у младших школьников имеется низкий (недостаточный) уровень знаний об окружающем мире. Интересы учащихся ограничены игрой, стереотипными действиями, и бедный словарный запас обуславливает возникновение большого количества логических и фактических ошибок.

Для определения уровня речевой культуры младших школьников по критериям «количество и объем микротем» мы использовали методику «моделирование речевых ситуаций», цель которой — выявить количество и объем микротем в высказывании.

Критериями для определения уровня речевой культуры младших школьников являются содержание составленного рассказа, количество микротем, объем микротем.

Показателями удовлетворительного уровня речевой культуры считаются: 1) творческий поиск вариантов рассказа; 2) количество микротем (3 и более микротемы); 3) объем микротем (4 и более предложений).

Показателями неудовлетворительного уровня речевой культуры считаются: 1) отсутствие творческого поиска вариантов выступления; 2) количество микротем (до 2 микротем); 3) объем микротем (до 3 предложений).

Процедура проведения методики представляет собой беседу, где ученику предлагается следующая ситуация: *Представьте, что вам предложили провести ознакомительную экскурсию по Хохломе. Вашими слушателями будут учащиеся I–II классов. Вам необходимо рассказать им об этом промысле, чтобы это было интересно, занимательно, познавательно. Составьте план. Постройте свой рассказ согласно этому плану.*

Количественные результаты изучения состояния речевой культуры младших школьников по критериям «количество и объем микротем» показали: удовлетворительный уровень — 5,55 % (5 человек); неудовлетворительный уровень — 94,45 % (85 человек).

Приведем типичные тексты экскурсий.

Анна Б. (неудовлетворительный уровень речевой культуры): *Я люблю хохломские изде-*

*лия. Больше всего я люблю ложку. Она красивая. Я представляю ложку так. На ней нарисованы листочки, ягодки и множество другое. Я хочу сделать для мамы ложку, очень красивую. На ней будут красивые узоры.*

Дмитрий П. (неудовлетворительный уровень речевой культуры): *На прошлом уроке рисования мы учили про хохлому. Мне понравился лебедь с ложками. Он был очень красивый. На нем были изображены ягоды, цветы, растения. Там были и другие. Мне очень понравилось. Жду следующего урока.*

Даниил К. (неудовлетворительный уровень речевой культуры): *Это ваза для печенья, конфет и шоколада. Эта ваза сделана из твердого стекла. Она сделана на фабрике. Это золотая лебедь. Ее красили на фабрике и сушили. Золотую лебедь трудно сделать.*

Количество микротем в рассказах составило 3,7 на каждую работу. Наиболее частотными были следующие микротемы (по мере убывания): хохломская роспись, лебедь, ложки, мебель, народные мастера, посуда, чашки, ковш-утица. Объем микротем — от двух до четырех предложений.

Как видно, младшие школьники показали удовлетворительный уровень речевой культуры лишь в единичных случаях.

Изучение речевой культуры младших школьников по критериям «количество слов» осуществляется с помощью написания мини-сочинения на тему «Золотая Хохлома». Эта тема знакома учащимся, произведения с описаниями предмета искусства входят в круг чтения в начальной школе, особенности росписи узоров изучаются на уроках изобразительного искусства и трудового обучения.

При анализе мини-текстов нами учитывалось общее количество слов. Удовлетворительному показателю уровня речевой культуры соответствует сумма слов от 71 до 103. Неудовлетворительному показателю соответствуют значения от 44 до 70 слов.

Количественные результаты изучения состояния речевой культуры младших школьников по критериям «количество слов» показали: удовлетворительный уровень — 39 %, неудовлетворительный уровень — 61 %.

Приведем примеры типичных мини-сочинений.



Анастасия С.: *Из хохломы мне понравился лебедь. На нем были нарисованы цветы, птички и ягоды, и завитушки. Этот лебедь был из дерева, покрашен золотистой краской. Этот лебедь был горд, как павлин. Мне очень сильно-сильно понравился именно лебедь.*

Карина О.: *На уроке рисования мы познакомились с хохломской росписью. Обычно хохломской росписью расписывают деревянную кухонную утварь.*

*Из показанных предметов мне очень понравился ковш-утка. Из него в старину утоляли жажду.*

*Ковш-утка расписан основным орнаментом хохломской росписи: травка, ягодка, завитушки. Основные цвета хохломской росписи: черный, красный, золотой.*

*Я хожу в школу искусств и поэтому желаю научиться расписывать деревянную посуду под Хохлому и подарить что-нибудь маме.*

Среднее количество слов в сочинении — 73, при этом были работы, состоявшие из 44 и 103 слов. Ни в одном сочинении мы не нашли оценочной лексики, передающей личные впечатления.

По критериям «ошибки в композиции» нами учитывалось общее количество и качество ошибок, к которым мы отнесли отсутствие абзацев, вступления, заключения.

Показателями удовлетворительного/неудовлетворительного уровня речевой культуры считаются: 1) деление/отсутствие деления текста на абзацы; 2) наличие / отсутствие вступительной части; 3) наличие заключения/ отсутствие заключения.

Количественные результаты изучения состояния речевой культуры младших школьников по критериям «ошибки в композиции» показали: удовлетворительный уровень — 36,7 %, неудовлетворительный уровень — 63,3 %.

Отметим и наиболее частотные ошибки в композиции: текст написан без деления на абзацы, разделение на абзацы не соответствует логике текста, отсутствие вводного предложения или концовки.

Результаты по всем четырем диагностическим показателям отражают общую картину состояния речевой культуры младших школьников: обнаружены низкие показатели по критерию «логические и фактические

ошибки», «количество и объем микротем», «количество слов», «ошибки в композиции». Таким образом, очевидна недостаточная сформированность речевых умений у выпускников начальной школы. Каковы же пути решения данной проблемы?

Во-первых, создание эмоционально-творческой атмосферы на уроке за счет использования межпредметных связей (русский язык и предметы художественно-эстетического цикла и пр.).

Во-вторых, использование культуроведческого комментария. Данная работа помогает разъяснить слова, выражения, отдельные отрывки или весь текст, восстанавливающий пробелы в фоновых знаниях учеников, необходимых для полного и адекватного понимания текста, способствующий формированию положительного отношения к комментируемому понятию. Культуроведческий комментарий слова или отдельного выражения не тождественен объяснению лексического значения слова, он включает необходимые исторические, искусствоведческие пояснения, выходя при необходимости за рамки рассматриваемого текста.

В-третьих, необходима риторизация школьного образования, т.е. введение элементов речевой культуры в процесс обучения предметам гуманитарного цикла. Это, безусловно, способствует совершенствованию речевых умений школьников.

В-четвертых, формирование у учащихся потребности пользоваться лингвокультурологическим словарем. Развивая у школьников интерес к незнакомым словам, которые могут встретиться в разных источниках (в читаемых книгах, в прослушанных радиопередачах и др.), одновременно нужно заботиться о формировании потребности выяснять лексическое значение этих слов.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Ладыженская Т.А.* Общеучебные умения и речевая деятельность школьников // Советская педагогика. 1981. № 8.

2. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. М., 2000.

3. *Непомнящая Н.И.* Психодиагностика личности. М., 2001.



# Буквосочетания чк, чн, щн, нч, нщ

## УМК «Школа России». II класс

**Т.П. ЧУМАСЛОВА,**

учитель начальных классов, школа № 42 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Курск

**Цели:** формирование компетенции по изучаемой теме; выявление уровня овладения комплексом знаний и умений по правописанию изучаемой орфограммы; развитие фонематического слуха, внимания, речи, логического мышления, памяти, наблюдательности; воспитание познавательного интереса к русскому языку, самостоятельности, способности к коллективной работе, бережного отношения к окружающему миру, культуры поведения.

**Оборудование:** учебник «Русский язык. II класс» (авт. В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, 2012); компьютер; проектор; экран; слайды; конверты с карточками для работы в парах; кружочки трех цветов для рефлексии; демонстрационные таблички с буквосочетаниями *чк, чн, щн, нч, нщ*.

### Ход урока.

#### I. Целевая установка.

– Сегодня на уроке мы изучим новое правило, раскроем еще один секрет русской орфографии. Напишите в тетрадях число, слова «Классная работа» (слайд).

#### II. Звуковая разминка.

На доске выполняют задание самостоятельно три ученика.

– Заполните пропуски.

Всегда твердые звуки: не имеют мягкой пары – [...].

Всегда мягкие звуки: не имеют твердой пары – [...].

Шипящие звуки: [...].

– Обозначьте знаком «+» слова, в которых звуков больше, чем букв.

- маяк
- листья
- Петя
- Зоя
- ёжик

– Обозначьте знаком «+» слова, в которых звуков меньше, чем букв.

- лось
- ветер
- улица
- пальто
- семья

Задание классу: внимательно послушайте звуки, выделите «третий лишний»: [ж], [ц], [щ'].

Ученики отвечают, обосновывая свою точку зрения. Учитель предлагает произнести звук [ч'] и дать характеристику звуков [ч'] и [щ'].

– Что интересного вы заметили? (Характеристики этих звуков одинаковые.)

Какими буквами обозначаются эти звуки на письме? Эти буквы вы напишете на минутке чистописания.

Проверка индивидуальной работы на доске.

#### III. Чистописание (слайд).

*ча ща чу шу*

– О чем надо помнить, когда пишем эти буквосочетания?

Чтобы узнать, какие слова мы будем писать на второй строке, отгадайте загадки.

Черная орлица по небу крылья расплстала, солнышка не стало. (Туча.)

Опасней всех в реке она.

Хитра, прожорлива, сильна.

Притом такая злока! Это... (щука).

Если туча и щука маленькие, то как надо сказать? (Тучка, щучка.)

Запишите: на одной строке – *туча*, на другой – *щука*.

Прежде чем записать слова *тучка* и *щучка*, проведите фонематический разбор этих слов, дайте характеристику всем звукам. Если звуки [щ'] и [ч'] всегда мягкие, нужно ли обозначать их мягкость на письме? Запишите эти слова рядом с написан-



ными словами. Будем писать словосочетания других шипящих с согласными.

На доске появляется табличка: «*чк, чн, щн* без *ь*».

— Запишите эти буквосочетания на следующей строчке.

#### IV. Работа над орфограммой.

1. — У вас на столах конверты с карточками.

##### Карточка 1

Прочитайте стихотворение.

Прилетела к нам синичка.  
Села прямо под окном.  
Эту маленькую птичку  
С нетерпением мы ждём.  
И чтоб ей полегче стало,  
Ведь исчезли червячки,  
Для неё кусочки сала  
Мы повесим на сучки.

Задание: подчеркните слова, в которых есть сочетания *чк, чн*. Проверка.

##### Карточка 2

Подберите однокоренные слова, отвечающие на вопросы.

Речка — (какой?) (речной)  
лодочка — (какой?) (лодочный)  
облачко — (какой?) (облачный)  
песок — (какой?) (песочный)

Проверка правописания слов с сочетанием *чн*.

2. Работа с предметными картинками.

Задание: образуйте прилагательные с сочетанием *чн*.

*Солнце — солнечный*  
*Молоко — молочный*  
*Яблоко — яблочный*

3. Проблемная ситуация.

— Вы знаете, что слово *птичка* пишется без *ь*. А как назвать детеныша птички? Как написать слово *птенчик*?

Звук [н'] стоит перед всегда мягким [ч'] и произносится тоже мягко — [н']. Нужно ли обозначать его мягкость мягким знаком? Посмотрим в орфографическом словаре. Слово *птенчик* пишется без *ь*. Посмотрите, как пишется в словаре слово *женщина*. Вывод: сочетания *нч, нщ* пишутся без *ь*. На доске появляются таблички с этими орфограммами.

V. Применение знаний на практике.

— Отгадайте загадку.

На зеленой хрупкой ножке вырос шарик у дорожки.

Ветерочек прошуршал и развеял этот шар. (*Одуванчик*)

(Слайд с изображением одуванчиков.)

— Носит одуванчик желтый сарафанчик. Продолжите... (Подрастет, нарядится в беленкое платьице.) Напишите предложения на доске и в тетрадах с комментированием. Подчеркните сочетания, в которых не пишется *ь*.

2. Самостоятельная работа (слайд).

*Кон?чил дело, гуляй смело.*

*Пл..хой дру.. в деле не помощ?ник.*

*Ласточ?ка день начинает, а с...вей кон?чает.*

Задание: спишите пословицы, вставьте пропущенные буквы. Объясните орфограммы. Подчеркните антонимы.

3. Работа в группах (шарады).

Напишите слова-отгадки.

С *о* — я вам рассказ кончаю,

С *у* — дождем вас поливаю,

С *а* — ваш груз перевозжу,

С *к* — с волнами я дружу.

Если я случаюсь в море,

Рыбакам со мною горе.

(*Точка — тучка — тачка — качка*)

С буквой *р* — она течет,

С буквой *п* — для вас печет

Кулебяки и ватрушки,

Варит кашу и галушки.

(*Речка — печка*)

4. Устная коллективная работа «Что это?»

(—|—|— почка)

В этой почке нить накала.

(—|— почка)

Эта почка из металла.

Ответ: *лампочка, цепочка*.

VI. Итог урока.

— Сформулируйте самостоятельно правило по теме урока.

Прочитайте правило в учебнике. Домашнее задание: записать в тетради не менее 20 слов на изучаемую орфограмму (пользуйтесь словарем), орфограмму подчеркните.

VII. Рефлексия.

— На столах в конвертах лежат разноцветные кружки. Если вам на уроке было все понятно, вы довольны своей работой, то



возьмите красный кружок, если вы испытывали затруднения, немного недовольны — желтый, если вам на уроке было трудно, вы недовольны собой — синий.

Скоро Новый год. К нам на урок пришла необычная елочка — это дерево наших успехов. Украсьте елочку своими кружками.

## Обучающее изложение по зрительно воспринимаемому тексту «Первые Олимпийские игры»

Система Л.В. Занкова. IV класс

**Е.М. ЕЛИЗАРОВА,**

учитель начальных классов, школа № 33, г. Волгоград

Изложение проводится на двух уроках.

**Цели:** формировать умение работать с текстом (понимать смысл текста, делить текст на части, озаглавливать части); расширять и обогащать словарный запас обучающихся; сообщить информацию о зарождении Олимпийских игр и их символике; способствовать воспитанию интереса к спорту.

**Оборудование:** мультимедийная презентация; Толковый словарь С.И. Ожегова (три экземпляра); тексты с изложением; учебник А.В. Поляковой «Русский язык. IV класс», ч. 1, 2 (М., 2010).

Оформление классной доски:

Дата	776 г. до нашей эры, момент, Греция, <i>рассылались</i> ,
Изложение	<i>глашатаи</i> , <i>рассказывающие</i> ,
Первые	глобальное перемирие, <i>специальным</i> , <i>промежуток</i> .
Олимпийские	
игры	
План	

**Ход урока.**

**1-й урок**

**I.** Организационный момент урока.

**II.** Подготовительный этап.

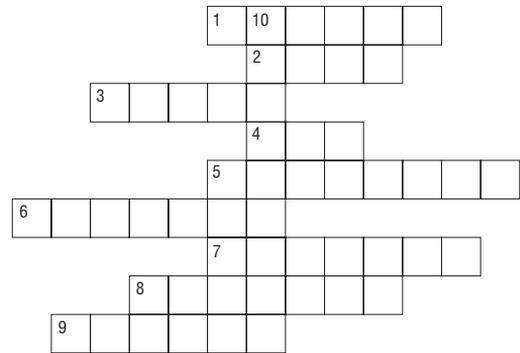
1. Отгадывание кроссворда (слайд).

Учитель читает загадки, ученики отгадывают; демонстрируется слайд презентации: в кроссворде появляются отгаданные слова.

*По горизонтали:*

1. Кто на льду меня догонит?

Мы бежим наперегонки.



А несут меня не кони,  
А блестящие... (*коньки*).

2. На снегу две полосы,  
Удивились две лисы.  
Подошла одна поближе:  
Здесь бежали чьи-то... (*лыжи*).

3. Катаюсь на нем до вечерней поры,  
Но ленивый мой конь возит  
только с горы.

Сам на горку пешком я хожу  
И коня своего за веревку вожу.

(*Санки*)

4. Он лежать совсем не хочет.  
Если бросить, он подскочит.  
Бросишь снова, мчится вскачь,  
Ну конечно — это... (*мяч*).

5. Есть лужайка в нашей школе,  
А на ней козлы и кони.  
Кувыркаемся мы тут  
Ровно сорок пять минут.



В школе — кони и лужайка?!

Что за чудо, угадай-ка! (*Спортзал*)

6. Силачом я стать решил,  
К силачу я поспешил:  
— Расскажите вот о чем,  
Как вы стали силачом?  
Улыбнулся он в ответ:  
— Очень просто. Много лет  
Ежедневно, встав с постели,  
Поднимаю я... (*гантели*).
7. На квадратиках доски  
Короли свели полки.  
Нет для боя у полков  
Ни патронов, ни штыков. (*Шахматы*)

8. Зеленый луг,  
Сто скамеек вокруг,  
От ворот до ворот  
Бойко бегает народ.  
На воротах этих  
Рыбацкие сети. (*Стадион*)
9. Палка в виде запятой  
Гонит шайбу пред собой. (*Клюшка*)

*По вертикали:*

10. На Олимпе в древнем мире  
Греки поднимали гири,  
Состязались в беге, силе,  
Тяжести переносили.  
И дарила им награды  
Летняя... (*Олимпиада*).

2. Сообщение темы урока.

— Сегодня необычный урок. Он посвящен Олимпиаде. Мы напишем изложение на тему «Первые Олимпийские игры».

Как вы думаете, почему выбрана эта тема для изложения? (В Сочи в 2014 г. пройдут XXII зимние Олимпийские игры, а в августе 2012 г. в Лондоне прошли XXX летние Олимпийские игры.)

Что вы ожидаете от этого урока? (Получим информацию об Олимпийских играх, будем учиться передавать содержание текста.)

Какие задачи мы будем решать на уроке? (Узнать об истории Олимпийских игр, научиться передавать содержание текста, узнать новые слова, делить текст на части и составлять план.)

3. Беседа об Олимпийских играх, их символике.

— Как вы думаете, когда люди начали проводить Олимпийские игры? (Еще до новой эры.)

Верно, первые Олимпийские игры проводились в 776 г. до нашей эры. Посчитайте, пожалуйста, возраст Олимпийских игр. ( $776 + 2012 = 2788$  лет.)

Где зародились Олимпийские игры? (Олимпийские игры зародились в Древней Греции.)

Кто знает основные символы Олимпиады? (Олимпийский огонь, олимпийский флаг, гимн, клятва.)

Давайте познакомимся с олимпийской символикой.

Заранее подготовленные ученики рассказывают об олимпийской символике.

1-й ученик. *Олимпийский флаг* представляет собой белое шелковое полотнище с олимпийской эмблемой, вышитой на нем. Эмблема придумана Пьером де Кубертенем в 1913 г. Флаг олимпийского движения представляет собой белое поле, в центре которого помещается олимпийская эмблема: пять переплетенных колец, расположенных в два ряда (три в верхнем, два в нижнем). Цвета колец (слева направо): голубое, черное, красное, желтое, зеленое. Кольца символизируют союз (единство) пяти континентов и всемирный характер Олимпийских игр (слайд).

**Физкультминутка**

Есть для вас еще задание.

Постарайтесь не зевать:

Если летний спорт — присядьте,

Если зимний — надо встать.

Футбол, слалом, конный спорт, гандбол, бобслей, теннис, скоростной спуск, гимнастика, сноуборд, плавание, прыжки в воду, биатлон, фристайл, легкая атлетика.

2-й ученик. *Олимпийский огонь* впервые был зажжен на IX летних Играх в Амстердаме (Нидерланды). Олимпийский огонь зажигают от зеркала на территории развалин храма богини Геры в древней Олимпии в Греции. Огонь на факеле передается от атлета к атлету в ходе многодневной символической эстафеты, которая проходит по всем пяти населенным континентам Земли. Огонь прибывает к месту проведения Олимпийских игр в день их открытия. Финалист эстафеты факелом зажигает пламя олимпийского костра. Это символизирует начало игр. По завершении



всех соревнований олимпийский огонь костра гасится, что символизирует закрытие игр (слайд).

3-й ученик. *Олимпийская клятва*. Текст олимпийской клятвы разработан в 1913 г. Пьером де Кубертенем, который предложил Международному олимпийскому комитету (МОК) возродить ритуал олимпийской клятвы, принимавшейся на Олимпийских играх в Древней Греции (клятва чести на стадионе в Олимпии у алтаря Зевсу).

Ученики читают клятву спортсменов со слайда.

– Прочитайте олимпийский девиз (слайд).

Как вы понимаете эти слова?

4. Рефлексия по первому уроку.

– Что нового вы узнали? О чем хотелось бы еще узнать?

## 2-й урок

### I. Работа с текстом.

– Сегодня вы будете писать изложение.

1. Чтение текста учителем.

*Самые первые Олимпийские игры проводились в 776 г. до нашей эры в Греции.*

*Началом Олимпийских игр считался момент, когда по всей стране рассылались глашатаи, рассказывающие жителям о том, что объявляется глобальное перемирие и начало игр. На время игр специальным указом запрещалось проведение любых боевых действий.*

*Промежуток между двумя играми назывался Олимпиадой. Греки так и считали – две Олимпиады назад, три Олимпиады назад и т.д.*

*В Греции Олимпийские игры проводились один раз в четыре года. Проводились они всегда летом, в теплое время года. (81 слово)*

– Что вас удивило в этом тексте? (Удивило то, что прекращались войны во время Олимпийских игр.)

2. Определение лексического значения слов по словарю С.И. Ожегова.

Ученики читают значение слов.

*Глашатай* – в старину: вестник, всенародно объявляющий, возвещающий что-нибудь.

*Глобальный* – охватывающий весь земной шар.

*Перемирие* – временное прекращение военных действий по соглашению воюющих сторон.

3. Повторное чтение текста учениками.

4. Ответы на вопросы по тексту.

– Когда проходили первые Олимпийские игры? (В 776 г. до нашей эры.)

Как люди узнавали о начале Олимпийских игр?

Чего нельзя было делать во время Олимпийских игр?

Как назывался промежуток между играми?

Как часто проводились игры?

В какое время года они проводились?

5. Структурный анализ текста.

– Сколько частей в тексте? (Четыре части.)

Прочитайте первую часть. О чем говорится в первой части? (О том, когда зародились Олимпийские игры.)

Прочитайте вторую часть. О чем говорится во второй части? (О том, как люди узнавали об Олимпийских играх.)

Прочитайте третью часть. О чем говорится в третьей части? (О том, как считали в Древней Греции.)

Прочитайте четвертую часть. О чем говорится в ней? (О том, как часто проводились игры.)

Напишите план текста.

Примерный план.

1. Первые игры.

2. Начало игр.

3. Промежутки между играми.

4. Время проведения игр.

Физкультминутка

6. Орфографическая подготовка.

а) – Прочитайте слова (слайд). Какие буквы пропущены? На какое правило эти слова?

*Пров..дился – провóдится, стр.не – страны, запр..щалось – запрет, б..евых – бой..* (Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением.)

На слайде написаны все слова. После того как ученик называет пропущенную букву и проверочное слово, появляется буква и проверочное слово, затем презентация закрывается.

б) Чтение по слогам с доски трудных в написании слов (см. оформление доски).



Обращается внимание на орфограммы. Слова остаются на доске.

7. Повторное чтение текста. По усмотрению учителя текст читают сам учитель или ученики.

8. Самостоятельная работа — написание изложения.

9. Выборочное чтение текстов.

10. Итог урока.

— Выполнены ли задачи, которые вы себе поставили в начале урока?

Какую новую информацию вы получили?

Были ли трудности? Что нужно сделать по их преодолению?

## К вопросу о лингвистической одаренности младших школьников

**Л.Н. ЩЕРБАТЫХ,**

*доцент кафедры иностранных языков и специальных дисциплин, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*

В последние годы в рамках целевой федеральной программы «Дети России» была создана рабочая концепция «Одаренные дети», которая определила основные ориентиры решения проблемы одаренных детей. Однако многие вопросы, касающиеся психолого-педагогической диагностики детской одаренности, влияния социально-психологических факторов на проявление и развитие умственной одаренности в целом, специфики педагогической работы с одаренными младшими школьниками, обучения и развития таких детей в ходе освоения определенного содержания с помощью особых методов, форм и педагогических технологий, остаются слабо изученными.

Большой интерес представляют научные труды, в которых раскрываются вопросы практического решения проблемы одаренности (Ю.Д. Бабаева, Л.М. Долгополова, А.В. Жигайлов, И.М. Никольская, В.А. Орлов, В.И. Панов, Т.А. Полярова, А.И. Савенков, Т.В. Хромова, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева, В.А. Ясвин и др.). Одно из ведущих мест в исследовании проблем одаренности младших школьников принадлежит Н.С. Лейтесу, который разработал концепцию возрастного подхода к феномену детской одаренности. Детская одаренность в его понимании — это благоприятные внутренние предпо-

сылки умственного развития, которые проявляются у ребенка в высокой восприимчивости к учению и в более выраженных творческих проявлениях [2]<sup>1</sup>. Признавая зависимость раннего подъема интеллекта, незаурядных умственных качеств ребенка от хода возрастного развития и специфических возможностей детства, Н.С. Лейтес считает правомерным употребить выражение «возрастная одаренность», поскольку характеризуется именно ребенок, чьи свойства еще не указывают определенно на их уровень и своеобразие в будущем.

В.А. Петровский, анализируя структуру одаренности, выделяет три ее особенности: внимательность, готовность к напряженной работе; потребность трудиться; высокую продуктивность умственной деятельности [4].

Л.С. Выготский в своих работах рассматривал одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии [1].

Интегративный подход к исследованию одаренности выражен в концепции А.М. Матюшкина, где природа одаренности понимается как предпосылка развития творческого человека [3].

Специальная одаренность, допускающая ситуацию, что младший школьник одарен в какой-то одной сфере деятельности и практически непригоден к другой, в природе является большой редкостью.

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



Кого же можно считать одаренным ребенком? «*Одаренный ребенок* — это ребенок, который в целом выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [3].

Возникает вопрос: о каких достижениях идет речь? В специальной литературе чаще всего выделяют несколько категорий детей, в том числе младшего школьного возраста, которых обычно и называют одаренными. Это дети:

- с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (интеллектуальная одаренность);
- хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность);
- достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, лингвисты, шахматисты и др.); эту категорию школьников часто называют талантливыми;
- с высоким уровнем творческих способностей (творческая одаренность).

Личные наблюдения показывают, что наличие в начальных классах одаренных детей создает для учителей много проблем, с которыми им часто очень сложно справиться. Обучая младших школьников с помощью общепринятых приемов и способов, учитель начальных классов допускает много педагогических и психологических ошибок, к которым относятся:

- 1) предъявление к одаренным младшим школьникам тех же требований, что и к слабым учащимся, что вызвано педагогическими и психологическими трудностями в диагностике одаренных детей, в том числе одаренных лингвистически;
- 2) оценивание всех учащихся в классе, включая одаренных школьников, по единой шкале, без учета абсолютной успеваемости; при этом не принимаются во внимание особенности каждого ученика и его способности овладеть учебным материалом;
- 3) уделение на занятиях большого внимания отличникам, так как успевающий ученик всегда может ответить на поставленный вопрос, выручая тем самым учителя;
- 4) стремление всегда ставить в пример отстающим школьникам хорошо успеваю-

щих и любознательных учеников, что в какой-то степени отбивает у слабых учащихся желание учиться.

Вопрос об общей и специальной одаренности имеет и важный возрастной аспект. Наиболее продуктивен педагогический путь, согласно которому одаренность на ранних возрастных этапах (младший школьный возраст) должна рассматриваться и развиваться как общая и одновременно универсальная способность. Позднее, с возрастом, эта универсальная, общая способность все больше приобретает определенную предметную направленность, свои специфические черты. Основная задача учителя в период младшего школьного возраста ребенка смещается с развития общих способностей к поиску адекватного способа реализации личности в каких-то определенных видах деятельности. Таким образом, в основе обучения лингвистически одаренных младших школьников лежат такие параметры, как возрастные особенности, ведущий вид деятельности; психические новообразования; сенситивность в развитии способностей; качества личности; активность субъекта.

Поступление ребенка в школу представляет собой критический период в его жизни, включающий начало обучения и общения с новыми людьми (учителями и одноклассниками). Младшему школьнику требуется психологическая поддержка со стороны учителей, родителей, администрации школы, которая направлена на успешную адаптацию учащихся друг к другу и к системе школьного образования.

Важной задачей является определение готовности младшего школьника к изучению разных предметов, уровня его творческих возможностей, специальных способностей и интересов, личностных особенностей.

Всем известно, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Природная пластичность в усвоении, имитационные способности детей раннего возраста, их природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие у них «застывшей» системы ценностей и установок, а также языкового барьера способству-



ют решению задач, стоящих как перед предметом «иностранный язык», так и перед начальным образованием в целом. Возможности иностранного языка как учебного предмета в реализации стратегической направленности начальной школы на развитие личности уникальны. Приобщение младшего школьника с лингвистическими способностями с помощью иностранного языка к иноязычной культуре позволяет ему осознать себя как личность, принадлежащую к определенной социокультурной общности людей, а это воспитывает в нем уважение и терпимость к другой культуре, другому образу жизни.

Особая психолого-педагогическая подготовка учителей начальной школы, в том числе и предметников, к организации учебной и воспитательной работы с одаренными и талантливыми детьми является основной составляющей успеха в развитии таких талантов.

Необходимо разработать специальные учебные материалы, в том числе и по иностранным языкам, для развития одаренного (лингвистически одаренного) младшего школьника, что обеспечит дальнейшее развитие специальных, творческих и познавательных способностей. Учителю начальных классов следует определить особые условия и методы обучения, способствующие самовыражению одаренного ребенка, проявлению и реализации его интересов, талантов как в школе, так и в семье. Уроки творческого развития желательно проводить для всех школьников, но для одаренных учеников они просто необходимы.

В профилированной программе учителя иностранных языков, работающего с одаренными детьми, можно выделить ряд умений для диагностирования детской одаренности, которые сводятся к владению:

- учетом успеваемости;
- комплексом отечественных и зарубежных тестов одаренности, не только выявляющих наличие одаренности (ее видов), но и с большой долей достоверности показывающих ее уровень (тест Векслера; интеллектуальный тест Слоссона; Кауфманская оценочная батарея тестов для детей; шкала детских способностей Маккарти; групповой тест когнитивных умений; тест

когнитивных способностей Р. Торндайка и Е. Хаген; школьный тест умственного развития (ШТУР), разработанный под руководством К.М. Гуревича, и др.);

– другими диагностическими методами: включенным наблюдением, анкетированием, проведением рейтинга, собеседованием (с ребенком, его родителями, другими учителями), изучением продуктов деятельности школьников;

– системой мониторинговых исследований одаренности, дающей возможность проследить тенденции и динамику развития или затухания одаренности, выяснить возможные препятствия или стимулы к ее развитию.

Процедура выявления одаренных детей представляет собой многофакторный анализ разных источников информации. Так, например, диагностический аппарат учителя иностранных языков в начальных классах обязательно должен включать тесты достижений, затрагивать выявление креативности ребенка, наличия и степени сформированности творческих способностей, проявлений дивергентного мышления, неадаптивной активности и др.

Следует также ознакомиться с диагностическими методиками для определения языковых способностей, с методом экспертных оценок, что позволит решить задачу повышения качества обучения иностранным языкам, а также поможет в раннем выявлении учащихся, имеющих повышенные лингвистические способности.

В настоящее время разработана и апробируется методика диагностики языковых способностей у одаренных детей в начальной школе.

Данная методика состоит из нескольких тестов:

- изучение концентрации и устойчивости внимания (модификация метода Пьерона – Рузера);
- исследование памяти (методика 19 слов);
- оценка восприятия грамматических структур;
- исследование уровня развития произвольности (тесты «Закончи рисунок», «Графический диктант» и т.п.);



— проверка состояния фонематического восприятия.

Организация обучения младших школьников с лингвистическими способностями должна строиться на основе следующих принципов:

1) направленность обучения на развитие способностей учащихся к общению (ребенок должен быть главным лицом на уроке);

2) дифференцированный и интегрированный подход в обучении младших школьников иностранному языку;

3) индивидуальный подход к учащимся в условиях коллективных форм обучения;

4) создание условий для усвоения языка как средства общения и приобщения к другой иноязычной культуре;

5) демонстрация практического применения изучаемого языка;

6) опора на родной язык;

7) использование наглядности в обучении иностранным языкам.

Необходимым условием успешного обучения иностранным языкам лингвистически одаренных младших школьников является использование разных форм работы: фронтальных, парных, индивидуальных, групповых, а также проведение уроков в нетрадиционной форме (КВН, уроки-путешествия, викторины, брейн-ринги и т.д.), организация внеклассных мероприятий.

Следует отметить, что грамотно обучать общению на иностранном языке младших школьников, еще не вполне владеющих коммуникативными умениями на родном языке, сложно и ответственно. Любовь к учебному предмету, желание учить иностранные языки в данном возрасте связаны с ощущениями успехов в учебе, психологического комфорта, радости, готовности и потребности общаться. Такие условия для развития лингвистически одаренных учащихся может создать учитель иностранных языков в начальной школе. Успех обучения в этих условиях во многом зависит от того, насколько грамотно владеет учитель методикой обучения одаренных школьников.

### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.

2. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. 3-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008.

3. *Матюшкин А.М.* Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пос. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.

4. *Петровский В.А.* Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996.

\* \* \*

Как стремительно, как горячо  
Первый снег опускается в грязь.  
Я ему подставляю плечо,  
Не давая на землю упасть.

Первый снег, это вовсе не шутка!  
Я ведь знаю, ты помнишь меня:  
Тихой девочкой в синенькой шубке  
Я встречала тебя у плетня.

Не спеши же теперь, задержись,  
Посмотри на меня с высоты —  
Твой полет ослепительный вниз  
Мне знаком до мельчайшей черты.

А сегодня особенный день,  
Это молодость шлет мне привет,  
Над раздольем полей, деревень  
Разливается сказочный свет.

Н.В. АРТЕМОВА,  
член Союза писателей РФ,  
пос. Медвенка, Курская область



## Эстетический аспект читательской деятельности младшего школьника

**Ю.Г. ЕРОШИНА,**

учитель начальных классов, негосударственное образовательное учреждение  
«Солнечный ветер», Москва

Эстетическое восприятие художественной литературы — это духовное наслаждение текстом, умение видеть, чувствовать и понимать прекрасное в содержании и форме произведений. В начальных классах наблюдается непосредственное эмоциональное восприятие художественного текста учащимися, учитель стремится сформировать «обдумывающее восприятие» или аналитический уровень и при удачной методической работе добивается интеллектуально-чувственного уровня восприятия, близкого к эстетическому.

К сожалению, учитель часто сталкивается с нежеланием школьника брать в руки книгу. «Почему многие дети неохотно и мало читают, а уроки чтения становятся для них скучными?» — задаются вопросом современные методисты и учителя и совершенно точно определяют причины этого печального явления: общий спад интереса к чтению, обилие источников информации помимо чтения. Однако главной причиной такого явления педагогам следует признать несовершенство обучения чтению, отсутствие системы целенаправленного формирования читательской деятельности школьников [1]<sup>1</sup>.

Как же сделать так, чтобы ученик с помощью учителя смог раскрыть для себя богатства литературы как вида искусства, научился получать удовлетворение и даже наслаждение от общения с книгами, умел извлекать тот духовный потенциал, который заложили в художественные произведения мастера слова?

*Формирование навыка чтения* — необходимое условие формирования полноценной читательской деятельности. Но работа только над навыком чтения не сможет обес-

печить в полной мере развитие и других, не менее важных качеств читателя. Поэтому совместные усилия педагогов и родителей должны быть направлены на формирование и развитие читательских умений младшего школьника.

Над проблемой читательских умений, обеспечивающих высокий уровень восприятия произведения, работали многие методисты, такие, как Н.Н. Светловская, Г.М. Первова, М.П. Воюшина, Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина и др.

Профессор Г.М. Первова разработала систему читательских умений по каждому классу начальной школы [3]. К концу обучения в начальной школе учащиеся должны уметь:

- выбирать новую книгу для самостоятельного чтения, определять примерное ее содержание после рассматривания;
- составлять рассказ по книге;
- самостоятельно ставить вопросы по содержанию книги и с помощью учителя анализировать форму произведения;
- практически знать разные приемы чтения;
- сознательно обращаться к повторному чтению;
- эмоционально и аналитически воспринимать читаемое;
- рассказывать о прочитанном разными способами (аннотирование, отзыв, рекомендация, представление книги);
- владеть различными видами пересказа;
- составлять рассказы о героях книг;
- формулировать идейный смысл — уславливать авторское отношение к изображенному;
- уметь самостоятельно подготовиться

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



к выразительному чтению текста по речевой партитуре;

— давать оценку своему чтению и чтению других учеников.

Как видим, *умения работы с книгой и текстом* направлены на полноценное восприятие художественного произведения. Это способность читателя сопереживать героям произведения, размышлять над мотивами поступков героев, воспроизводить в воображении картины жизни, видеть динамику эмоций, определять авторскую позицию, т.е. находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы.

Другим читательским умением, без которого невозможно полноценно воспринимать и интерпретировать текст, является *умение эмоционально откликнуться на художественные образы и картины*. Писатель в своем творении выражает эмоциональное отношение к людям, жизни, природе. Если читатель не будет испытывать ответные читательские эмоции, то он не сможет полноценно воспринять художественное произведение, а впоследствии не сможет его изучать.

Без реализации эстетико-гедонистической<sup>1</sup> функции чтения снижается осуществление других функций искусства слова — познавательной, оценочной, воспитательной, коммуникативной, что в конечном итоге и является результатом обучения литературному чтению в начальной школе. Полноценное восприятие — это восприятие произведения в синтезе всех названных функций.

Из всего вышеуказанного можно сделать вывод, что эстетическая функция является методологически важной, поэтому недооценивать ее нельзя. Прежде чем анализировать произведение, толковать его, необходимо дать школьнику почувствовать эстетическое удовольствие от общения с книгой, наслаждение от ее восприятия.

В дошкольном ознакомлении с детской литературой и особенно в начальной школе необходимо учить детей восприятию искусства. Эта работа принесет свои плоды только в том случае, если будет проводиться систематически, а не периодически.

Чем эмоциональнее читатель отклика-

ется на мир художественного произведения, тем полноценнее воспринимает его, тем сильнее оно воздействует на него и формирует его как личность. Читатель, способный к такому чтению, сможет прожить не одну, а много разнообразных жизней. В чтении художественного произведения должны участвовать и ум, и сердце.

Литературное произведение представляет собой сложное целое, в котором все его компоненты (идейно-тематическая основа, композиция, сюжет, изобразительные средства) взаимодействуют между собой. Исходя из этого, современная методика чтения выделяет три этапа работы над художественным текстом: *первичный синтез, анализ, вторичный синтез*.

Основные задачи первичного восприятия — это ознакомление учащихся с конкретным содержанием произведения, его сюжетной линией на основе целостного восприятия текста, выяснение эмоционального восприятия произведения.

Проверка первичного восприятия — это выяснение учителем эмоциональной реакции школьников на произведение и их понимания общего смысла произведения. Самый удобный для этого прием — беседа, предполагающая свободное высказывание учащихся. Ответы должны показать учителю качество восприятия произведения учениками и быть ориентиром при анализе произведения.

Анализ художественного произведения ведется по логически законченным частям. Части эти определяет учитель, исходя из содержания и структуры произведения.

Самые распространенные приемы анализа — постановка вопросов к прочитанной части, уточнение значений слов, смысла предложений и частей текста.

Третьим этапом работы над художественным произведением является вторичный синтез — этап работы, который предполагает обобщение, перечитывание и выполнение учениками творческих заданий по следам прочитанного.

Чтобы реализовать формулу урока литературного чтения  $1s + a + 2s$  (первичное

<sup>1</sup> *Гедонизм* (греч. *hēdonē* — *удовольствие*) — направление в этике, утверждающее удовольствие, наслаждение как высшую цель и основной мотив человеческого поведения.



восприятие + анализ + вторичный синтез), нужна тщательная подготовка учителя к уроку. Литературоведческий и методический анализ текста (ЛМАТ) является основной формой подготовки учителя к уроку чтения. В Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина студентами изучается курс ЛМАТ, разработанный Г.М. Первой. Она предлагает будущим учителям читать текст глазами ученого, учителя и ученика (технология трех «у» или тройного восприятия текста), чтобы выявить его особенности, проанализировать компоненты текста, предположить, какие трудности возникнут при их восприятии школьниками, продумать способы прочтения и виды деятельности с произведением, адекватные специфике художественного или научно-познавательного текста. Профессор Г.М. Перова предлагает следующие виды читательских действий для обеспечения эстетического восприятия прочитанного: создание эмоционального фона урока; поисковое, исследовательское чтение; постановка проблемных, дискуссионных вопросов по тексту учителем и учениками; восстановление лакун текста; сотворчество с автором и героями произведений; сопоставление интерпретаций текста художником и читателем и многие другие [2, 3].

Образцом эстетического восприятия художественного произведения мы считаем подход, предложенный Г.М. Первой к изучению рассказа К.Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» [4], к чтению стихов С.А. Есенина [5] и др.

При правильной методике работы с художественным произведением к концу обучения в начальной школе четвероклассники уже после первичного чтения способны достигнуть эстетического или близкого к нему уровня восприятия (на примере конкретного произведения).

Какова же методика организации эстетического аспекта читательской деятельности?

Работа проводилась в московском образовательном центре «Солнечный ветер», в IV классе, в апреле 2012 г. Класс состоял из 12 человек. Для анализа была взята философская сказка А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц».

*Во-первых*, в произведении были отмечены факты (содержательные и языковые), которые вызвали эмоциональный отклик у детей.

— Какое «чудо» появилось на планете Маленького принца? Как автор описывает Розу? Давайте дополним слова автора сравнениями:

*зерно, занесенное неведомо откуда;*

*крохотный росток, не похожий на все остальные ростки и былинки («...кажется, будто автор описывает кого-то живого, как будто бы он говорит о человеке»);*

*...Маленький принц, никогда еще не видал таких огромных бутонов и предчувствовал, что увидит чудо;*

*Роза — ...не страдает избытком скромности, зато она была так прекрасна, что дух захватывало!*

— Изменилось ли настроение Маленького принца, когда на его планете появилось столь прекрасное создание?

*Во-вторых*, чтение проводилось как открытие нового в привычном, необычного в обычном, особенного в обыкновенном.

— Какое открытие вы сделали при чтении? («Чудеса окружают нас повсюду, но зачастую мы их не замечаем. Маленький принц и Лис помогли нам взглянуть на многие вещи по-новому. Настоящее чудо — это детство, это дружба. Я поняла, что важно уметь понимать сердцем, а не умом. Ведь самого главного глазами не увидишь».)

*В-третьих*, эстетическую функцию выполняет постановка вопросов к тексту. Точность формулировок проблемного вопроса, задавание вопросов школьниками — необходимое условие углубленного восприятия текста. Система вопросов должна быть выдержана в жанре произведения. Ученики подробно анализировали по вопросам главу XXI, в которой Маленький принц знакомится с Лисом.

Понравилась ли вам прочитанная глава?

Переживали ли вы за Маленького принца?

Что вам нравится в Маленьком принце?

Как автор относится к своему герою?

Вскоре Маленький принц встретил Лиса. Почему Лис отказался играть с мальчиком?

Как жил Лис до того, как встретил Маленького принца?



Что вы почувствовали, когда читали слова Лиса? Как вы понимаете слова: «Если ты меня приручишь, моя жизнь словно солнцем озарится»?

Как Лис советует приручать его?

Почему «слова только мешают понимать друг друга»?

Как расставались Лис и Маленький принц?

Какой секрет открыл Лис Маленькому принцу?

*В-четвертых*, учителю следует обращать внимание на текстовые лакуны и планировать на уроке упражнения на фантазирование для заполнения недосказанностей текста. Как у А.С. Пушкина: «...Вмиг по речи те спознали, Что царевну принимали...» С учениками можно додумывать, какую же речь должна была произнести царевна, чтобы семь богатырей убедились в царском происхождении девицы.

При чтении сказки «Маленький принц» ученики также пытались предположить, каким тоном должен разговаривать герой сказки А. де Сент-Экзюпери, какие интонации присутствуют в речи принца.

*В-пятых*, важны упражнения на предвосхищение содержания произведения по заголовку, фамилии автора, по иллюстрации, по заявленному жанру.

По иллюстрациям ученики пофантазировали, о чем эта сказка. («Мне кажется, что в книге рассказывается про одиночество главного героя. Посмотрите, на всех картинках Маленький принц не улыбается, а еще он всегда нарисован один, без людей. Только на нескольких картинках он с Лисом и Розой. Люди, которые нарисованы, выглядят непривлекательно, отталкивающе». «Я согласен с Нелей. Сент-Экзюпери даже краски для своих иллюстраций выбрал темные, неяркие. А некоторые картинки вообще черно-белые». «Но это же сказка, значит, в конце должно быть все хорошо».)

*В-шестых*, традицией занятий стали свободные высказывания учеников о своих впечатлениях от прочитанного.

«В сказке Сент-Экзюпери можно встретить много мудрых мыслей. Автор размышляет о вечных вопросах: о дружбе, ответственности, преданности, любви, нравственных ценностях, об отношениях людей. Я хочу привести в пример те

высказывания, которые глубже всего проникли в мою душу: «Если ты меня приручишь, моя жизнь словно солнцем озарится», «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь», «Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил» (*Костина Неля*).

«Я очень волновалась за Маленького принца, когда он путешествовал по разным планетам и нигде не мог найти понимания, доброты, сочувствия. Я представила себя на его месте: когда ты далеко от дома, ты один, тебе хочется с кем-нибудь поговорить, а вокруг только равнодушные» (*Саутина Ксюша*).

*В-седьмых*, на полноценность восприятия произведения влияет специально создаваемая методическая ситуация выбора: лучшего чтеца, лучшего заголовка в плане, текста для заучивания наизусть, ярких оборотов речи, ключевых мыслей и т.д.

Ученикам было предложено выбрать любой отрывок из сказки для заучивания наизусть. Школьники подошли к заданию ответственно, каждый выучил самостоятельно выбранный отрывок и аргументировал свой выбор.

«— А что такое «эфемерный»? — спросил Маленький принц, ведь, раз задав вопрос, он не отступался, пока не получал ответа.

— Это значит: тот, что должен скоро исчезнуть.

— И мой цветок должен скоро исчезнуть?

— Разумеется».

«— Моя краса и радость недолговечна, — сказал себе Маленький принц, — и ей нечем защищаться от мира: у нее только и есть что четыре шипа. А я бросил ее, и она осталась на моей планете совсем одна!»

«Я выбрал эту часть потому, что именно здесь Маленький принц впервые пожалел о покинутом цветке, в первый раз задумался о том, что он может быть нужен своему другу, а значит, он должен быть рядом» (*Ольховский Саша*).

*В-восьмых*, было организовано прослушивание фонограмм и просмотр достойных экранизаций художественных произведений, чтение творческих работ по прочитанному: драматизация, чтение в лицах, перевоплощение в героя. Когда школьники прочитали сказку, им не захотелось расставаться с Маленьким принцем, они решили написать ему письмо.



«Здравствуй, Маленький принц!

Я бы очень хотела с тобой встретиться. Я тебя часто представляю таким, каким тебя описал твой друг Сент-Экзюпери: с золотыми волосами и развевающимся шарфом. А еще я хочу спросить: «Как поживает твой барашек? Не забываешь ли ты закрывать колпаком свою Розу?» Когда я смотрю на звезды, то слышу, как ты смеешься. Мне тоже становится весело. У меня тоже есть лучший друг, с которым мы всегда помогаем друг другу. Я бы хотела тебя познакомить с ним. Мне кажется, что он тебе понравился бы.

*До свидания. Юшеева Вика, IV «Б» класс»*

«Здравствуй, Маленький принц, пишет тебе Скворцова Катя. Я прочитала сказку о тебе, которую написал твой друг, и она мне очень понравилась. Я хочу тебя попросить, не обижайся, пожалуйста, больше на Розу. Она тебя любит, просто стесняется это показывать. А где-то далеко-далеко, на Земле, Лис смотрит на золотую пшеницу и вспоминает о тебе. И Сент-Экзюпери вспоминает тебя, и все звезды тихонько смеются. Я очень рада, что теперь у тебя есть друзья. Я тоже хочу быть твоим другом. Будь счастлив, Маленький принц!

*Скворцова Катя, IV «Б» класс»*

Наконец, эстетический характер носят литературные праздники, конкурсы выразительного чтения, поэтические пятиминутки на уроке.

Одна из учениц так прониклась духом сказки, что самостоятельно нашла в Интернете стихотворение и подготовила его к конкурсу выразительного чтения. Вот это стихотворение:

Нарисуй мне барашка  
Легким взмахом руки,  
В светло-серых кудряшках

Пусть играют лучи,  
Пусть живет не в коробке —  
На зеленом лугу,  
И чтоб домиком бровки!  
Я его люблю...  
Буду с нашим барашком  
Я рассветы встречать,  
И медовую кашку  
Помогать собирать,  
Буду петь ему тихо,  
Если вдруг он уснет,  
Милый, что тебе стоит?  
Нарисуй, пусть живет!

Пока достигнуть эстетического уровня восприятия художественного текста после первичного прочтения смогли не все четвероклассники: уровня восприятия, близкого к эстетическому, при чтении такой сложной сказки французского писателя-летчика смогли достигнуть три ученика из двенадцати. Главное — продолжать начатую работу, ведь учить школьников эстетически полноценно воспринимать художественное произведение нужно систематически, с I класса, тогда на четвертом году обучения результат будет выше.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. М., 1999.
2. Первова Г.М. Детская литература в начальных классах. Тамбов, 1999.
3. Первова Г.М. Формирование читательских умений и навыков в начальных классах. Тамбов, 2007.
4. Первова Г.М. Читаем К.Г. Паустовского // Начальная школа. 1993. № 1. С. 32–38.
5. Первова Г.М. Стихи С. Есенина // Там же. 1995. № 11. С. 38–47.



# Формирование вычислительных умений В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

**С.Е. ЦАРЕВА,**

кандидат педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет

До вступления в силу Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) изучение арифметических действий связывали, прежде всего, с формированием вычислительных навыков, понимаемых как высокая степень овладения вычислительными приемами, приобрести которые — «...значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро» [1, 39]<sup>1</sup>. Формирование вычислительных навыков долгое время было одной из главных задач обучения математике в начальной школе. Пути ее решения, соответствующие тому периоду начального образования, были реализованы в действовавших тогда учебниках математики, представлены в методических пособиях, обсуждалась в многочисленных публикациях. Работой, которая в значительной мере задала ключевые позиции в решении этой задачи, стала процитированная выше статья М.А. Бантовой, одного из авторов единых учебников математики, опубликованная в журнале «Начальная школа» в № 10 1975 г., а затем в № 11 юбилейного для журнала 1993 г. в числе наиболее значимых работ из истории журнала.

В связи с реформированием системы образования, поиском новых парадигм образования, созданием и внедрением новых учебников математики, учебных комплектов по всем предметам начальной школы в последние два десятилетия на первом плане были вопросы общей методики обучения. Вопросы частной методики, к которым относится и обучение умению быстро и безошибочно выполнять четыре арифметиче-

ских действия, ушли на второй план. Сейчас, когда принят ФГОС НОО, задавший единую общепедагогическую позицию (системно-деятельностный подход) и требования к результатам и условиям обучения, настало время для частных вопросов теории и методики обучения. Можно констатировать, что сегодня проблема обучения учащихся начальной школы вычислениям является одной из актуальнейших и, пожалуй, самой запущенной.

В требованиях ФГОС НОО [6], в Примерной основной образовательной программе начального общего образования [4] нет термина *вычислительные навыки*. В этих документах говорится об умении «выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями». Следует отметить, что в педагогической литературе всегда велись споры о том, какое психологическое образование более высокого уровня: умение или навык. Если понимать навык как «кирпичик» умения, то умение. Если навык понимать как определенный, высокий уровень развития умения, то навык. Вероятно, исключая из языка описания результатов изучения арифметических действий термин *вычислительные навыки*, авторы указанных документов руководствовались первым пониманием и тем, что навык довольно часто ассоциируется с многократным механическим повторением одного и того же действия, с механическим заучиванием. Тогда исключение этого термина из педагогической лексики уберет и эту ассоциацию, а за нею и соответствующие способы обучения вычислениям, которые уже давно признаны неэффективными. Однако термин *навык* ассоци-

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ируется также со свободным, быстрым, доведенным до автоматизма безошибочным выполнением осваиваемого действия, что особенно важно для табличных вычислений. Хотелось бы, чтобы эти качества вычислительных действий учащихся не исчезли из рассмотрения и формирования вместе с термином *вычислительные навыки*.

Так как государственные требования к результатам обучения в соответствующей части сформулированы с использованием термина *умения*, то и отчитываться о достижении требуемых результатов в этой части можно только по качествам и уровню названных в требованиях умений. Потому возникает необходимость охарактеризовать содержание понятия *умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами*, а также более широко понятия *вычислительные умения*, приемника понятия *вычислительные навыки*, и понятия *умение находить значения числовых выражений*, так как эти умения названы в требованиях к предметным результатам образовательной области «Математика и информатика».

В современной школе формирование названных умений важная, но не главная задача математического образования учащихся начальной школы. За последние 20–30 лет значительно изменились условия жизни, в том числе учебной жизни младших школьников, целевые приоритеты школьного обучения, функции и характер требуемых во взрослой жизни вычислительных умений, условия их формирования.

Одно из изменений, относящееся к проблеме формирования вычислительных умений, — повсеместное использование калькуляторов, в том числе в начальной школе. Калькулятор в повседневной жизни все больше заменяет нам устные и письменные вычисления. Оградить учащихся начальной школы от них невозможно, и потому нужно найти способы включения калькулятора в учебный процесс не в ущерб, а во благо образованию младших школьников в целом и во благо обучению устным и письменным вычислениям в частности.

Важные изменения произошли также в педагогических подходах к обучению в целом и к обучению математике в частности.

Эти изменения закреплены в требованиях ФГОС НОО. Впервые в отечественном образовании заданы как предметные, так и личностные и метапредметные результаты обучения. Следовательно, формирование вычислительных умений также должно обеспечивать достижение не только предметного результата — определенного уровня и качества вычислительных умений, но и достижение личностных и метапредметных результатов. Изменения коснулись и содержания обучения. Так, ФГОС НОО объединил в одну образовательную область математику и информатику, что усилило алгоритмическую и информационную линии начального математического образования. Новое время требует теоретического осмысления произошедших изменений.

Начнем с характеристики понятия *вычислительные умения*. Процитированное в начале статьи описание М.А. Бантовой понятия *вычислительный навык* определяет его через понятие *вычислительный прием*, который понимается как ряд «последовательных операций (системы операций), выполнение которых приводит к нахождению результата требуемого арифметического действия» [1, 39] и отражает способ вычисления. Вычисления являются алгоритмическими процессами, а характеристика вычислительного приема очень схожа с характеристиками понятия алгоритма: «Алгоритм — точное, понятное предписание о том, какие действия и в каком порядке необходимо выполнить, чтобы решить любую задачу из данного класса однотипных задач (для которого и предназначен этот алгоритм)» [2, 9]; «Алгоритм — предписание исполнителю (человеку или автомату) выполнить точно определенную последовательность действий, направленных на достижение заданной цели или решение поставленной задачи» [3, 807]), которое сегодня является одним из ключевых понятий образовательной области «Математика и информатика». Среди требований ФГОС НОО к предметным результатам этой образовательной области есть требование: «овладение основами логического и алгоритмического мышления». Поэтому при рассмотрении проблемы формирования вычислительных умений целесообразно



использовать термин *вычислительный алгоритм*.

Под *вычислительным алгоритмом* будем понимать алгоритм нахождения результата арифметического действия с двумя числами из заданного множества или алгоритм нахождения значения числового выражения с одним арифметическим действием (если исходные числа и требуемое арифметическое действие заданы соответствующим числовым выражением — записями вида  $a + b$ ,  $a - b$ ,  $a \cdot b$ ,  $a : b$ ). *Вычислительные алгоритмы* — это алгоритмы решения вычислительных задач, в которых по двум данным числам требуется найти третье, задаваемое характеристическими свойствами, заложенными в определениях арифметического действия и следствиях из них.

Отдельно выделим понятие *алгоритм нахождения значений числовых выражений с тремя и более арифметическими действиями*. Такие алгоритмы тоже решают задачи вычисления и потому также могут быть названы *вычислительными алгоритмами*. Но тогда такой алгоритм следует назвать *вычислительным алгоритмом второго уровня*, а алгоритмы выполнения действия с двумя числами — *вычислительными алгоритмами первого уровня*, так как действия с двумя числами при нахождении значений выражений в 3 и более действий выполняют функции операций этого алгоритма.

Использование понятия *вычислительный алгоритм* — это переход на новый уровень понимания вычислительного процесса, проявление и усиление его алгоритмической природы. Он привлечет внимание учителя и учащихся к алгоритмической природе способов нахождения результатов арифметических действий, повысит образовательные и развивающие возможности процесса формирования вычислительных умений. Сформулируем понятие *вычислительного умения*, опираясь на понятие *вычислительного алгоритма*. Под *вычислительным умением* будем понимать умение найти (выбрать, изобрести) и применить подходящий вычислительный алгоритм для каждого вычислительного случая, оценить его правдоподобность, точность, правильность хода и результата выполненной последовательности операций алгоритма.

*Формирование вычислительных умений* учащихся — это организованный учителем процесс овладения учащимися вычислительными алгоритмами.

Вычислительных алгоритмов, которые могут быть освоены учащимися, достаточно много. В том или ином виде они представлены на страницах учебников математики. Учащиеся могут изобретать и свои алгоритмы и предписания алгоритмического вида. Предписание алгоритмического вида — это предписание, имеющее вид алгоритма, но не обладающее всеми свойствами алгоритма. «Однако, несмотря на различия между этими понятиями, часто алгоритмические предписания называются алгоритмами» [5, 153]. Классифицировать вычислительные алгоритмы, которые могут входить в содержание обучения математике учащихся начальной школы, можно по разным основаниям.

Одно из таких оснований — *использование материальных объектов, инструментов и технических средств при выполнении алгоритма*, когда алгоритм предписывает операции с ними. По этому основанию можно выделить следующие группы вычислительных алгоритмов.

- Алгоритмы нахождения результата арифметического действия с помощью оперирования с группами предметов и счета: вычисления на пальцах, счетных палочках, предметных картинках, рисунках, графических, геометрических моделях групп предметов (это отражение теоретико-множественного смысла действий); вычисления с использованием прямого измерения величин предметов, геометрических фигур (как моделей предметов), представляющих исходные числа и результаты действий (это отражает величинный смысл арифметических действий).
- Алгоритмы вычислений с помощью инструментов и механических устройств.
- Алгоритмы поиска результата действия по строкам и столбцам таблиц сложения и таблиц умножения, в том числе алгоритмы заполнения ячеек указанных таблиц на основании нескольких заданных результатов или полученных



с помощью алгоритмов из других групп. Назовем алгоритмы этой группы *табличными алгоритмами*.

- Алгоритмы, не содержащие предметных действий с материальными объектами. Это алгоритмы устных и письменных вычислений.
- Вычисления на калькуляторе.

Другим основанием для классификации вычислительных алгоритмов являются их *теоретические* [1] и *эмпирические (практические) основы*.

Теоретической основой алгоритма называют теоретические положения, а эмпирической (практической, предметной) — действия с предметами или их графическими образами, которые обосновывают в алгоритме «законность» включения операции в алгоритм, перехода от одних операций к другим. Например, теоретической основой устного вычислительного алгоритма, развернутая запись применения которого выглядит так:  $20 + 7 = 2 \text{ дес. } 7 \text{ ед.} = 27$ , являются свойства десятичной системы счисления. Теоретической основой устного вычислительного алгоритма, использованного в ходе вычисления  $12 \cdot 15 = (10 + 2) \cdot 15 = 10 \cdot 15 + 2 \cdot 15 = 150 + 30 = 180$ , является распределительное свойство умножения относительно сложения. Эмпирические основы первого алгоритма — практические действия связывания счетных палочек в пучки по 10 штук, объединение пучков палочек с отдельными палочками (выполняется с реальными палочками, изображается рисунком или выполняется мысленно), счет и чтение получившейся материальной модели десятичной записи числа. Эмпирические основы второго алгоритма — мысленное объединение стольких равночисленных групп предметов, каков второй множитель (15), где каждая группа состоит из стольких предметов, каков первый множитель, причем предметы в группах упакованы по 10 штук, а оставшиеся лежат россыпью; для подсчета объединяем все упаковки по 10 штук ( $10 \cdot 15$ ), затем собираем россыпь со всех объединяемых групп ( $2 \cdot 15$ ), упаковываем по 10 предметы из объединения россыпи и добавляем их к предметам, полученным предыдущим действием, считаем и записываем (или на-

зываем) согласно правилам десятичной системы и русского (или другого национального) языка.

По теоретическим и соответствующим эмпирическим основам выделяют 4 главные группы вычислительных алгоритмов, основанные на: а) смысле арифметических действий; б) свойствах арифметических действий и следствиях из них; в) свойствах позиционной системы обозначения чисел (позиционной системы счисления); г) свойствах таблицы; д) двух и более разных положениях, указанных в пунктах а, б, в, г.

Дадим характеристику вычислительных алгоритмов начального курса математики с учетом обеих классификаций.

*Алгоритмы вычислений, среди операций которых есть действия с предметами или их материальными или графическими моделями*, раскрывают, иллюстрируют смыслы арифметических действий и их свойств в теоретико-множественной, величинной и порядковой теориях числа. Они востребованы в период освоения смыслов арифметических действий, выполняя в дальнейшем функцию эмпирической, предметной основы устного или письменного вычислительного алгоритма.

*Алгоритмы вычислений с помощью инструментов и механических устройств* — это сложение и вычитание с помощью двух масштабных линеек, линейки и циркуля, вычисления на абаке (в том числе на самодельном) и счетах. Такие вычисления могут расширять представления учащихся о способах вычислений, побуждать к изобретению инструментов для вычислений, например, конструированию счетных линеек, абак. Это можно делать как на уроках математики, так и на уроках технологии, во внеурочной работе, рассматривая историю вычислений. Ценность анализа, обсуждения инструментов и приспособлений, проблем и истории их изобретения, применения в алгоритме вычислений состоит в том, что это позволяет глубже понять смыслы действий и их свойств (теоретические основы применяемого алгоритма), работает на достижение коммуникативных универсальных учебных действий, создает дополнительную мотивацию к изучению чисел, действий с ними, истории их возникновения.



*Табличные вычисления* и соответствующие алгоритмы занимают особое место среди вычислений. Они основаны на свойствах таблицы, арифметических действий и десятичной системы счисления. Свободное владение табличными вычислениями — это знание наизусть результатов сложения и умножения, а также соответствующих случаев вычитания и деления для всех однозначных чисел. Достижение такого результата может быть обеспечено разными средствами. Самым неэффективным и противоречащим духу ФГОС является зазубривание таблицы без понимания ее смысла и назначения. Противоположная крайность — организация творческой, смысловой работы с табличными случаями без установки на запоминание. Истина, как всегда, посередине, и современные учебники математики ориентируют учителя на обеспечение понимания и запоминания.

Рассмотрим таблицы сложения/вычитания и умножения/деления с позиций способов, алгоритмов получения результатов арифметических действий. Если в таблицу уже занесены результаты, то пользовательский алгоритм для сложения и умножения состоит из четырех операций: 1) нахождение первого компонента действия в наименовании строки (или столбца); 2) нахождение второго компонента в наименовании столбца (или строки); 3) нахождение ячейки пересечения этих строки и столбца; 4) чтение результата действия.

Если таблица пустая, то ее вначале надо заполнить. Заполнение начинаем слева направо и сверху вниз. Когда результаты сложения (см. таблицу сложения/вычитания) или умножения (см. таблицу умножения/деления) для нескольких пар чисел найдены, например, результат сложения может быть получен с помощью действий с предметами, а результат умножения — с помощью сложения, то далее можно воспользоваться свойствами таблицы и закономерностями числовых рядов, получаемых по строкам, столбцам и диагональным ячейкам. На основе таких закономерностей (они могут быть установлены по трем последовательным числам ряда) можно заполнить остальные ячейки, не выполняя требуемых действий (сложения и умножения)

с исходными числами, данными в строке и столбце.

В представленной ниже таблице сложения/вычитания можно обнаружить, что в каждой строке и столбце результаты сложения представляют собой ряд последовательных натуральных чисел, начинающийся вначале с числа 4 (для сумм со слагаемым 2), затем с числа 5, 6 и т.п. Достаточно продолжить эти ряды, записывая в ячейки последовательные натуральные числа, и мы получим требуемые результаты.

**Таблица сложения/вычитания**

+	2	3	4	5	6	7	8	9
2	4	5	6	7				
3	5	6	7					
4	6	7						
5	7							
6								
7								
8								
9								

**Таблица умножения/деления**

×	2	3	4	5	6	7	8	9
2	4	6	8	10				18
3	6	9	12	15				27
4	8	12	16	20				36
5		15	20	25				
6				30				
7								
8								
9								

Заметим, что в таблице сложения/вычитания по диагональным линиям (см. выделенные цветом числа) будут записаны одинаковые числа. Поэтому достаточно запол-



нить первую строку и первый столбец последовательными числами, а далее просто вписывать в ячейки каждой диагональной линии одинаковые числа. Заполнить ячейки можно на основе первой строки и столбца. Убедиться в правильности можно, выполнив сложение другим способом, например, с помощью счетных палочек или измерения.

Закономерностей, которые могут быть замечены по таблице сложения/вычитания, очень много. Большинство закономерностей числовых рядов в таблице доступны учащимся I класса, овладевшим смыслами сложения, умением вести счет, складывать числа на основе предметного смысла сложения и (или) прибавлять по частям несколько первых чисел натурального ряда на основе свойств этого ряда. Поэтому даже с первоклассниками можно обсуждать роль таблицы сложения однозначных чисел для овладения умением складывать и вычитать любые числа. Таблицу можно использовать для организации деятельности по выявлению закономерностей, составления числовых рядов, обсуждения вопросов о таблицах вообще и особенностях данной таблицы (например, почему таблицы составляют только для однозначных чисел, нет ли каких-либо интересных закономерностей в таблицах сложения чисел второго десятка, нечетных чисел, четных чисел первого, второго десятка и др.). К сожалению, собственно таблица редко становится предметом познания и ее огромный мотивационный, познавательный, развивающий потенциал реализуется слабо.

Возможности таблиц умножения/деления еще более значительны. На основе обнаруженных закономерностей по нескольким результатам умножения, найденным на основе предметных смыслов или на основе сложения, также могут быть заполнены все ячейки. Самые простые закономерности наблюдаются в каждой строке и столбце: каждое следующее число больше предыдущего на одно и то же число. Поэтому результаты умножения можно получить путем последовательного прибавления к данному однозначному числу, а затем к резуль-

тату такого сложения одного и того же слагаемого. Интересны последние столбец и строка этой таблицы. Уже первые три произведения, которые легко могут быть найдены сложением, позволяют увидеть, что сумма цифр<sup>1</sup> у каждого двузначного числа равна 9, что числа и цифры десятков задают последовательность 1, 2, 3, ..., а числа и цифры единиц — последовательность 9, 8, 7, ... Это позволяет предположить, что такая закономерность сохранится и далее. Тогда заполнение ячеек представляет собой написание двух последовательностей цифр или последовательную запись чисел из состава числа 9. В таблице числовые закономерности устанавливать легче, чем при другой форме представления.

Умение «устанавливать закономерность — правило, по которому составлена числовая последовательность, и составлять последовательность по заданному или самостоятельно выбранному правилу (увеличение/уменьшение числа на несколько единиц, увеличение/уменьшение числа в несколько раз)» [4, 61] является базовым, владение которым требует ФГОС НОО, поэтому работа с таблицами сложения/вычитания и умножения/деления должна вестись и в этом направлении. Для овладения табличными вычислительными умениями важно, чтобы и учитель, и учащиеся понимали причины, по которым вычисления называют табличными, их особый статус, заключающийся в том, что знания результатов сложения и умножения для всех пар однозначных чисел или умения находить эти результаты в таблице достаточно для того, чтобы сложить и умножить любые целые числа, а также найти разность и частное чисел, для которых эти действия выполнимы (в целых числах).

Устными вычислительными алгоритмами (приемами) принято называть такие алгоритмы, в состав операций которых не входят записи и операции с предметами, инструментами, вычислительными устройствами, что означает, что все операции могут быть выполнены устно. Это алгоритмы: прибавления единицы (сумма любого чис-

<sup>1</sup> Словосочетание *сумма цифр* используется в смысле *сумма однозначных чисел, обозначаемых первой и второй цифрами двузначного числа*. Используется для сокращения.



ла и единицы равна следующему числу); вычитания единицы (разность любого числа и единицы равна предыдущему числу); присчитывания и отсчитывания по единице; сложения на основе правила прибавления числа к сумме (сочетательного свойства сложения) и вычитания на основе правила вычитания числа из суммы; поразрядного сложения и поразрядного вычитания; умножения на основе правила умножения числа на сумму (распределительного свойства умножения относительно сложения); умножения на основе правила умножения числа на произведение (сочетательного свойства умножения); деления на основе правила деления суммы на число; сложения, вычитания, умножения и деления на основе зависимости изменения результата действия от изменений компонент действий (если одно слагаемое увеличить на несколько единиц, а другое уменьшить на столько же единиц, то сумма не изменится; если уменьшаемое и вычитаемое увеличить или уменьшить на одно и то же число, то разность не изменится; если один множитель увеличить, а второй уменьшить в одно и то же число раз, то произведение не изменится; если делимое и делитель увеличить или уменьшить в одно и то же число раз, то частное не изменится) и др.

Обратим внимание на слова *могут быть выполнены устно*. Это означает, что в устном вычислительном алгоритме нет операций записи, но нет и запрета на запись или другие действия, которые исполнителю помогают выполнить операции алгоритма. Исполнитель может сопровождать свои умственные действия любыми вспомогательными записями и действиями. В устном вычислительном алгоритме промежуточные и конечный результаты не зависят от формы записи. Например, алгоритм, с помощью которого выполнено вычитание  $13 - 5$ , может быть следующим: 1)  $13 = 10 + 3$ ; 2)  $5 - 3 = 2$ ; 3)  $10 - 2 = 8$ , значит,  $13 - 5 = 8$  является устным вычислительным алгоритмом, так как ни одна из его операций не требует обязательной записи в определенной форме. В приведенном примере равенства можно записать в две или более строк или столбцов, можно записать все операции цепочкой  $13 - 5 = (10 + 3) - 5 = 10 - (5 - 3) =$

$= 10 - 2 = 8$ , кратко  $13 - 5 = 8$ , с использованием стрелок и вспомогательных линий.

Субъективно выполнение или невыполнение записи, ее форма влияют на успешность действий вычислителя (учащегося). Вычислять легче в сопровождении записи, так как она позволяет сохранять промежуточные результаты. Но запись может и мешать, тормозить процесс, например, когда у ученика не сформированы навыки письма или от него требуют громоздкой развернутой записи, форму которой он не запомнил, а смысл не понимает. В этих случаях трудности выполнения записи могут полностью «отключить» процесс вычисления. Такое очень часто случается у учащихся I–II классов. Записи могут мешать и тогда, когда вычислительные навыки находятся в стадии, близкой к автоматизму, когда вычисление в уме оказывается выполненным еще в процессе написания исходного числового выражения. Развернутые записи могут быть полезны и необходимы на этапе знакомства с устным вычислительным алгоритмом, но нельзя представлять учащимся запись как обязательную операцию устных вычислительных алгоритмов, тем более в какой-либо единственной форме, заданной учителем или учебником. Нужно приветствовать разнообразие форм записи, обсуждать назначение каждой записи, степень ее влияния на качество вычислений, оценивать степень соответствия формы записи ее назначению.

Запись вычислений при применении устных вычислительных алгоритмов может быть полезна при поиске закономерностей, конструировании нового алгоритма, включающего операции с графическими знаками. Так, умножая любое двузначное число, сумма цифр которого меньше 10, на 11 с помощью любого алгоритма и записывая, сравнивая запись отличного от 11 двузначного множителя с записью значения произведения, замечаем, что значением произведения всегда является трехзначное число, в записи которого первая и последняя цифры — это первая и вторая цифры двузначного числа, а цифра между ними — это цифра, обозначающая сумму цифр двузначного числа. Тогда для записи произведения можно выполнить всего одно арифметическое



действие — сложение цифр числа, а затем надо переписать цифры двузначного числа, вставив между ними сумму цифр двузначного множителя.

Записи при применении устных вычислительных алгоритмов могут быть предметом творчества учащихся, средством проявления понимания выполняемых вычислений, обнаружения свойств чисел и действий с ними, передачи способа вычислений другому ученику, средством познания себя (в ходе ответов на вопросы: «Какая запись мне удобнее, понятнее, приятнее? Почему? Чем эта запись для меня хуже, лучше, чем...? Нужна ли мне запись? Зачем мне может понадобиться такая запись? Какая запись поможет мне освоить этот алгоритм вычислений?» и т.п.), следовательно, и средством достижения метапредметных и личностных результатов.

Следует различать *устные вычислительные алгоритмы* и *устные вычисления*. *Устный вычислительный алгоритм* — это общий способ нахождения по двум данным числам третьего, заданный в виде алгоритма, среди операций которого нет операции записать. *Устные вычисления* или *вычисления в уме* — это вычисления, которые проводятся человеком без калькулятора, без записей или с записью только результата. На уроке математики их включают в устные упражнения. В устных вычислениях чаще всего используют устные вычислительные алгоритмы. Однако некоторые исполнители предпочитают письменные алгоритмы даже в устных вычислениях, мысленно выполняя соответствующие записи в столбик или уголком.

*Письменными алгоритмами вычислений* принято называть такие алгоритмы арифметических действий, в состав операций которых входит запись исходных чисел, промежуточных результатов и конечного результата в определенной форме. Существуют письменные алгоритмы всех четырех арифметических действий. Прежде всего, это известные алгоритмы сложения, вычитания, умножения в столбик, а также деление уголком. К письменным можно отнести и некоторые другие приемы, в которых запись является операцией алгоритма, как, например, алгоритм быстрого умножения

двузначного числа на 11, алгоритмы умножения на «единицу с нулями», т.е. числа 10, 100, 1000.

$$\begin{array}{r} + 235 \\ + 794 \\ \hline 1029 \end{array} \quad \begin{array}{r} - 2000 \\ - 431 \\ \hline 1569 \end{array} \quad \begin{array}{r} \times 178 \\ \times 23 \\ \hline 534 \\ + 356 \\ \hline 4094 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 205174 \quad | \quad 41 \\ - 205 \quad | \quad 5004 \\ \hline 01 \\ - 0 \\ \hline 17 \\ - 0 \\ \hline 174 \\ - 164 \\ \hline 10 \end{array}$$

$$25 \cdot 11 = 275 \\ \downarrow \\ 2 + 5$$

$$137 \cdot 1000 = 137\,000 \\ 760 \cdot 1000 = 760\,000$$

Выполнение устных, письменных и табличных вычислений — это мыслительная деятельность, где применение каждого алгоритма представляет действие, состоящее из ряда умственных операций. По мере освоения алгоритма это действие само может стать операцией другого вычислительного алгоритма. Мыслительная деятельность человека характеризуется сворачиваемостью мыслительных операций, заменой материальных или материализованных операций операциями со знаками, возможностью изменения первоначального плана действий и перехода на операции другого алгоритма. При выполнении безмашинных вычислений человек может менять характер своих действий в рамках одного алгоритма, например соединяя вместе несколько операций, может совершенствовать алгоритм, изобретая его варианты для отдельных случаев, а может и отказаться от первоначально планируемого алгоритма и заменить его другим. В некоторых случаях исполнитель, в том числе ученик, отказывается от следования алгоритму, так как находит результат мгновенно, как говорят, по памяти. Так, после запоминания результатов табличного сложения, вычитания, умножения, деления мы выполняем только одну операцию — достаем из памяти и называем результат.



Последняя группа вычислительных алгоритмов — *алгоритмы вычислений на калькуляторе*. Отметим, что при вычислениях на калькуляторе задействованы два вида алгоритмов. Один — это программы выполнения арифметического действия калькулятором, которые разрабатываются программистами, устанавливаются на компьютере, телефоне и других бытовых приборах с встроеным калькулятором или на специальном устройстве (калькуляторе). Алгоритмы второго вида — это алгоритмы действий пользователя по запуску программы и считывания результата работы устройства в соответствии с программой. Они состоят из операций ввода данных, вывода результата и его считывания. Мы будем говорить об алгоритмах второго вида.

Выполнение арифметических действий с помощью калькулятора — это физические, механические действия ввода исходных чисел, знака требуемой операции нажатием клавиш и чтения результата — числа. Пользователь и в первый, и в миллионный раз выполняет одно и то же арифметическое действие одинаково, увеличивая разве что скорость нажатия клавиш. Негласно считается, что вычисления на калькуляторе не требуют специального рассмотрения ввиду простоты, да и привлечь к ним внимание ни к чему. Однако для того чтобы калькуляторные вычисления не мешали, а помогали формированию умений выполнять вычисления устно и письменно, способствовали достижению метапредметных и личностных результатов, необходимо найти такие их характеристики, которые позволили бы решать названные задачи.

Такой характеристикой является возможность ошибок при выполнении действий на калькуляторе и необходимость владения приемами прикидки и оценки результата. Ошибочные результаты при вычислениях на калькуляторе обусловлены человеческим фактором: неправильный набор исходных чисел и (или) знака действия из-за неправильного восприятия исходных данных, нечаянного нажатия не той клавиши, двойного нажатия клавиши, нажатия сразу нескольких клавиш, залипание клавиши, пропуск какого-либо знака и др. По-

скольку исключить такие ошибки нельзя, то при считывании результата вычислений на калькуляторе необходимо каждый раз оценивать его правдоподобность. Контроль и оценка необходимы и в других видах вычислений. Владение вычислительными умениями подразумевает умение контролировать и оценивать ход и результат вычислений. Основным и едва ли не единственным приемом проверки калькуляторных вычислений является предварительная прикидка результата с последующей оценкой полученного ответа. В целом роль прикидки и оценки не только вычислений, но и других действий в современном мире возрастает.

Обучение приемам прогнозирования — прикидки и оценки результатов любых вычислений наряду с использованием (не частым) калькулятора при самопроверке результатов устных и письменных вычислений — это то, что может включить калькуляторные вычисления в процесс формирования устных и письменных вычислительных умений. Прикидка и оценка во ФГОС НОО названы в числе основных требуемых предметных результатов образовательной области «Математика и информатика». Обучение приемам прикидки и оценки таит в себе богатейшие возможности развития личностных качеств, готовит учащихся к жизни в стремительно меняющемся информационном обществе, принятию решений на основе неполной информации.

Завершая, отметим, что процесс формирования вычислительных умений — сложный и многогранный. Он должен основываться на понимании арифметических действий, поэтому последовательность и характер изучения арифметических действий должны быть такими, чтобы при введении действия учащиеся искали ответы на вопрос «*Что* такое сложение (вычитание, умножение, деление)?», а после получения ответов и овладения смыслами действия у них появились бы вопросы: «*Как* по двум данным числам находить результаты сложения (вычитания, умножения, деления)?» и «*Как* научиться находить результаты сложения (вычитания, умножения, деления)?».



## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бантова М.А. Система вычислительных навыков // Начальная школа. 1993. № 11.
2. Макаренков Ю.А., Столяр А.А. Что такое алгоритм? Минск, 1989.
3. Математический энциклопедический словарь. М., 1988.

4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф>.

5. Стойлова Л.П. Математика: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2007.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010.

## Пошаговые алгоритмы при обучении математике

**А.М. ЧЕРКАСОВА,**

аспирант, Астраханский государственный университет

Одной из важных задач учителя в современной школе является развитие познавательной самостоятельности школьников при обучении различным предметам, среди которых значительное место занимает математика. Этот процесс начинается в начальной школе, так как свойственные младшим школьникам стремление к подражанию, ответственность, желание что-то сделать самим создают благоприятные условия для развития познавательной самостоятельности учащихся.

В научной литературе можно встретить различные определения понятия *познавательная самостоятельность*.

Н.Г. Алексеев под познавательной самостоятельностью понимает «свойство личности, характеризующееся двумя взаимосвязанными факторами: совокупностью средств — знаний, умений и навыков, которыми обладает личность, и ее отношением к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также к складывающимся связям с другими людьми» [1, 785]<sup>1</sup>.

На наш взгляд, наиболее полно сущность понятия *познавательная самостоятельность* раскрыта Т.И. Шамовой, которая рассматривает данное понятие как интегративное качество личности, связанное

«с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способов деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий» [4, 69].

Анализ уроков математики в начальной школе позволяет сделать вывод, что учителя часто не осознают значимости развития познавательной самостоятельности учащихся и одновременно жалуются на то, что школьники несамостоятельны. Наблюдаются два пути поведения учителей: либо предложение готовых решений для выполнения буквальной подражательности, либо жесткое требование «Делай сам!». Ни тем, ни другим путем нельзя добиться самостоятельности школьников. В первом случае ученику даже не приходится думать, он выполняет задание по готовому образцу. Во втором при возникновении трудностей ему требуется помощь, отсутствие которой влечет за собой потерю желания выполнять задание.

Анализируя проблемы развития учеников, известный психолог Л.С. Выготский писал, что способность самостоятельно решать те или иные учебные задачи является показателем уже усвоенных знаний и умений. Обнаруживается то, что школьник знает и умеет на сегодняшний день, т.е. уровень

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



его актуального развития. Однако педагог должен вести ученика дальше, предлагая ему новые, более сложные задачи, которые он может решить с чьей-то помощью. Возникающие при этом затруднения в сотрудничестве преодолеваются быстрее, потому что ученик получает образец, указания учителя, имеет возможность подражать: «В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, решаемых им... То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания» [2, 248].

Создание и использование в качестве опосредованной помощи пошаговых алгоритмов позволяет всем ученикам справиться с заданием, не обращаясь за помощью к учителю. Ведь помощь педагога может потребоваться школьнику не только при нахождении способа выполнения какого-либо задания или построения плана решения, но и при выполнении вычислений (например, если он не может умножить сумму на число, найти значение выражения со скобками и т.д.).

Вопросами алгоритмизации в обучении занимались такие ученые, как П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, Н.Ф. Талызина. В своих исследованиях они доказывали эффективность процесса алгоритмизации в обучении.

Л.Н. Ланда определяет алгоритм как правило, предписывающее последовательность элементарных действий (операций), которые в силу их простоты однозначно понимаются и исполняются всеми. Алгоритм — это система указаний (предписаний) об этих действиях, о том, какие из них и как надо производить [3].

Таким образом, важной характерной чертой алгоритма является последовательность (поэтапность, пошаговость) выполнения системы операций, составляющих то или иное действие.

Составление и использование пошаговых алгоритмов в начальной школе пресле-

дует и пропедевтическую цель, так как учащиеся впоследствии встретятся с алгоритмами в процессе обучения информатике. Ученики должны понять, что алгоритм — это правило, в котором не только описывается способ выполнения какого-либо действия, но и указана последовательность выполнения операций, составляющих это действие.

Цель нашей работы — показать целесообразность использования алгоритмов на уроках математики в начальной школе в процессе развития познавательной самостоятельности учащихся.

У каждого ученика в классе имеется своя тетрадь-помощница, где он записывает пошаговые алгоритмы. Если в процессе выполнения какого-либо задания у школьника возникают затруднения, то он может воспользоваться тетрадь-помощницей, где названия алгоритмов выделены яркими цветами, что позволяет учащимся быстро ориентироваться в ней.

Столкнувшись с трудностью при самостоятельном выполнении задания, ученик может не останавливаться и не ждать помощи учителя или товарищей, а быстро отыскать необходимый ему алгоритм и, воспользовавшись им, выполнить задание. Здесь алгоритм выступает как средство, которое: а) способствует проявлению положительной мотивации (ведь задание будет выполнено без помощи учителя или товарищей), волевых усилий (ученик не бездействует, а ищет нужную ему информацию); б) представляет собой опосредованную помощь учителя, опирающуюся на систему знаний учащегося и способы деятельности (ведь в момент выполнения задания отсутствует непосредственное вмешательство учителя), что согласуется с содержанием определения познавательной самостоятельности Т.И. Шамовай.

Алгоритмы на уроках математики используются не только в качестве подсказок для младших школьников, но и являются средством развития их мыслительных операций, которые, в свою очередь, играют огромную роль в самостоятельной познавательной деятельности. Без овладения мыслительными операциями (анализом, синтезом, сравнением и т.д.) невоз-



## Тема «Порядок выполнения действий»

Нет скобок	Есть скобки
<p><i>Шаг 1</i> Выполняем действия умножения или деления по порядку слева направо.</p> <p><i>Шаг 2</i> Выполняем действия сложения или вычитания по порядку слева направо</p>	<p><i>Шаг 1</i> Выполняем в скобках действия умножения или деления по порядку слева направо.</p> <p><i>Шаг 2</i> Выполняем в скобках действия сложения или вычитания по порядку слева направо.</p> <p><i>Шаг 3</i> Выполняем за скобками действия умножения или деления по порядку слева направо.</p> <p><i>Шаг 4</i> Выполняем за скобками действия сложения или вычитания по порядку слева направо</p>

## Тема «Сравнение трехзначных чисел»

<i>Шаг 1</i> Определяем количество цифр в каждом числе	
Количество цифр разное	Количество цифр одинаковое
<p>Больше то число, у которого больше цифр</p>	<p><i>Шаг 2</i> Сравниваем первые цифры* чисел слева. Больше то число, у которого первая цифра больше. Если первые цифры одинаковые, то делаем шаг 3.</p> <p><i>Шаг 3</i> Сравниваем вторые цифры чисел слева. Больше то число, у которого вторая цифра больше. Если вторые цифры одинаковые, то делаем шаг 4.</p> <p><i>Шаг 4</i> Сравниваем третьи цифры чисел слева. Больше то число, у которого третья цифра больше. Два трехзначных числа равны, если равны их цифры, записанные в разрядах сотен, десятков и единиц</p>
* Речь идет о сравнении однозначных чисел, обозначенных соответствующими цифрами.	

можно самостоятельно выполнить то или иное задание.

Пошаговые алгоритмы создаются учениками в сотрудничестве с учителем после изучения какого-либо вычислительного приема, правила, типа задачи и т.д.

В процессе беседы учащиеся с помощью наводящих вопросов педагога вспоминают действия, составляющие то или иное изучаемое правило. Учитель выслушивает всех

учеников, добивается того, чтобы, сравнивая ответы, учащиеся осознанно отбирали верные. Из отобранных школьниками верных ответов составляется алгоритм, который записывается учителем на доске, а учениками — в тетрадях. Школьники должны внимательно следить за тем, как создается алгоритм, и усвоить разницу между правилом, данным на страницах учебника, и составленным алгоритмом. Правило ука-



зывает на действие, которое следует выполнить, а алгоритм подразумевает деление действия на последовательно выполняемые операции (шаги). При изучении других теоретических фактов, положений и т.д. младшие школьники учатся представлять любое правило в виде алгоритма, усваивая при этом способы его создания.

Пошаговые алгоритмы на примере конкретных тем рассмотрены в таблицах на с. 62.

Такие пошаговые алгоритмы являются средством развития мыслительных процессов младших школьников и одновременно подсказкой при самостоятельном выполнении любого задания.

Их использование на протяжении всего процесса обучения способствует положительному эмоциональному настрою каждого ученика и проявлению желания выполнять задания самостоятельно, не останавливаясь перед возникшей трудностью.

### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.Г.* Самостоятельность // Педагогическая энциклопедия: В 3 т. М., 1966.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
3. *Ланда Л.Н.* Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
4. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. М., 1982.

## Как рождается проект

**М.В. ДУБОВА,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования

**Н.В. КУЗНЕЦОВА,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования,

Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева,

г. Саранск

В настоящее время проектная деятельность органично вписывается в школьное жизнеустройство на всех ступенях обучения, включая начальную школу. Работа над проектом рассматривается как одно из приближенных к естественным условиям формирования опыта продуктивной деятельности ученика.

Проектная деятельность может осуществляться как в урочное, так и во внеурочное время. Школьная практика показывает, что наибольшее распространение получила организация работы над проектами в рамках внеурочной деятельности с последующим выходом школьников на конкурсы различного уровня (класса, школы, города, района и т.д.).

На сегодняшний день сложилась определенная система в педагогическом руководстве ученическим проектом. Первым этапом является *поиск темы* проекта. Этот этап можно отнести к одному из самых важ-

ных, так как именно необычность и новизна выбранной темы стимулирует ученика к ее плодотворной разработке, получению оригинального продукта и его публичной презентации.

Поиск темы, идеи проекта может происходить разными путями. Одним из них является работа школьников над общей темой, в контексте которой они выбирают интересные их более узкие направления — подтемы. Формулировки общих тем обычно представлены в каком-либо пособии из учебно-методического комплекса, по которому обучаются школьники, или могут быть предложены учителем. Вероятно, такой подход к организации работы над проектами при грамотном руководстве со стороны педагога может принести весьма продуктивные результаты. Если же исходить из создания условий для реализации собственных устремлений и интересов ребенка, то пути выявления проектных тем будут другими.



Наша длительная работа в области организации проектной деятельности младших школьников позволила выявить следующие направления поиска тем детских проектов.

1. Дальнейшее развитие интереса, возникшего у школьника в процессе изучения какой-либо темы в рамках урока.

2. Рассмотрение одного из аспектов темы-увлечения, к которой учащийся имеет длительный и стойкий интерес.

3. Выбор учащимся темы из банка проектных заданий.

В настоящей статье описан пример реализации первого пути поиска темы проекта, имевший место в практике обучения младших школьников.

На уроке литературного чтения в IV классе учащиеся знакомятся с отрывком из стихотворения «Осень» А.С. Пушкина.

Октябрь уж наступил — уж роща отряхает  
Последние листья с нагих своих ветвей;  
Дохнул осенний хлад — дорога промерзает.  
Журча еще бежит за мельницу ручей,  
Но пруд уже застыл; сосед мой поспешает  
В отъездие поля с охотою своей,  
И страждут озими от бешеной забавы,  
И будит лай собак уснувшие дубравы...

Проведение урока в первых числах октября позволяет школьникам воочию сравнить признаки осеннего периода, описываемого А.С. Пушкиным, с реальной картиной за окном. Один из учеников задается вопросом: «Сейчас у нас тоже октябрь, но деревья еще практически полностью покрыты листвой, погода стоит довольно теплая, до морозов еще далеко. Почему же Пушкин так описывает наступивший октябрь?»

Действительно, начало октября в средней полосе России не соответствует пушкинскому описанию. Может быть, там, где были написаны эти строки, осень наступает гораздо раньше? Или описанный поэтом период осени в то время был аномально холодным?

В этот момент на уроке родилась реальная проблема. Задача учителя — увидеть ее, поддержать момент детского любопытства и сориентировать ученика в русло проектной деятельности.

Важно отметить, что в состав проектной деятельности, достаточно сложно организо-

ванного процесса, условно входят *педагогический* и *ученический* проекты. Субъектом первого подпроекта становится учитель. Его целью является собственно организация проектной деятельности в своем классе, которая включает:

- помощь учащимся в поиске или выборе темы проекта;
- составление проектного задания;
- управление текущей деятельностью учащихся по работе над проектом;
- помощь в подготовке текста выступления и презентационных материалов по результатам исследования;
- организацию выступлений учащихся на разных уровнях (класса, школы);
- обсуждение итогов выступлений учащихся;
- планирование дальнейшей работы в рамках исследуемой проблемы.

Одним из значимых этапов педагогического проекта является составление *проектного задания* для учащегося, которое будет задавать исследовательский вектор совместной деятельности. Это достаточно сложный процесс, требующий погружения учителя в содержание проблемы, выявления источников информации, определения доступности выполнения учеником необходимых видов деятельности прогнозирования проектного продукта.

В нашей практической работе детальный анализ обозначенной проблемы и факт близкого расположения города, в котором мы живем, к селу Большое Болдино, где было написано А.С. Пушкиным стихотворение «Осень», позволили составить следующее проектное задание.

**Тема проекта:** «Сезонные изменения в поэтическом творчестве».

Читая произведения наших классиков, мы подчас невольно сравниваем описываемые изменения в природе с теми, которые происходят в нашей местности. Так, цитируя начало известного стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза», мы отмечаем, что в нашем регионе первые раскаты грома бывают в середине мая, а не в начале этого месяца, а первые строки А.С. Пушкина в стихотворении «Осень» никак не подтверждают тот факт, что с наступлением октября на деревьях прак-



тически не остается листвы и «дорога промерзает».

**Сделай предположение**, почему в строках А.С. Пушкина описываются признаки осени, не совпадающие с нашими наблюдениями?

**Найди** в отрывке стихотворения «Осень» непонятные слова и уточни их значения, используя различные источники информации: словари и справочники, Интернет и др.

**Посети** родовое имение А.С. Пушкина в селе Большое Болдино. Сравни авторское описание первых октябрьских дней с наблюдаемыми признаками окружающей природы. Запечатлей увиденные картины при помощи фотоаппарата. Задай вопросы экскурсоводу по интересующей тебя проблеме.

**Попытайся определить причины** несоответствия природных явлений и авторского описания. Для этого, например, изучи информацию о юлианском и григорианском календарях.

**Сформулируй выводы.**

**Расскажи** одноклассникам о результатах проведенного тобой исследования.

После получения учеником проектного задания начинается *исследовательская деятельность*. Субъектом второго подпроекта проектной деятельности теперь является ученик, который в процессе мотивированных действий удовлетворяет свой познавательный интерес, самореализуется, самосовершенствуется, приобретает опыт социальной практики за пределами школы.

Работа над нашим проектом началась с поиска в различных источниках толкования значений непонятных слов. Этот важный этап, называемый в школьной практике *словарной работой*, вводит ученика в мир пушкинского слова, позволяет представить тот временной исторический отрезок, в котором жил поэт. С этого момента уже начинается исследование, проводимое учащимся, а учитель только управляет его деятельностью. Необходимо, чтобы ученик самостоятельно попробовал найти и прояснить смысл таких слов, как *страждать, озимь, отъезжий, нагой, хлад, поспешать, дохнуть*. Задача учителя заключается в том, чтобы направить школьника на использование различных источников информации. Конечно, самым простым вариантом является

обращение к Интернету, но дух исследования пробуждается и поддерживается еще и за счет работы с «реальными», тактильно ощущаемыми справочными изданиями. Кроме толковых словарей можно использовать словарь синонимов, например, при толковании слова *нагой*. Однако здесь не обойтись и без частичного словообразовательного анализа на простейшем уровне (при объяснении смысла слов *поспешать, отъезжие*), показа действия и образного восприятия слов (*дохнул*).

В нашем случае в ходе работы со словарями интересным оказался тот факт, что при толковании четырех слов (*озимь, отъезжий, хлад, поспешать*) для иллюстрации значений данных лексем используются именно исследуемые строчки, т.е. поэтические фрагменты из стихотворения А.С. Пушкина. Это еще раз доказывает богатство языка великого поэта. Нелишним будет упомянуть о существовании Словаря языка Пушкина, в четырех томах которого насчитывается 21 330 слов и 544 777 словоупотреблений.

После кропотливой словарной работы учеником глубже осознается красота пушкинского языка, способность автора емко и эмоционально описать картины его родных мест. Полезно попробовать вместе с ребенком представить описанные картины: мельница, пруд, озими, дубравы... задуматься, о каких родных местах идет речь в стихотворении? Это уже следующий этап исследования.

Народная пословица гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», поэтому необходимо своими глазами увидеть все то, что видел когда-то великий русский поэт. Вооружившись фотоаппаратом и записной книжкой, ученик вместе с родителями посетил знаменитую усадьбу. Вот что удалось узнать из экскурсии.

А.С. Пушкин приезжал в свое родовое имение, село Большое Болдино, три раза: в 1830, 1833 и 1834 гг. Его посещения села Большое Болдино — большие творческие каникулы поэта, одной из причин этого является необыкновенная природная красота этих мест в осенний период. В мировой литературе это время в жизни А.С. Пушкина получило название *первая, вторая и третья Болдинская осень*.



Осень 1833 г. была холодной, и снег выпал рано (6 октября). Таким образом, выясняется первая причина, указывающая на то, почему «дохнул осенний хлад». Именно тогда А.С. Пушкин создает легендарное произведение «Осень», в котором описаны болдинские места.

Роща, описанная А.С. Пушкиным («...уж роща отряхает...»), находится в двух километрах от села Большое Болдино по дороге в село Львовка. Ручей и мельница («Журча еще бежит за мельницу ручей») расположены недалеко от села Ужовка. Вероятно, «ручей» — это речка Азанка, которая протекает недалеко от этого села. Именно там при жизни А.С. Пушкина была мельница.

Сосед А.С. Пушкина, В.Г. Ермолович, очень любил охоту. Скорее всего, о нем А.С. Пушкин написал: «Но пруд уже застыл; сосед мой поспешает / В отъезжие поля с охотою своей». Пруд — один из тех, которые были выкопаны при жизни поэта и расположены на территории имения. А.С. Пушкина «помнят» ветла и дуб, посаженные вблизи водоема и сохранившиеся до наших дней.

Повсюду вокруг имения располагались поля. Сегодня здесь ничего не изменилось: все те же «озими» на открытых для глаза проторах («И страждут озими от бешеной забавы»). В 15 км от села Большое Болдино (вокруг села Черновское по направлению на город Сергач) расположены дубравы («И будит лай собак уснувшие дубравы»).

Итак, в результате экскурсии учеником было получено много знаний и богатых впечатлений, были сделаны фотоснимки пожелтевшей рощи, журчащего ручья, «отъезжих», т.е. отдаленных от усадьбы полей, «страждущих» от былой охоты озимей, кудрявых дубрав и даже старой ветхой мельницы, подобной той, которая была в имении А.С. Пушкина.

Однако все увиденное не удовлетворило детского любопытства, и ученика по-прежнему тревожит вопрос: «Почему практически все то, что наблюдал поэт в начале октября в селе Большое Болдино и так виртуозно описал в своих строках, не совпадает с сегодняшними признаками поздней осени, когда «...роща отряхает / Последние листья

с нагих своих ветвей», «дорога промерзает» и «пруд уже застыл»?» Выясняем по карте дорог расстояние от нашего населенного пункта (г. Саранска) до села Большое Болдино по трассе. Оно составляет 129 км. Приходим к выводу, что расстояние незначительное и не может быть причиной «другого» раннего октября в стихотворении А.С. Пушкина. Поэтому продолжаем исследование, придерживаясь проектного задания, полученного от учителя.

Школьник пытается определить причины несоответствия природных явлений и авторского описания, изучив информацию о юлианском и григорианском календарях.

Новый год в России празднуют 1 января, но отмечают и старый Новый год — 14 января. Снова возникает вопрос: откуда такая разница в датах? Для ответа на него обратимся к справочникам и Интернету (например, <http://dic.academic.ru>). Вот что удалось узнать.

В юлианском календаре, введенном римским императором Юлием Цезарем в 45 г. нашей эры, год (т.е. время полного оборота Земли вокруг Солнца) был подсчитан не вполне точно, с превышением на 11 мин 14 с. За полторы тысячи лет, несмотря на поправку в 3 дня, сделанную в XIII в., эта разница составила 10 суток. Поэтому в 1582 г. папа римский Григорий XIII приказал исключить из календаря эти 10 суток; григорианский календарь (новый стиль) был введен в большинстве стран Западной Европы, а затем и в Америке. Однако Россия не согласилась с поправкой, сделанной главой Католической церкви, и продолжала придерживаться юлианского календаря. Новый стиль в России ввела советская власть в феврале 1918 г., когда разница в календарях достигла уже 13 суток. Тем самым летосчисление страны было приобщено к общеевропейскому и американскому. Русская Православная Церковь реформы не признала и до сих пор продолжает жить по юлианскому календарю.

Итак, разница между календарями в XX и XXI вв. составляет 13 дней, в XIX в. она равнялась 12 дням, в XVIII в. — 11. С 1 марта 2100 г. разница между старым и новым стилем достигнет уже 14 дней.



Значит, в стихотворении А.С. Пушкина описаны события, происходившие на двенадцать дней позже. Чтобы удостовериться в этом, необходимо вновь посетить пушкинские места примерно через две недели после первой поездки.

Что же увидел ученик?

Теперь действительно, как и в нашем регионе, почти все листья в роще опали, пруд торжествен и спокоен, вода стала намного темнее, да и под ногами ранним утром ощущаются первые заморозки. Мы помним, что осенью 1833 г. было холодно и снег выпал рано (6 октября), поэтому, возможно, тогда и дорога промерзла. В доказательство произошедших за это время изменений вновь были сделаны фотографии с тех же самых ракурсов, что и в первую поездку. Таким образом, была найдена вторая причина описания холодной осени А.С. Пушкиным, которая кроется в несоответствии между календарями старого и нового стиля (юлианским и григорианским).

Технологический этап проектной деятельности предполагает создание и испытание *продукта проекта*. В данном проекте в качестве продукта выступают полученные фотоматериалы, которые будут предложены для сравнения в ходе представления результатов поисковой работы ученика. На этом проектное задание не заканчивается. Школьник должен сформулировать выводы, т.е. пройти этап рефлексии и вместе с педагогом-наставником составить текст устной презентации. Важная роль учителя на данном этапе работы неоспорима. Ведь неумение должным образом представить результаты своей кропотливой исследовательско-проектной деятельности может обернуться негативным разочарованием и нежеланием в дальнейшем участвовать в подобных мероприятиях.

Какой же должна быть презентация? Во-первых, текст должен быть доступен как для воспроизведения учеником, так и восприятия его товарищами-зрителями. Элементы реферативности должны быть минимизированы. Основные фрагменты текста составляются, буквально пишутся под диктовку, со слов ученика. В целом это рассказ о том, как появилась идея проекта и как она осуществлялась со всеми возник-

кающими трудностями и бытовыми подробностями. Во-вторых, из текста презентации младшего школьника должны быть исключены научные термины, заимствованные из методологического аппарата диссертационного исследования, такие, как *предмет, объект, гипотеза, новизна*. Наиболее уместными для использования будут выражения, раскрывающие реальный процесс работы над проектом и отношение к нему автора: *мне было интересно узнать, меня удивило, я предположил, мне захотелось узнать, проверить, убедиться* и т.д. В-третьих, обязательной частью выступления должна быть рефлексия учащегося на получение знаний и практических умений во время работы над проектом, которая завершает презентацию и выражается в следующих формулировках: «В ходе работы над проектом я узнал... а также я научился...» Подробнее об этом можно прочитать в книге М.В. Дубовой «Организация проектной деятельности младших школьников. Практическое пособие для учителей начальных классов» (М., 2011).

Формат настоящей статьи не позволяет представить текст детской презентации полностью, поэтому предложим вниманию читателя ее начало.

### Сезонные изменения в природе в поэтическом творчестве

«Прекрасные лирические произведения А.С. Пушкина мы изучаем на уроках литературного чтения каждый год. Но, услышав строки из его стихотворения «Осень», я впервые усомнился в правильности авторских описаний. (Звучит чтение отрывка.)

За окном у нас на тот момент также было начало октября, но я не видел тех изменений в природе, которые описывал поэт: ни почти облетевшей листвы с деревьев, ни промерзшей дороги, ни даже замерзших лужиц. Тогда у меня возникли вопросы: «Может быть, в тех местах, которые описывает А.С. Пушкин, осень наступает раньше?», «Может, осень была в тот год особенно холодной?». Поэтому я решил узнать, в чем причины несоответствия того, что мы наблюдаем, и авторского описания его родных мест.



Сначала для того, чтобы лучше представить себе картины, переданные в стихотворении, я взялся за выяснение некоторых не совсем понятных мне слов. Для этого мне пришлось пойти в школьную библиотеку и, как настоящему ученому, листать страницы толстых словарей. После того как узнал, что означают слова, провел эксперимент — заменил некоторые пушкинские слова их синонимами. Вот что получилось:

Октябрь уж наступил — уж роща отряхает  
Последние листы с голых своих ветвей;  
Подул осенний холод — дорога промерзает.  
Журча еще бежит за мельницу ручей,  
Но пруд уже застыл; сосед мой *торопится*  
В дальние поля с охотою своей,  
И *страдают* озими от бешеной забавы,  
И будит лай собак уснувшие дубравы...

Конечно, после замены «пушкинских»

слов на слова, которые мы употребляем в своей речи, в тексте стало все понятно, но у А.С. Пушкина, как ни говори, звучит лучше!

От учителя я получил задание: посетить места, где были написаны строки стихотворения, и убедиться воочию, на самом ли деле в селе Б. Болдино ранняя осень. На экскурсии я увидел и узнал много интересного. Все, что описывает поэт в своем стихотворении, я попытался сфотографировать...»

Таким образом, «рождение» проектов происходит зачастую из ситуаций, сопровождающих нашу обыденную жизнь. Задача взрослых, и в первую очередь педагогов, заключается в том, чтобы увидеть за кажущимся простым детским вопросом целую исследовательскую проблему, увлекательный процесс, который поведет ученика по ступенькам познания к разгадыванию загадок, тайн и секретов из различных областей знания.

## Как организовать взаимообучение на уроках окружающего мира

**А.В. РАБИЗОВА,**

*учитель начальных классов, частное образовательное учреждение «Кингисеппская средняя общеобразовательная школа православной культуры», Ленинградская область*

Еще недавно считалось, что самые главные качества учителя — это глубокое знание своего предмета, умение говорить красиво, быть «всезнающим оракулом» или «пророком»... Не каждый из нас, учителей, даже сегодня, на этапе реализации образовательных стандартов второго поколения, когда акценты в педагогике сместились, умеет терпеливо выслушивать своих учеников. Для многих педагогов привычнее поправлять и критиковать учеников, морализировать по поводу их действий.

Хочется поделиться опытом проведения уроков, на которых учителю отводится «роль второго плана», роль «гуманного режиссера», сотрудничающего с детьми на уровне партнерских отношений. Преимущества работы в этом режиме очевидны:

учащиеся самостоятельно осваивают новый материал, приобретают навыки самоконтроля и самооценки, учатся контролировать и адекватно оценивать учебные действия одноклассников. Улучшается психологический климат в классе: класс уже не делится на сильных, средних и слабых, принимается любой ответ ученика, так как ребенок имеет право на ошибку, и никто не ставит ему это в вину.

Предлагаемый ниже урок окружающего мира в IV классе построен по инновационной технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РК МЧП) в соответствии со стратегией «Зигзаг». Использование данной стратегии требует от учителя дополнительной, кроме разработки урока, подготовки.



Рассмотрим содержание подготовительной работы к уроку по теме «Наши предки — славяне» (раздел «Важнейшие события в истории Отечества»)<sup>1</sup>.

Учащиеся класса (20 человек) были заранее распределены по «домашним» группам (четыре группы по пять человек).

Каждый член группы получил бейджик с личным номером.

В каждой группе назначен руководитель.

Обязанности руководителей групп:

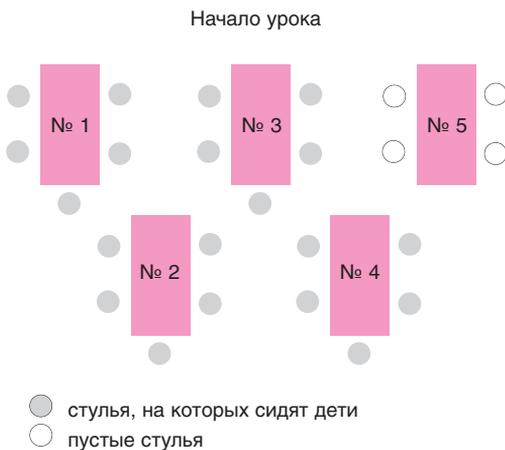
Раздать в начале урока конверты с заданиями: ученику с № 1 — конверт № 1 и т.д.

Помочь членам своей «домашней» группы при переходе в экспертную группу (в них руководители не назначаются).

После возвращения в «домашние» группы назначить очередность выступления членов группы.

Обеспечить порядок в своей группе. Следить, чтобы члены группы не перебивали выступающего и вовремя выставляли оценки на листах учета знаний.

Стол в классе расставлены для работы в группах по схеме:



На каждом столе в центре — табличка с номером («стол № 1», «стол № 2» и т.д.). Около табличек на четырех столах (пятый стол — пустой) — две стопки пронумерованных конвертов, по пять в каждой. В первой стопке — большие конверты с задания-

ми для работы в экспертных группах. Во второй — маленькие конверты, в каждом — три дубовых листика (золотистый, синий, коричневый) из самоклеящейся бумаги. На рабочих местах разложены распечатки текста «Наши предки жили...» и листы учета знаний (по пять — на каждого ученика).

Фамилия, имя	Оценка группы	Моя оценка
Пересказ № 1		
Пересказ № 2		
Ответ перед классом		
Итоговая оценка		

**Тема урока:** «Наши предки — славяне».

**Тип урока:** взаимообучение.

**Цели урока:** развивать критическое мышление, мировоззренческие основы личности, познавательные интересы, умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике; воспитывать патриотизм, уважение к истории и культуре своих предков; развивать нравственные качества личности, навыки коммуникативной культуры; актуализировать базовые знания по теме «Наше историческое прошлое».

**Оборудование:** бейджики для учащихся с номерами от 1 до 5; таблички с номерами столов; конверты с заданиями, информационным и иллюстративным материалом; конверты с самоклеящимися листиками; распечатки текста; листы учета знаний; ручки; мультимедийное и музыкальное сопровождение; песочные часы.

Парты в классе сдвинуты для работы в группах, в центре — экран.

**Ход урока.**

**I. Организационный момент.**

— Добрый день, добрый час!

Как я рада видеть вас!

Друг на друга посмотрели

И тихонечко все сели.

Учащиеся рассаживаются за четыре стола.

<sup>1</sup> УМК «Гармония», автор учебника О.Т. Поглазова.

**II. Выявление темы урока.**

— Тему урока вы должны определить сами. Для этого прочитайте про себя текст, который лежит перед вами.

Текст (на распечатке и на слайде).

— Наши предки жили по берегам рек Днепра, Волхова, Оки. Они *славились* силой, выносливостью и смелостью. Их *слава* была так велика, что *прославленные* предки наши, воины-богатыри, часто приглашались на войну союзниками. *Славно* сражались они мечом и копьем.

О чем вы прочитали? (О том, какими были наши предки.)

Что заметили в тексте? (Выделенные слова.)

Прочитайте эти слова. (На экране слова: *славились, слава, прославленных, славно*.)

Выделите корень в этих словах. (Корень *-слав-*.)

Кто догадался, как назывались наши предки? (Славяне.)

Кто догадался, как называется тема нашего урока?

На экране появляется тема урока: «Наши предки — славяне», затем — таблица «ЗХУ».

З — что мы знаем	Х — что мы хотим узнать	У — что нового мы узнали

**III. Графическая организация материала.**

— Что вы уже *знаете* (или думаете, что знаете) о славянах? (Ответы учащихся.)

Что вы *хотите узнать* о славянах?

На доске плакат со словами: *Где...? Как...? Чем...? Во что...?*

Учащиеся в группах с помощью опорных слов составляют вопросы. Затем представители каждой группы их озвучивают.

— Я обобщила все ваши вопросы, они перед вами.

На экране появляются вопросы — это план урока.

План урока.

1. Как выглядели славяне?
2. Где жили наши предки?
3. Чем занимались славяне?
4. Как жили? Как защищались?
5. Во что верили?

**IV. Знакомство с «портретом» славян.**

— Вам интересно узнать, какими они были — наши предки? Посмотрите на экран.

На экране последовательно появляются изображения юноши и девушки в славянской одежде, портрет славянина-воина, репродукция картины В. Королькова «Брачный обряд».

— Составьте в группах словесный портрет наших предков.

Учащиеся работают в группах, затем представители групп отвечают перед классом.

Итак, какими были наши предки? (Красивыми, голубоглазыми, светловолосыми, статными, стройными, сильными.)

**V. Первый этап стратегии «Зигзаг» (работа в экспертных группах).**

1. Установка и переход в экспертные группы.

— Сегодня на уроке каждый из вас побывает в роли эксперта, специалиста, знатока в какой-то области знаний. Каким должен быть хороший эксперт? (Знающим, умеющим хорошо и интересно рассказывать, внимательно слушать, справедливым, доброжелательным и т.д.)

Надеюсь, что каждый из вас сегодня будет хорошим экспертом.

Возьмите из большой стопки конверты, номера на которых соответствуют вашим номерам. Возьмите ручки и лист учета знаний.

Быстро и тихо займите места за столами, которые соответствуют вашему номеру: все первые номера сядут за первый стол, вторые — за второй и т.д. Помогите друг другу правильно занять места.

Звучит музыка, учащиеся расслаживаются. За пятым столом, который до этого был свободным, теперь сидят четыре ученика, за другими — тоже.

— Теперь вы будете работать в экспертных группах, где собрались специалисты по одному вопросу. За первым столом работают «картографы», за вторым — «археологи», за третьим — «славяне-работники», за четвертым — «славяне-воины», за пятым — «культурологи».

Итак, уважаемые специалисты, возьмите конверты, откройте их. Перед вами — информационный и иллюстративный матери-



ал. Вам надо за пять минут познакомиться с этим материалом.

В каждой группе по четыре человека. После изучения материала объединитесь в пары и перескажите друг другу, что запомнили, используя иллюстративный материал. Не забывайте время от времени смотреть на песочные часы.

## 2. Самоподготовка.

Учащиеся работают в экспертных группах. Реплики учителя во время работы: «Если что-то непонятно, поднимите руку», «Следите за временем», «Пошла последняя минута», «Время закончилось!».

**Задание «картографам»** (первая группа)<sup>1</sup>.

1. Прочитай текст.
2. Покажи на карте племена славян (с. 3 «Атласа по истории»).
3. Перескажи текст своим товарищам по группе.
4. Если останется время, прочти дополнительный материал.
5. Поставь оценку за ответ себе и своим товарищам.

### *Где жили славяне?*

#### **Основной материал для изучения**

**§ 1.** В летописи говорится: «Славяне — наши предки. От них ведет начало русский народ». Они первыми заселили территорию современной России. С тех далеких пор на карте нашей Родины появились знакомые каждому города: Киев, Новгород, Псков, Смоленск; реки: Волга, Днепр, Ока, Волхов.

**§ 2.** Племена славян назывались: *поляне* — те, кто в полях жили; *кривичи* — племена, которые жили в неровных, «кривых» местах с лесами и болотами; *полочане* — они получили это имя по названию реки Полоти (эта река находится на границе с латышскими племенами); *северяне* — северные племена; *древляне* получили свое название от слова «древо» (древо).

**§ 3.** Все славянские племена, населяющие эту землю, хотя и жили врозь, далеко друг от друга, общались между собой чаще по рекам, так как их окружали непроходимые леса, дорог не было.

И в их жизни было много похожего — быт, жилища, занятия, язык.

### **Дополнительный материал**

В каждом племени люди жили *родами*. Род селился в одной местности. Самый старый и мудрый человек был главным в роду и назывался *старейшиной*. Ему подчинялись все: и старые, и молодые.

*Род* — это группа людей, происходящая от одного предка.

*Племя* — это объединение родов, связанных родовыми отношениями, общим языком и территорией.

Иллюстративный материал: карта «Восточные славяне».

**Задание «археологам»** (вторая группа).

1. Прочитай текст.
2. Перескажи своим товарищам.
3. Поставь за пересказ оценку себе и своим товарищам.

### **Как жили славяне?**

По археологическим данным мы можем судить о быте древних славян.

В каждом поселке жило несколько семей. Дома древних славян были небольшие, углублены в землю. Внутри такого дома было всегда прохладно, темно и сыро. Крышу дома покрывали соломой.

Каменная печь в углу обогревала дом, на ней готовили еду.

В доме находились стол и лавки. Постель была из соломы, покрыта звериными шкурами.

Несколько поселков составляли древнеславянскую общину.

Иллюстративный материал: поселок славян на берегу реки, изба в разрезе.

**Задание «славянам-работникам»** (третья группа).

1. Прочитай текст.
2. Перескажи своим товарищам.
3. Поставь за пересказ оценку себе и своим товарищам.
4. Если останется время, прочти дополнительный материал.

### **Чем занимались славяне?**

#### **Основной материал для изучения**

**§ 1.** Занятия славян. Земледелие.

Основным занятием восточных славян было *земледелие*. Это подтверждается археологиче-

<sup>1</sup> Объем предъявляемого в конвертах учебного материала рассчитан на пять минут самостоятельной работы учащихся. К информационному материалу отдельно прилагается иллюстративный материал, которым удобно пользоваться при пересказе.



скими раскопками. Они выращивали рожь, ячмень, просо, а также репу, капусту, морковь, свеклу, редьку. Сажали лен и делали из него льняное полотно. Основной пищей славян были хлеб и каша.

Зерно мололи жерновами, получали муку, из которой потом пекли хлеб и варили кашу.

### § 2. Уборка урожая.

Убирали урожай при помощи серпа и косы. Вилами и граблями убирали сено и солому. Колосья ржи и пшеницы славяне связывали в снопы. Снопы складывали в скирды для просушки. Цепами затем молотили снопы для получения зерна.

### § 3. Ремесла.

Постепенно ремесло отделяется от земледелия. Выделяются ремесленники:

*Литейщики* лили металл.

*Кузнецы* ковали из него кольчуги, мечи, серпы.

*Ювелиры*, мастера золотых и серебряных дел, изготавливали ювелирные украшения: серьги, кольца, браслеты.

*Гончары* делали из глины посуду.

С земледелием тесно было связано *скотоводство*. Важная роль скотоводства видна из того, что в древнерусском языке слово «скот» означало также деньги.

### Дополнительный материал

Другие занятия славян.

Славяне разводили лошадей, свиней, коров, овец, коз. Большое значение в хозяйстве восточных славян имели охота, рыболовство, бортничество — добывание меда и воска (борть — дупло диких пчел). Славяне торговали пушниной, медом, воском.

Женщины занимались домоводством: они пряли, ткали, шили одежду из льняного полотна, занимались врачеванием.

Иллюстративный материал: репродукция картины К. Васильева «Жница»; пейзажи (пшеничное поле, поле со снопами); изображения орудий земледельческого труда (жернов, серп, коса, вилы, грабли, цеп), гончара, гончарных изделий, кузнеца за работой, ювелирных украшений славян (серьги, кольца); прялки, льняной рубашки; коллаж (на фоне леса — две корзины (с ягодами и грибами), соты с медом, надписи «собирачество», «бортничество»).

З а д а н и е «с л а в я н а м - в о и н а м» (четвертая группа).

1. Прочитай текст.
2. Перескажи своим товарищам.
3. Поставь оценку себе и своим товарищам за пересказ.
4. Если останется время, прочти дополнительный материал.

### Как защищались славяне?

#### Основной материал для изучения

##### § 1. Посвящение в воины.

В начале славяне избирали князя на время войны. Он набирал воинов в дружину.

Славяне были отважные и смелые воины.

Идя в бой, они давали клятву на щите и мече богу войны Перуну перед князем и дружиной.

##### § 2. Воинская честь.

Воинская честь ценилась у славян очень высоко. Они побеждали силой духа, выносили востую, умением терпеть лишения в военном походе. У славян был девиз: «Победа или смерть!» Плен считался позором для воина-славянина.

##### § 3. Преодоление водных рубежей.

Славянские воины легко преодолевали водные рубежи. «Часто застигнутые неприятелем, они лежат долго на дне реки и дышат с помощью тростниковых трубок, конец которых берут в рот, а другой высовывают над поверхностью воды и таким образом укрываются в глубине». Затем внезапно появляются из-под воды перед врагами, осыпая их стрелами и обращая в бегство.

### Дополнительный материал

Бой славян со скифами.

Посмотрим на репродукцию картины В. Васнецова «Бой славян со скифами». Мы видим схватку славян со скифами. На переднем плане — смертельная схватка русского богатыря с вождем скифов. Наш воин замахивается на врага палицей, его гнедой конь-великан встал на дыбы. А у скифа маленькая испуганная лошадка. Скиф хочет ударить нашего витязя в грудь копьем. Небо мрачное и невеселое. Но хочется верить, что славяне победят!

Иллюстративный материал: славянский обряд посвящения в воины, славяне-воины, стреляющие из луков, репродукция картины В. Васнецова «Бой славян со скифами», на фоне изображения славян-воинов высказывание арабского историка XI в.: «Славяне — народ столь могущественный и сильный, что, если бы они не были разделены на племена, никто в мире не мог бы им противостоять».



Задание «культуролога м» (пятая группа)

1. Прочитай текст.
2. Перескажи своим товарищам.
3. Поставь за пересказ оценку себе и своим товарищам.

### **Во что верили славяне?**

#### **§ 1. Вера славян.**

Славяне верили, что душа человека бессмертна. После смерти она переселяется в новое тело: в растения, птиц, животных, бабочек. Славяне молились природе: земле, ветру, дождю, солнцу, спрашивали у них совета.

#### **§ 2. Боги славян.**

*Сварог* — главный бог славян. Это бог неба. Большинство славянских богов — дети *Сварога* и *матери-земли*.

Важный персонаж славянской мифологии — *мать — сыра земля*. Она давала жизнь всему живому, травам, цветам и деревьям.

*Даждьбог*, или *Ярило*, — сын *Сварога*, бог солнца. Это любимый бог славян. С его именем связан приход весны. Это был праздник, славяне пекли блины, круглые, золотистые, как солнышко.

*Лада* — богиня любви. Там, где она, всегда мир и лад.

*Перун* — бог-громовержец. Он темные тучи стрелами-молниями поражает. Также является богом войны и оружия.

#### **§ 3. Духи славянской мифологии.**

Кроме богов природы, славяне верили в духов. Свой дух имелся у каждой славянской избы. Звали его *домовой*. Это добрый дух дома. Хозяином водной стихии считался *водяной*. Он жил в озерах, прудах, омутах.

*Русалка* — жительница подводного мира, красавица с длинными золотистыми волосами, у которой тело плавно переходит в рыбий хвост.

Славяне верили, что у деревьев есть душа и есть лесной хозяин — *леший*. Он следит за порядком в лесу.

*Баба-яга* — это злой дух, живущий на границе между миром живых и миром мертвых. Ее избушка на курьих ножках находится на опушке леса. Она похищает маленьких детей.

*Кощей Бессмертный* — тоже злой дух. Слово «Кощей» переводится как «всадник на коне», разрушитель мирной жизни и гармонии. Убить его непросто: «смерть его на конце иглы...», запряганной далеко.

Иллюстративный материал: изображения славянских богов (*Сварог*, *Даждьбог*,

*Перун*, *Стрибог*, мать-сыра земля, *Лада*), духов славянской мифологии (*домовой*, *водяной*, *русалка*, *леший*, *Баба-яга*, *Кощей Бессмертный*), репродукции картин (В. Королькова «Брачный обряд», Н. Рерих «Идолы»).

#### **3. Взаимообучение (работа в парах).**

— Представьте друг другу содержание изученного вами материала, пользуйтесь картами, иллюстрациями. Потом вместе подведете итог — выберете лучшего рассказчика. Слушайте друг друга внимательно: ведь вам предстоит поставить оценки друг другу. На взаимодействие вам отводится пять минут. Если останется время, задайте друг другу вопросы.

#### **4. Взаимооценка и самооценка.**

— Постарайтесь правильно, справедливо, доброжелательно оценить работу друг друга. Обсудите в группе, кто как излагал свой материал, и поставьте каждому оценку. Кроме того, каждый ученик должен сам оценить свой ответ и поставить свою оценку рядом с той, которую ему поставила группа.

#### **5. Подведение итогов.**

— Встаньте те, кто получил 5. Встаньте те, кто получил 4. Молодцы, спасибо за работу!

**VI.** Второй этап стратегии «Зигзаг» (работа в «домашних» группах).

#### **1. Возвращение в «домашние» группы.**

— Возьмите конверт, с которым вы работали, лист учета знаний, ручку. Быстро и бесшумно пересядьте в свои группы.

Звучит музыка. Учащиеся возвращаются в «домашние» группы.

#### **2. Установка.**

— Теперь вы должны научить своих товарищей тому, что узнали сами. Используйте иллюстрации. Руководитель группы организует работу по порядку номеров. Посмотрите на план и начинайте свой рассказ.

На экране снова появляется план урока (см. третий этап).

**3. Взаимообучение.** Первыми в «домашней» группе отвечают «картографы», вторыми — «археологи», третьими — «славяне-работники», четвертыми — «славяне-воины», последними — «культурологи». (Если одна из групп закончит работу раньше времени, звучит реплика учителя: «Задайте вопросы друг другу».)

#### **4. Взаимооценка и самооценка.**



5. Подведение итогов.

### **VII. Закрепление.**

— Давайте проверим, как вы научили друг друга.

Учитель спрашивает по одному человеку от группы, но не того, кто изучал данный вопрос в экспертной группе. Остальные дополняют. Выступления учащихся сопровождаются показом слайдов с соответствующими текстами и иллюстративным материалом. Учитель комментирует выступления учеников и ставит им оценки сразу после ответа.

### **VIII. Итог урока.**

1. Обсуждение результатов урока.

— Какие цели мы ставили в начале урока? Посмотрите еще раз на план урока и обсудите в группах результаты урока.

На слайде — план урока и вопросы для обсуждения.

— Прочитайте, какие вопросы вы будете обсуждать в группах. (Что получилось? Что не получилось? Что понравилось? Что было самым трудным? Что было самым интересным?)

Выберите, кто будет отвечать от группы. (Выступления представителей групп.)

2. Рефлексия.

— История любого народа уходит своими корнями в глубокое прошлое. А без прошлого нет будущего. Перед нами дуб — символ связи времен. (На доске — ватман с изображением дуба.) Так славяне представляли устройство мира. Верхний мир — это небо из девяти ярусов. Там обитали боги. Средний мир — это земля, где жили люди. Нижний мир — это потусторонний мир, мир невидимых духов.

Давайте украсим этот дуб листочками. У вас на столах — конверты с листочками трех цветов. Выберите листок, цвет которого соответствует вашему настроению. Если хорошее настроение — возьмите золотистый листочек, если не очень хорошее — синий, а если плохое — коричневый. Выходите к доске и наклеивайте свои листочки на дерево.

Учащиеся украшают дуб.

3. Составление синквейна.

— Посмотрите, какое красивое, какое мо-

гучее дерево! Такими были и наши предки — славяне. Попробуем составить о них синквейн. Пока вы будете обсуждать в группах, какие слова можно использовать в синквейне, я проанализирую ваши листы учета знаний и поставлю итоговые оценки. Соберите листы учета на край стола в стопку.

Учащиеся работают в группах, учитель выставляет итоговую оценку в листах учета знаний<sup>1</sup>, затем проводится коллективная работа над синквейном.

Синквейн

Славяне,

Славные, сильные духом,

Верили, трудились и воевали!

Славяне — мои предки.

Русичи.

### **IX. Домашнее задание.**

— Прочитайте задание, которое надо выполнить дома.

Учитель раздает учащимся карточки с домашним заданием. На экране — слайд с таким же содержанием.

Домашнее задание.

1. Прочитать материал учебника о жизни славян (с. 36–39).

2. Заполнить таблицу «ЗХУ».

*Дополнительное задание.*

Узнать, какие материалы о жизни славян есть в местном краеведческом музее.

**Дополнительный материал к уроку.** Просмотр и обсуждение фрагментов к/ф «Русь изначальная» (реж. Г. Васильев).

В процессе данного урока были успешно использованы главные приемы стратегии «Зигзаг» — взаимообучение, самооценка и взаимооценка. Результаты урока показали его высокую эффективность. Выступления учащихся свидетельствовали о хорошем усвоении учебного материала. В ходе урока четвероклассники дважды объективно оценили себя и своих товарищей: все ученики получили отметки «хорошо» и «отлично».

Работая в группах, учащиеся активно включались в деятельность, вели диалог, внимательно выслушивая друг друга, были доброжелательны. Это говорит о достаточно высоком уровне развития их коммуникативных навыков.

<sup>1</sup> Листы учета знаний учитель раздает в конце урока.



## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Александрова Л.А. Народный календарь. М., 2003.

Александрова Л.А. Русь — страна городов. М., 2001.

Древняя Русь. История русского народа с I по IX век. М., 2003.

Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М., 2004.

Калашиков В.И. Боги древних славян. М., 2002.

Каменская Н.М. История костюма. М., 1986.

Капица Ф.С. Тайны славянских богов. М., 2008.

Коринфский А.А. Народная Русь. Смоленск, 1995.

Соловьев В.М. Путешествие в прошлое России. М., 1997.

Энциклопедия для детей. Т. 5. Ч. 1 (История России и ее ближайших соседей) / Сост. С.Т. Исмаилова. М., 1995.

# Развитие цветового восприятия детей через технику коллажа

**Е.В. МАКСИМОВА,**

педагог дополнительного образования, Республиканский центр дополнительного образования, г. Сыктывкар, Республика Коми

Художник учится видеть больше оттенков цвета, чем обыкновенно видит глаз, и, не теряя общности цветовых масс, пишет игру этих оттенков.

*Н.Н. Волков*

Опыт обучения детей младшего школьного возраста основам изобразительного искусства показывает, что им не просто дается грамота по рисунку, особенно по живописи. У юных художников еще не сформировано умение гармонично сочетать цвета, нет навыка нахождения сложного цвета, поэтому их работам не хватает сочности, цветовой насыщенности, звонкости цвета.

В связи с этим в нашей практической деятельности возникала проблема развития у обучающихся цветового восприятия, живописного видения, живописных качеств. Целенаправленная работа над данной пробле-

мой привела нас к идее использовать особую технику, в основе которой лежит синтез *коллажа*<sup>1</sup>, *мозаики*<sup>2</sup> и *маркетри*<sup>3</sup>.

Наши творческие поиски начались с изучения этих трех техник, каждая из которых располагает огромным потенциалом развития цветового восприятия. Оказалось, что из-за отсутствия особых условий и материалов мы не можем заниматься отдельно мозаикой и маркетри. Поэтому было решено активно использовать технику коллажа с его разнообразными возможностями и выразительными средствами, выходящими за рамки традиционных способов изображения и дающими возможность привлекать отдельные элементы техник мозаики и маркетри.

В коллаже, так же как в живописи и графике, могут появляться любые стилевые тенденции, которые в данный момент от-

<sup>1</sup> *Коллаж* (фр. *collage* — приклеивание, наклейка) — техника и вид изобразительного искусства, заключающиеся в создании живописных или графических произведений путем наклеивания на какую-либо основу материалов, различных по цвету и фактуре.

<sup>2</sup> *Мозаика* (фр. *mosaïque*, ит. *mosaic*, от лат. *musivum* — букв. посвященное музам) — один из видов монументального искусства. В мозаике изображения и орнамент составляются из кусочков разноцветных натуральных камней, стекла (смальты), керамики, дерева и других материалов.

<sup>3</sup> *Маркетри* — инкрустация по дереву, выполненная при помощи наклеивания тонких пластинок из различных по цвету и структуре пород дерева, иногда с добавлением других материалов.



крывает тот или иной художник. Это дает обучающимся возможность найти свою манеру исполнения. Нас не интересовала ни цветная бумага, имеющая однообразный лаконичный цвет, ни шрифтовые композиции из журналов, используемые художниками в технике коллажа. Нас привлекли цветные качественные фотографии из толстых журналов, имеющие яркие, сложные, сочные цвета. Благодаря высокому качеству современной полиграфии можно использовать фрагменты иллюстраций вне их сюжетных нагрузок. Более того, при составлении коллажа из небольших кусочков журнальных фотографий подбирать необходимую цветовую гамму довольно легко, поскольку на первом этапе композиция подвижна.

Итак, коллаж, являющийся самостоятельным видом изобразительного творчества, может использоваться как эскиз к предстоящей живописной работе. Мозаичный способ соединения красок в результате дает новое, совершенно иное, интересное живописное качество. В картине воспроизводится чистота, свежесть и удивительная красота многих природных цветовых оттенков.

При создании коллажей из небольших кусочков журнальных фотографий красочные мазки, особенно теплых и холодных оттенков, прокладываются рядом друг с другом уже в картине по принципу мозаики и не допускают появления грязных оттенков. Поверхность картины, покрытая мелкими мазками, пятнышками, штрихами различных цветов, с расстояния кажется однотонно окрашенной, так как мелкие цветные пятна сливаются и образуют общий цвет.

Работа в используемой нами технике включает:

1. Эскиз будущей композиции.
2. Рисунок на тонированном картоне.
3. Работу над цветовой гаммой композиции: подбор цветных журнальных фотографий нужного колорита; подготовку журнальных вырезок — небольших кусочков журнальных нужного цвета (не используются фотографии пейзажей, природных аналогов изображаемых в коллаже объектов).
4. Выбор картона нужного цвета и тона.

5. Выбор формы красочного мазка коллажа.

6. Составление живописной единой композиции. (Бумага не отрезается ножницами, а отрывается — так создается эффект «живых» живописных мазков.) Приклеивание кусочков бумаги обычным клеем-карандашом.

7. Обобщение и завершение работы: использование кусочков меха, оберточной и фактурной бумаги.

Важную роль при создании коллажа из журнальной бумаги играет *форма красочного мазка*. Форма красочного мазка — это некий модуль, структурная живописная единица написания картины или коллажа, являющаяся одним из важных выразительных средств живописи. Отрывая и приклеивая куски бумаги различной формы на основу, художники создают разные по форме красочные мазки. Форма красочных мазков в картине способствует наиболее полному эмоциональному раскрытию и пониманию художественного образа. Как правило, возникающий в сознании художника образ представляется ему выполненным определенными мазками. Форма мазков и художественный образ находятся во взаимной идейно-эмоциональной связи. Живописную красочную форму мазка можно сравнить с мелкими элементами мозаики — камешками, цветными стеклышками и т.д., которые имеют какую-либо одну определенную форму (круглую, прямоугольную, треугольную или ровную и т.д.).

Одним из основных видов красочного мазка является *штриховой* мазок, который применяется не только в искусстве рисунка и живописной практике, но и в коллаже. Небольшие по размеру красочные линии-штрихи из бумаги также приклеиваются в определенном порядке — в одном направлении, параллельно друг другу. Они имеют одинаковую длину и равные промежутки между собой, что создает в картине единое направление движения красочного слоя, в отличие от беспорядочно нанесенных красочных линий-штрихов. Штриховой красочный мазок использован в коллаже «Белочка» (см. рисунок на второй стороне обложки). В нем мазки черной, коричневой, серой оберточной бумаги как бы штрихами



ложатся на основу, создавая силуэт белочки. Кисточки ушей и нарядный пушистый хвост зверька подчеркнуты выразительными изящными линиями-штрихами. Белочка, сидящая на сосновой ветке, окружена зелеными игольчатыми лапками сосны. Хвоинки изображены штриховыми мазками светлых и темных полутонов. Кора дерева как будто заштрихована карандашами разной тональности и цветовой насыщенности. Только воздушная среда решена в виде мелких точек.

Главные герои коллажа «Заботливая мама» (см. рисунок на второй стороне обложки) — курочка и цыпленок — выполнены мазками в виде круглых пятен. Выбор этой техники продиктован внешним видом домашней птицы — курочка «рябая» по цвету и объемная по форме. Изобразить густое оперение птицы помогают мазки в виде круглых пятен. Они накладываются друг на друга многослойно, сочетаются между собой по тону, светотени и цветовой насыщенности. Камешки и рассыпанные на земле зерна также решаются круглыми пятнами разной величины. И только трава в данной композиции изображена красочным штриховым мазком.

Коллаж «Белый медведь» (см. рисунок на второй стороне обложки) выполнен красочными мазками в виде бесформенных равных пятен больших и маленьких размеров — это наиболее часто встречающаяся форма мазка. Данная композиция достаточно смела, широкописна, легка. Белый медведь, а также льдина и пейзаж на втором плане изображены бесформенными рваными пятнами — мазками разной величины, цвета и фактуры. Пятна из фактурной и тонкой прозрачной оберточной бумаги местами не доклеены — это создает эффект легкости. Шерсть медведя и снег, в котором он утопает, кажутся мягкими, пушистыми.

В коллаже «Книга белой совы» используются красочные мазки в виде мелких точек. В этой технике цветовые оттенки прок-



ладываются по принципу мозаики сразу же в картине. Мазки в виде мелких точек имитируют флорентийскую мозаику<sup>1</sup>. Цветовые оттенки достигаются не путем наложения тонкой прозрачной бумаги одного цвета на другой более выразительный цвет (в живописи этот способ назывался бы лессировочным способом соединения красок), а журнальными вырезками в виде мелких рваных точек, близких по колориту, разных по цвету. Кусочки журнальной бумаги в виде мелких точек разного размера соединены друг с другом, как мозаика, — тем самым они создают плавный ритм цветовых переходов.

В коллаже «Зайчик» (см. первую страницу обложки) образ главного героя решен мазками прямоугольной формы. Красочные мазки больших и малых размеров похожи на грани переливающихся разными оттенками драгоценных камней. Они напряженно сталкиваются и упираются друг в друга. Прямоугольные мазки из журнальной бумаги как нельзя лучше передают направление шерсти зайчика, ее фактуру, цвет. Рван-

<sup>1</sup> Существует два типа произведений из мозаики: 1) составленные из малых кубиков смальты или камня (восходящая к античности техника так называемой римской мозаики); 2) получаемые из тонких пластов разноцветных мраморов и яшм, вырезанных и составленных по контурам изображения (так называемая флорентийская мозаика).



ные мазки прямоугольной формы, так же как шерсть лесного обитателя, переливаются от темно-коричневых, серых до терракотовых цветов. Для большей выразительности и соединения изображения зайчика с серым цветом воздушной среды (а это основа — картон) использованы и мазки в виде мелких точек.

В коллаже «Лебединая семья» используется *перистый мазок* — легкий, воздушный, словно ускользающий в туманной дымке, создающий неопределенность форм. Эту технику задают сами образы белого лебедя и желтых птенцов. Нежность и легкость их оперения юной художнице удалось передать перистыми мазками из бумаги разной фактуры и цвета: газетной — рыхлой, серого цвета; оберточной — тонкой, прозрачной, белой; и насыщенной фактурной. Воздушность мазков передается обрывистыми, неровными краями полупрозрачной бумаги тонких пастельных оттенков.

Итак, форма художественного мазка лежит в основе всего живописного исполнения картин, является одним из важных выразительных средств коллажа.

Осваивая приемы мозаики и маркетри, обучающиеся учатся классифицировать и

использовать на практике формы красочного мазка как некий модуль, структурную живописную единицу коллажа.

Представленные коллажи показывают, что используемая в них техника по своим художественным качествам, приемам и выразительным средствам весьма многообразна и оригинальна. Выходя за рамки традиционных способов изображения, она позволяет обучающимся активно экспериментировать, развивает цветовое зрение, живописные качества художника, учит их работать с цветом — основой живописного видения художника. Внимательно вглядываясь в образы при создании композиции, изучая богатство цветных отношений, обучающиеся с каждым разом замечают все больше разнообразных оттенков и в произведениях живописи, и в окружающем мире.

В недавнем прошлом авторы представленных работ — воспитанники студии «Вернисаж» Республиканского центра дополнительного образования. Сегодня все они — успешные студенты факультетов искусств разных вузов. Работая в технике коллаж, они добились больших успехов в живописи, их творческие проекты не раз были представлены на городских, республиканских и международных выставках, конференциях, конкурсах.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Визер В.В. Живописная грамота, основы искусства изображения. СПб., 2006.

Коллажи — истории Аллы Бириулевой // Юный художник. 2006. № 3.

Коллаж в России // Там же. 2004. № 6.

Основной предмет // Там же. 2005. № 9.

Роза в технике маркетри // Народное творчество. 2006. № 3.

Сокольникова Н.Н. Краткий словарь художественных терминов. Обнинск, 1996.

Разработана под руководством заслуженного деятеля науки РФ, чл.-корр. РАО, доктора педагогических наук, проф. Н.Ф. Виноградовой. Коллектив авторов удостоен премии Президента РФ в области образования.

- включает полный набор пособий, обеспечивающих достижение требований основной образовательной программы начального общего образования
- разработана с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся
- основывается на системно-деятельностном подходе
- направлена на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания школьников
- обеспечивает преемственность с основными образовательными программами дошкольного и основного общего образования

## Учебно-методические комплекты по предметам:

Русский язык

Литературное чтение

Английский язык

Математика

Окружающий мир

Основы духовно-нравственной культуры народов России

Музыка

Изобразительное искусство

Технология

Физическая культура

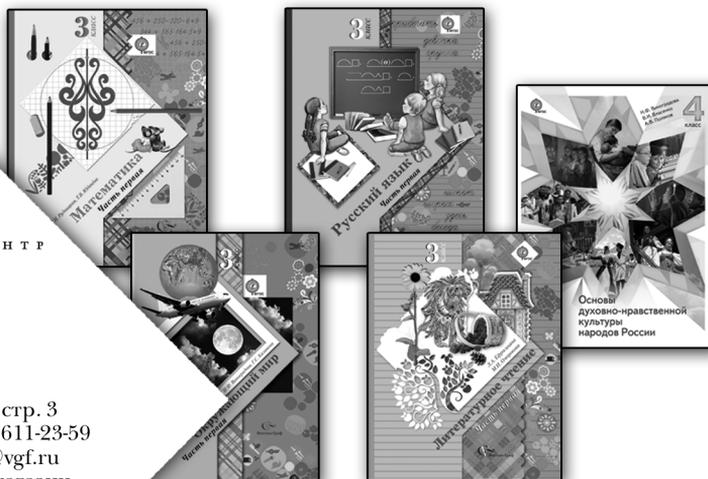


Все учебники включены в федеральный перечень и соответствуют требованиям ФГОС НОО 2009

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЕНАНА  
ГРАФ

127422, Москва,  
ул. Тимирязевская, д. 1, стр. 3  
Тел./факс: (495) 611-15-74, 611-23-59  
E-mail: pr@vfgf.ru, sales@vfgf.ru  
Посетите наш интернет-магазин  
на сайте: www.vfgf.ru





# Комплексная программа как средство интеграции содержания образования в начальных классах

**Н.В. КОРОЛЁВА,**

*учитель начальных классов, школа № 58, г. Набережные Челны, Республика Татарстан*

В связи с введением новых образовательных стандартов принцип интеграции приобретает все большую значимость. Актуальность интеграции содержания образования в начальных классах продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к школе. Предметная разобщенность становится одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускника начальной школы, в то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. Таким образом, самостоятельность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьезные трудности в формировании у детей целостной картины мира, препятствуют органичному восприятию окружающей среды.

«Интеграция предметов, — отмечает Л.В. Трубайчук, — позволяет младшему школьнику увидеть и понять любое явление целостно. <...> Она ведет к обобщению и уплотнению информационной емкости знаний. Таким образом, сама жизнь, школьная практика свидетельствуют, что интегрированное обучение в начальной школе становится распространенным явлением. Одни педагоги связывают интегрированное обучение младших школьников с тем, что оно способствует систематизации знаний; другие видят возможность эстетического воспитания за счет объединения предметов эстетического цикла с чтением; третьи считают, что интеграция предметов снижает утомляемость детей благодаря постоянной смене деятельности...» [1]<sup>1</sup>.

В отечественной педагогике первая попытка теоретического исследования аспек-

тов данной проблемы предпринималась К.Д. Ушинским, выявившим психологические основы взаимосвязи различных предметов. «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет» [2].

Уместно обратиться к историческому опыту интеграции, к периоду обучения по программам ГУСа (Государственный ученый совет) в 20-х годах XX в. На первой ступени (I–IV классы) изучение отдельных предметов тогда заменялось так называемыми комплексными темами, включающими естественноведческие, географические и обществоведческие данные. Вопрос о переходе на комплексные программы не стоял, но идея интеграции изучаемого материала вокруг тем, общих для всех предметов, очень продуктивна, и «стержневыми» темами могли бы быть темы курса «Окружающий мир». Авторы программ и учебников по разным предметам в рамках одной системы обучения делали попытки тематической координации содержания дисциплин [3].

Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности. Кроме этого, определение в программах содержания тех знаний, умений и способов деятельности, которые являются надпредметными, т.е.

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



формируются средствами каждого учебного предмета, дает возможность объединить усилия всех учебных предметов для решения общих задач обучения, приблизиться к реализации «идеальных» целей образования. В то же время такой подход позволит предупредить узкопредметность в отборе содержания образования, обеспечить интеграцию в изучении разных сторон окружающего мира [4].

Предметная система обучения предполагает рассмотрение отдельных сторон действительности и ориентирует учащихся на усвоение знаний в той или иной области. В большинстве случаев ученики и не предполагают, что знания по математике необходимы при изучении таких предметов, как история, география, окружающий мир, когда нужно ориентироваться во времени, рассчитывать расстояние между населенными пунктами, делать сравнительный анализ при изучении свойств различных веществ. В свою очередь, знания, полученные на этих предметах, понадобятся для написания текстов-рассуждений по предмету «русский язык». «Литературное чтение» тесно связано с предметом «окружающий мир», когда мы анализируем поступки людей, общественные явления, особенности окружающего нас мира.

Необходимо создавать условия для развития у учащихся способности распознавать, при помощи каких именно знаний (полученных на уроках, во внеклассной работе, при чтении познавательной литературы и т.д.) могут быть решены те или иные проблемы, а также умений формулировать эти проблемы, решать их, интерпретировать и записывать полученные результаты. Этому может способствовать комплексная (интегрированная) рабочая программа обучения, в основе которой лежит согласованное календарно-тематическое планирование предметов. В целях обеспечения комплексного восприятия учащимися окружающего мира учитель может сам осуществлять определенную тематическую коррекцию. В учебном процессе он является главным «конструктором» содержания образования, поскольку ведет в одном классе несколько предметов. При разработке программы учитель с

целью согласования тем может дополнять содержание, изменять последовательность изучения тем, количество часов, определять оптимальные для интегрирования предметов организационные формы обучения и т.п.

Стержнем программы может стать содержание предмета «окружающий мир», важнейшей целью которого является формирование у младших школьников целостной картины мира. Усвоенный на уроках окружающего мира учебный материал можно применять и на уроке математики при решении задач, и на уроке русского языка при работе над текстом специально подобранного упражнения, и на уроках литературного и внеклассного чтения.

В таблице (см. с. 32) представлен фрагмент примерного тематического планирования. Курсивом выделен материал, обеспечивающий интеграцию содержания предметов.

Рассмотрим, как содержание двух уроков окружающего мира на первой учебной неделе связано с содержанием других уроков. Тема первого урока — «Инструктаж по технике безопасности и охране труда. Разнообразие природы». На ближайших к нему по времени уроках математики затрагиваются соответствующие этой теме вопросы природоведческого и обществоведческого характера. Так, содержание одной из задач (учебник М.И. Моро, М.А. Бантовой и др. «Математика», ч. 1, с. 4, № 1) предполагает разговор учителя с учениками *о безопасной дороге в школу*. Тексты других задач содержат материал, показывающий *разнообразие природы*. Например: 1) «Длина скорпиона достигает 18 см, а их предки — ракоскорпионы были в 10 раз длиннее. На сколько современные скорпионы меньше своих вымерших предков?»; 2) «Дно гнезда синиц должно быть квадратной формы со стороной 10 см. Найдите его периметр».

На уроках русского языка учащиеся определяют количество предложений в тексте *о разнообразии природы*: «Величественное, сияющее солнце и маленькие бабочки, летающие над лугом; тысячи таинственных звезд на ночном небе и зеленая трава под нашими ногами; огромные, необозримые океаны и крошки-муравьи в своих муравейни-



**Фрагмент примерного тематического планирования**  
(УМК «Школа России». III класс. Первая неделя обучения)

Окружающий мир (А.А. Плешаков)	Математика (М.И. Моро и др.)	Русский язык (Л.И. Зеленина, Т.Е. Хохлова)	Литературное чтение (Л.Ф. Климанова и др.)	Технология (Т.Я. Шпикалова, Е.В. Алексеевко)	Изобразительное искусство (Т.Я. Шпикалова, Е.В. Алексеевко)	Музыка (Е.Д. Критская и др.)
1. Инструктаж по технике безопасности и охране труда. Разнообразия природы	1. Перестановка слагаемых в сумме нескольких слагаемых. Беседа о безопасности <i>дороге в школу</i> при решении задачи (Учебник М.И. Моро, М.А. Бантовой и др., ч. 1, с. 4, № 1). 2. Перестановка слагаемых в сумме нескольких слагаемых. Решение задачи, текст которой содержит сведения о разнообразии природы. 3. Периметр многоугольников. Нахождение периметра <i>звезда синицы, дно которого имеет квадратную форму</i>	1. Повторение пройденного во II классе. Предложение. Определение количества предложений в тексте о разнообразии природы. 2. Предложение. Словосочетание. Составление предложения из словосочетаний о природе (учебник Л.И. Зелениной, Т.Е. Хохловой «Русский язык», с. 6, улр. 7)	Сестрица Аленушка и братец Иванушка. Вывод о необходимости соблюдать <i>детские наказов родителей (инстр-уктаж, техника безопасности)</i>	Традиционные формы подносов. Конструирование подноса из бумаги (картона). Приемы складывания симметричного вырезания, надрезы, клевоое соединение.  <i>Соблюдение техники безопасности</i>	В жостовском подносе — все цветы России. Повтор мотивов традиционных узоров: <i>веточка с листьями и цветочками</i>	<i>Природа</i> и музыка. Лирические образы русских романсов
2. Человек. Разумное существо	4. Решение уравнений. Решение задачи, текст которой содержит информацию об уникальной способности человека. 5. Нахождение неизвестного уменьшаемого. Решение задачи, текст которой содержит сведения о путешествиях древних греков	3. Предложения по цели высказывания. Анализ высказывания Ф.М. Достоевского «Слово <i>жен всякий человек и глубок, как море...</i> »	2. Рукописные книги Древней Руси. Первопечатник Иван Федоров. Разговор о человеке и его роли в истории			

\* Курсивом выделен материал, обеспечивающий интеграцию содержания предметов.



ках... Все это природа. Ее разнообразие поражает и восхищает людей». В упражнении учебника даны словосочетания *о природе* и задание составить из них предложения («Русский язык» Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой, с. 6). После выполнения задания делается вывод *о разнообразии природы*.

На уроке литературного чтения при анализе сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» делается вывод о необходимости выполнения детьми наказа родителей (своего рода *инструктажа*).

На уроке технологии продолжается разговор *о технике безопасности*, а на уроке изобразительного искусства — об отражении в цветочных мотивах *разнообразия природы*.

На следующем уроке окружающего мира изучается тема «Человек. Разумное существо». С этой темой связаны факты, приведенные в текстах задач, которые учащиеся решают на ближайших по времени уроках математики: 1) «Древние греки много путешествовали. Большие расстояния они измеряли в днях пути или плавания. Ширину Каспийского моря они определяли в 8 дней плавания корабля, а длину — на 8 дней больше. На сколько длина моря больше его ширины?»; 2) «Украинский агроном Н. Сядристый «издал» сборник «Кобзарь» поэта Т. Шевченко: в одном маковом зернышке он поместил 3 тома. Сколько маковых зернышек потребуется для 6 томов?»

На уроках русского языка при изучении темы «Предложения по цели высказывания» анализируется высказывание Ф.М. Достоевского «Сложен всякий чело-

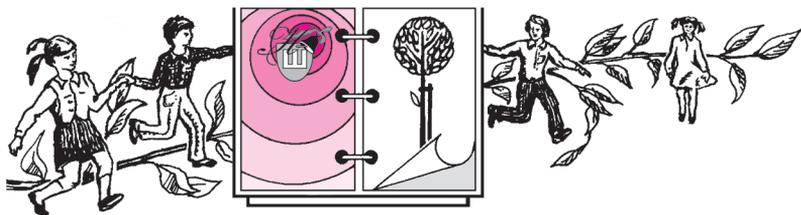
век и глубок, как море...», а на уроке литературного чтения в рамках темы «Рукописные книги Древней Руси. Первопечатник Иван Федоров» ведется разговор о роли человека в истории.

Освоение комплексной программы поможет учащимся понять, что в мире многое взаимосвязано. Они научатся находить, интерпретировать, решать проблемы окружающей жизни, используя в комплексе знания по изучаемым в школе предметам. Выпускники начальной школы будут подготовлены к выполнению комплексных работ, в которых оценивается умение применять освоенные знания и умения не только в знакомых, но и в новых ситуациях.

Таким образом, интеграция на основе календарно-тематического планирования образовательных областей, разных видов деятельности, приемов и методов в единую систему выступает средством организации образовательного процесса, ведущей формой которого становятся не занятия, а совместная со взрослыми и самостоятельная деятельность детей.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Трубайчук Л.В. Интеграция как средство организации образовательного процесса // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 10.
2. Ушинский К.Д. Пед. соч. М., 1993.
3. Миронов А.В. «Окружающий мир» в начальной школе: как реализовать ФГОС: Пос. для учителя. М., 2012.
4. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч. Ч. 1. М., 2011.
5. Узорова О.В. 3000 задач и примеров по математике. 3–4-й классы. М., 2010.



## Прощание с осенью

III–IV классы

**С.М. ХРИСТОФОРОВА,**

учитель начальных классов, МОУ «Подгорненская СОШ», пос. Подгорный,  
Кинель-Черкасский район, Самарская область

В течение всего утренника исполняются песни, изученные детьми на уроках музыки.

### Ход утренника.

Звучит песня.

Ведущий.

Осень подойдет неслышно,  
тихо встанет у ворот.

В огороде листик вишни  
на дорожку упадет.

Это первая примета, что от нас  
уходит лето.

А вторая — куст малины в нитях  
белой паутины.

Чуть короче станет день,  
потемнеют облака,

Словно их накроет тень,  
станет пасмурной река —

Третья верная примета:  
осень бродит близко где-то.

Ранним утром на поляны  
лягут белые туманы,

А потом уж, жди не жди,  
морозящие дожди

Пеленой затянут просинь —  
значит, наступила осень.

Чтец.

Приходи к нам в гости, Осень!

Принеси рябины гроздь,

Меду сладкого, густого,

Связку лука золотого,

Яблок спелых и румяных,

Кабачков и баклажанов,

Собери плоды с полей,

Их для нас не пожалей.

Любим мы твои дары!

Нет в году щедрей поры!

Осень. Здравствуйте, друзья! В день осенний, в день чудесный рада вас увидеть я. Я — Осень золотая, поклон вам мой, друзья!

Ведущий (*обращаясь к Осени*). Дорогая Осень, сегодня мы решили потешить, повеселить тебя да показать, на что мы способны. Дозволь начать наш праздник!

Осень. Дозволю начать праздник! Повеселимся же сегодня вволю! А то придумал кто-то, что осень — унылая пора!

Ведущая.

В платье золотистом

Осень к нам явилась в зал.

Как прекрасная царица,

Открывает бал.

И возникает, словно волшебство,

Осенних красок и рядов колдовство.

Показ осенней коллекции Театра моды.

Ведущий.

У царицы осени есть три сына.

Сейчас они к нам придут.

А вы знаете, как их зовут?

Сентябрь.

Я сентябрь — младший брат,

Познакомьтесь я рад.

Поспевать велю плодам,



Урожай хороший дам.  
Хотите про него узнать?  
Прошу загадки отгадать.

\* \* \*

В золотистой шелухе  
Очень нравится он мне.  
Стоит счистить шелуху —  
Слезы проливать начну. (*Лук*)

\* \* \*

Кругла, рассыпчата, белая,  
На стол она с полей пришла.  
Ты посоли ее немножко,  
Ведь правда вкусная... (*картошка*)?

\* \* \*

И на горке, и под горкой,  
Под березой и под елкой,  
Хороводами и в ряд  
В шапках молодцы стоят. (*Грибы*)

\* \* \*

Очень густо он растет,  
Незаметно он цветет,  
А когда проходит лето,  
Мы едим его конфеты,  
Не в бумажке, а в скорлупке,  
Берегите, детки, зубки! (*Орех*)

\* \* \*

Круглое, румяное, сочное и сладкое,  
Очень ароматное, наливное, гладкое,  
Тяжелое, большое — что это такое? (*Яблоко*)

\* \* \*

Как на нашей грядке выросли загадки,  
Сочные да круглые, вот какие крупные!  
Летом зеленеют,  
Осенью краснеют. (*Помидоры*)

\* \* \*

Выросло из зернышка  
Золотое солнышко. (*Подсолнух*)

\* \* \*

Лето целое старалась,  
Одевалась, одевалась,  
А как осень подошла,  
Все наряды отдала.  
Сотню одежонок  
Сложили мы в бочонок. (*Капуста*)

О к т я б р ь.

Я царицы осени сын второй, октябрь золотой.

Ч т е ц.

Мы по улице идем — листья  
сыплются дождем,  
И летят, летят, летят,  
под ногами шелестят.

Н о я б р ь.

Уж небо осенью дышало,  
Уж реже солнышко блистало,  
Короче становился день,  
Лесов таинственная сень  
С печальным шумом обнажалась,  
Ложился на поля туман,  
Гусей крикливых караван  
Тянулся к югу: приближалась  
Довольно скучная пора;  
Стоял ноябрь уж у двора.

Учитель. Знаете ли вы, что древние русские названия у этих месяцев были другими? Попробуйте их отгадать.

С е н т я б р ь. В этом месяце еще полетнему светит солнце на синем небе, но все чаще его затягивают дождевые тучи. Солнце, будто устав за долгое лето, все ближе к земле льнет, а туманы норовят с холодными утренниками побрататься. И начинает цвести вереск, словно назло непогоде. Поэтому и назывался сентябрь «вересень».

О к т я б р ь. В названии этого месяца ощущается характер молодого, бодрого месяца осени — яркого, солнечного, красочного. Но не успешнее оглянуться, как подуют ветры с полуночи, затянет небо облаками и посыплет с неба холодный, перемешанный со снегом дождик. Если в этом месяце лист с березы и дуба опадает не чисто — жди суровой зимы. Так славяне и называли октябрь — «листопад».

Н о я б р ь. В этом месяце смерзшаяся земля горами лежит на дорогах, по ним трудно проехать, поэтому этот месяц называли «грудень» и «бездорожник». За хмурые, холодные дни говорили про этот месяц: «Сумерки года, ворота зимы».

У ч и т е л ь. Какие праздники выпадают на осенние месяцы?

У ч е н и к и. Первое сентября, День учителя, День пожилого человека, День матери, День народного единства и др. Осенью отмечается Международный день грамотности. В октябре есть День красоты!

Исполняются частушки про овощи.



Ведущая. Нам письмо. Интересно, что в нем? Здесь какое-то стихотворение, только последние строчки стертые. Не понимаю ничего. Кто мне поможет?

Хвастун (*появляется из-за двери*). Я, я помогу! Я все знаю, все умею, я самый главный. Читайте, читайте скорей.

Ведущая.

Захотелось плакать вдруг —

Слезы лить заставил...

Хвастун. Я знаю, знаю, это плуг.

Ведущая. Какой плуг?

Хвастун. Нет, нет, неправильно. Надо лук!

Ведущая. Набирай скорей в миску краснощекую...

Хвастун. Сосиску.

Ведущая. Почему сосиску?

Хвастун. А она вкусная.

Ведущая. Отыскали, наконец, и зеленый...

Хвастун. Чебурец!

Ведущая. Тебя что-то на еду потянуло. Кто, ребята, не знаком с белозубым...

Хвастун. Мотыльком!

Ведущая. Да где же это ты видел зубы у мотылька?

Хвастун. Да они летают, летают каждый день, а зубы — вот какие!

Ведущая (*пожимает плечами*). Под кустом копнешь немножко, выгланет на свет...

Хвастун. Столовая ложка!

Ведущая. А ложка здесь при чем?

Хвастун. Просто складно очень.

Ведущая. Разве в огороде пусто, если там растет...

Хвастун. «Эльгусто»!

Ведущая. А что это такое?

Хвастун. Это кофе такой. По телевизору рекламируют как раз!

Ведущая. Я совсем запуталась, ничего не понимаю. А вы, ребята, что-нибудь понимаете? Если вы догадались, о чем идет речь, то громко и четко произнесите пропущенные слова. А то я с таким помощником не разобралась, а, наоборот, запуталась.

Проводится игра «Мотальщики»: на середине длинного шнура привязано яблоко, кто быстрее домогает до него, тот возьмет его в качестве приза. Далее объявляются конкурсы (класс можно поделить на команды).

«Ботанические жмурки». У участников завязаны глаза. Ведущий дает им плод. Надо на ощупь угадать, что это за плод.

«Блюда из овощей». Для приготовления разных полезных блюд нужно правильно отобрать разные овощи. Ученики пишут на листочках нужные овощи для борща, винегрета, крошки, рассольника, салата оливье, овощной икры и пр.

«Огород под ногами». При каждом шаге игрок должен называть новый овощ.

«По маминым рецептам». Надо назвать блюда, в состав которых входят кабачок, тыква, огурец.

«Нарисуйте себя в образе овоща».

«Узнай по вкусу». Несколько человек из команды с завязанными глазами определяют по вкусу овощи и фрукты.

Конкурс «Хлеб». Надо назвать как можно больше хлебобулочных изделий.

«Танец с яблоком». Два участника от команды танцуют, взявшись за руки и зажав яблоко лбами.

Ведущий.

Ходит осень по дорожке,

промочила в лужах ножки.

Льют дожди, и нет просвета...

Затерялось лето где-то.

Дождь осенний налил лужи,

перейти скорей их нужно!

Проводится игра «Перейди лужи». На полу раскладывают листы бумаги, делая из них две дорожки. Дети должны пробежать, наступая только на листы бумаги. Все остальное пространство залито водой. Побеждает тот, кто быстрее и аккуратнее справится с заданием.

Ведущий. На Руси люди с давних времен почитали осень: заканчивался сбор урожая, закрома в домах были полны. Недаром в народе говорили: «Кто запаслив, тот и счастлив», «Что осенью руками соберешь, то зимой губами подберешь». Народ всегда называл осень кормилицей.

Ведущая. В конце праздника послушаем стихи русских поэтов, которые вы выучили.

Учащиеся читают стихотворения А.С. Пушкина, И.А. Бунина, Ф.И. Гютчева, К.Д. Баль-



монта, А.А. Фета, Н.А. Некрасова, А.Н. Майкова, А.К. Толстого, С.А. Есенина, И.С. Никитина (можно выучить и стихотворения современных авторов).

Ведущий и ведущая.  
 Спасибо тебе, царица Осень,  
   что к нам пришла,  
 Спасибо, что сыновей своих привела,  
 Спасибо тебе за богатый урожай,  
 Приходи к нам еще, не забывай!  
 Осень.  
 До свидания! До свидания!  
 Помашу вам на прощание.  
 В гости к вам еще приду,  
 Только в следующем году!

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лободина Н.В. Экологическое воспитание в начальной школе. Разработки внеклассных мероприятий. Волгоград, 2007.

Яровая Л.Н., Жиренко О.Е., Барылкина Л.П., Цыбина Т.И. Внеклассные мероприятия. М., 2005.

Касаткина Н.А. Учебно-воспитательные занятия в группе продленного дня: Конспекты занятий, занимательные материалы, рекомендации. Вып. 2. Волгоград, 2007.

Гайдина Л.И., Кочергина В. Группа продленного дня: Конспекты занятий, сценарии мероприятий. 3–4 классы. М., 2008.

Времена года. Ярославль, 2006.

## Путешествие с Бабой-ягой

**Л.Н. КРИВОЩЕKOBA,**

*МОУ «Майкорская СОШ», с. Они, Юсьвинский район, Пермский край*

Сказка. Что может быть интереснее? Кому из нас в детстве мама или бабушка не рассказывали сказку про курочку Рябу или колобка, про царевну-лягушку или Красную Шапочку? Сказка оказывает огромное влияние на ребенка. Хочется, чтобы она была в жизни наших детей. Пусть она научит верить в чудеса.

Мои ученики очень любят сказки. Мы проводим конкурсы, викторины, путешествия по страницам любимых сказок. Учащиеся с удовольствием перевоплощаются в сказочных героев. Предлагаю коллегам сценарий «Путешествие с Бабой-ягой». Если здесь в роли сказочных героев выступят родители — это будет замечательно! В зависимости от количества учеников класс можно разделить на две-три команды, приготовить для «путешествия» метлы, изображение «чудо-дерева» с плодами.

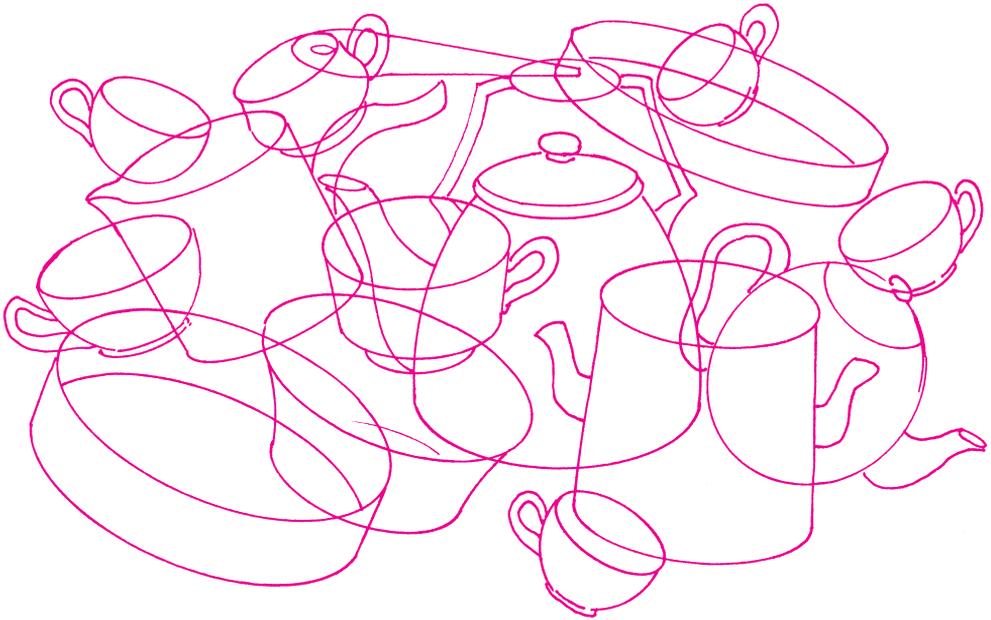
Баба-яга.  
 Добрый, день, друзья,  
 Не пугайтесь меня.  
 Я хоть и Баба-яга, но не вредная.  
 Надоело мне сидеть в избушке  
 На лесной опушке.  
 Никто в гости ко мне не идет!  
 И меня в гости никто не зовет!

Вот я и подумала:  
 А не слетать ли мне к ребятам,  
 Пройтись по школьным палатам.  
 А может, в гости вас позвать?  
 На метле не боитесь летать?  
 Тогда приглашаю вас в страну сказок  
 И не принимаю ни от кого отказа.  
 А ну, метла, носи нас за дремучие леса,  
 За реки широкие,  
 За озера глубокие,  
 За высокие горы  
 К моей сестре троюродной Федоре.

Ученики и Баба-яга садятся на метлу, летят к Федоре.

Федора. Здравствуйте, детки!  
 Баба-яга. Здравствуй, сестрица!  
 Федора.

Как я рада гостям!  
 А надолго ли к нам?  
 Баба-яга.  
 Дорогая Федора,  
 Мы на минутку.  
 Ох, удивлена я не на шутку!  
 Да, тебя, смотрю, не узнать,  
 Аккуратно заправлена кровать.  
 В доме чистота, порядок.



Может, предложишь чаю гостям,  
А к нему еще и загадок?  
Федора.  
Хватит ли кружек на всех, не знаю.  
А давайте вместе посчитаем.

По рисунку<sup>1</sup> считают количество изображенных кружек.

Баба-яга.  
Посидим, ребятки, за чаем  
И загадки Федоры отгадаем.

Федора загадывает загадки.

\* \* \*

Живет старушка  
На лесной опушке  
В маленькой избушке.  
В избушке на курьих ножках,  
С одним окошком.  
Сторож в доме ее черный кот.  
Частый гость Кошей.  
Кто имя бабушки той назовет,  
А также ее друзей?

\* \* \*

Маленькая девочка однажды в лес пошла,  
Девочка маленькая ягод набрала.  
Потом поняла, что заблудилась,

В лесу дремучем одна очутилась.  
Смотрит — избушка стоит перед ней.  
Кто та девчушка, и домик тот чей?

\* \* \*

Он от зайца ушел,  
Он от волка ушел,  
От медведя ушел.  
От лисы не получилось.  
Почему же, что случилось?  
Кто герой той старой сказки?  
Отвечайте без подсказки.

\* \* \*

Девочку мачеха не любила,  
С утра до вечера ругала-бранила.  
Зимой за цветами в лес отправляла,  
Работу по дому выполнять заставляла.  
Знаете, ребята, эту сказку  
Или, может, дать подсказку?

Баба-яга.

Спасибо, сестрица, за угощенье,  
За вкусный чай, за варенье.  
До свидания, нам в дорогу пора.  
А ну, метла, носи за леса,  
За высокие горы,  
За широкие реки.  
Где нога человека не ступала вовеки.

<sup>1</sup> См.: Игры, ребусы, загадки для дошкольников. Ярославль, 2006.



Неси туда, где мой  
братец Леший живет,  
Где папоротник в лесу цветет,  
Где чудо-дерево растет.

Баба-яга и школьники садятся на метлу, летят к Лешему.

Баба-яга. Здравствуй, братец!  
Леший. Здравствуй, сестрица!  
Баба-яга. Угостишь нас плодами?  
Леший.  
С удовольствием, выбирайте сами.  
Плод срывайте и задание выполняйте.  
Отгадать вам надо,  
Кто автор сказанных слов.  
Ну, кто отвечать готов?

Школьники срывают плоды с «чуда-дерева», на котором «растут» яблоки и груши, сливы и апельсины, на которых написаны задания.

Я от дедушки ушел, я от бабушки ушел.  
(Колобок)

Лягушка, лягушка, отдай мою стрелу.  
(Иван)

Чего тебе надо, старче? (Золотая рыбка)  
Спи, глазок, спи другой! (Крошечка-Хаврошечка)

По щучьему велению, по моему хотению.  
(Емеля)

Козлятушки, ребятушки, отопритесь,  
отворитесь! (Коза или волк)

Не садись на пенек, не ешь пирожок.  
(Маша)

Баба-яга.  
И вновь нам в дорогу, ребята, пора.  
А ну, метла, неси за леса,

За высокие горы  
В болото к Водяному.

Баба-яга и ученики садятся на метлу и летят к Водяному. Появляется Водяной, исполняя песню из м/ф «Летучий корабль».

Водяной.  
Здравствуйте, ребяташки,  
Девчонки и мальчишки!  
Вчера в своем болотце  
Нашел я сундучок.  
А в нем — смотрите — зеркальце,  
Игла, яйцо, клубок.  
Надо бы выяснить,  
Кто хозяин этих вещей.  
Чья корзинка, чья шляпа  
И чемоданчик чей?

Водяной достает из сундучка вещи, школьники называют, кому они принадлежат.

Баба-яга. Нам, ребята, пора в путь.  
Водяной.

А мне хозяевам потерянные вещи  
надо вернуть,  
Но вы про меня не забывайте,  
Хоть изредка навещайте.

Баба-яга и все участники «путешествия» садятся на метлу и возвращаются в школу.

Баба-яга.  
А ну, метла, неси за леса,  
За реки широкие,  
За озера глубокие,  
За высокие горы,  
В школу Оньковскую снова.

Подведение итогов.



## Веселые загадки в алфавитном порядке

Вы попробуйте на вкус  
Сочный, сладкий наш... (*арбуз*).

Зверек этот очень добр  
И зовется просто... (*бобр*).

Этот хищник знает в зайцах толк:  
Грозный, голодный, серый... (*волк*).

У него очень маленький дом,  
Пестрый колпачок. Это... (*гном*).

Дети дома не знают бед,  
Коли живет с ними... (*дед*).

Очень любит малину Вика,  
Ну а Саша — ... (*ежевика*).

Он на елку очень похожий,  
Весь в иголках — это... (*ёжик*).

Открыл его и все оценки узнал,  
Потому что это классный... (*журнал*).

Тигры и слоны не живут в парке,  
Но можно их встретить в... (*зоопарке*).

Любит сладкое очень Лариска,  
А особенно конфеты... (*урилка*).

Кто не боится, скрестив ноги,  
Сидеть подолгу? Это... (*йоги*).

Не знает она, для чего нужна ложка,  
Но она аккуратна, чиста. Это... (*кошка*).

Любят «Смешарики» смотреть  
все у нас,  
Потому что там есть добрый, храбрый...  
(*Лосяш*).

Выполнив поделки из теста,  
Наш I класс занял первое... (*место*).

У него на лбу растет рог,  
И зовут его все... (*носорог*).

Любят дети его даже больше потех,  
Потому что это грецкий... (*орех*).

Долго сегодня Юра голову ломал:  
Куда же спрятался его новый... (*пенал*)?

Помогает маме дома  
В выходные мальчик... (*Рома*).

Будто в моську превратился он,  
Видит сон индийский... (*слон*).

Нехорошо рвать и марать  
Первокласснику... (*тетрадь*).

Знает даже первоклассник шутку:  
«От чего же плывет... (*утка*)?»

Взяв в руки кисть и акварель,  
Нарисовала Наташа... (*Форель*).

«Ну, быстрее, гол забей!» —  
Переживает отец, когда смотрит...  
(*хоккей*).

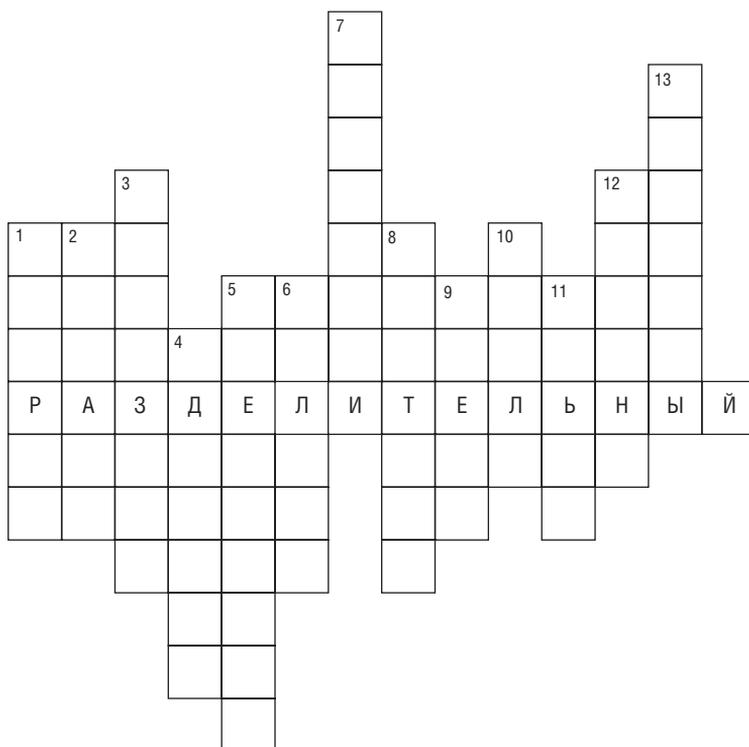
Не попало в рот ни капли  
Лисе в гостях у... (*цапли*).

Сварив у медведя кашки,  
Разложила ее Маша в... (*чашки*).





## Кроссворд на тему «Разделительный мягкий знак»



4. Многолетние растения с твердыми стволами и ветвями. (Деревья)

5. Вдумчивый и строгий, не легкомысленный. (Серьезный)

6. Ключья, пушистые комья, раздробленные, размягченные зерна. (Хлопья)

7. Птицы, обитающие рядом с жильем человека. (Воробьи)

8. Очень распространенное в России женское имя. (Татьяна)

9. Группа живущих вместе родственников. (Семья)

10. Изделия из ткани, нижняя одежда. (Белье)

11. Снежная буря. (Вьюга)

12. Вьющееся травянистое сорное растение. (Вьюнок)

13. Узкие и глубоко вдавшиеся в сушу морские заливы. (Фьорды)

*Л.П. КУЛЯПИНА,  
учитель начальных классов,  
школа № 1681,  
Москва*



## Старинный учебник для современных детей: анахронизм или сохранение традиций отечественного образования?

**Г.В. КОНДРАТЬЕВА,**

доцент, Московский государственный областной университет

Сколько лет может функционировать в школе учебная книга? Десять, пятнадцать лет — это уже достаточно большой срок. Жизнь учебника редко бывает долговечной. Но в истории отечественной школы существует уникальный случай, когда созданный почти полтора века назад учебник продолжает издаваться и сегодня. Речь идет о букваре Д.И. и Е.Н. Тихомировых. Первое издание этого знаменитого букваря вышло в свет в 1873 г., но и сегодня эту книгу мы видим на прилавках книжных магазинов. Современный букварь Тихомировых красочно и добротн оформлен: твердая обложка, цветная печать. Первые же издания были достаточно скромными брошюрами. Сначала они выпускались тиражом в несколько тысяч экземпляров. Но постепенно букварь становился все более популярным. В начале XX в. буквари Тихомировых уже расходились по России невиданными миллионными тиражами. В 1917 г. вышло 161-е издание букваря. Тысячи и тысячи мальчиков и девочек учились читать по этой замечательной книге.

Букварь непрерывно совершенствовался авторами. Первые издания букваря состояли из двух разделов, но затем букварь был переработан и состоял уже из четырех разделов: отдел первый — упражнения для изучения букв, отдел второй — упражнения

в чтении статей, отдел третий — церковно-славянское чтение, отдел четвертый — упражнения в счислении. Такое содержание позволяло включить в учебную книгу содержание всего первого года обучения.

Глубокая проработанность материала, уникальная и продуманная подача текста выделяли издание среди учебной литературы того времени. Русские мотивы красной нитью шли через весь букварь. Работая над первым отделом, только постигая написание букв, дети встречали хорошо известные им русские пословицы: *цыплят по осени считают; кончил дело, гуляй смело; не радуйся чужой беде; куй железо, пока оно горячо* и др.

Во втором отделе ученики знакомились с подборкой стихов и рассказов русских писателей. Здесь были представлены произведения лучших русских писателей и поэтов: В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, А.К. Толстого, И.А. Крылова, А.В. Кольцова, А.Н. Плещеева и др. Букварь Тихомировых был не только толковой и добросовестной книгой для обучения чтению, на страницах издания нашли свое отражение щедрая русская душа и необъятные просторы России. Ведущие темы материалов для чтения: родина, природа, любовь к ближнему, справедливость, помощь бедным. Букварь предполагал не только обучение грамоте, но и воспитание ребен-



Год издания	Тема							
	Умножение 2 и деление на 2	Умножение 3 и деление на 3	Умножение 4 и деление на 4	Умножение 5 и деление на 5	Умножение 6 и деление на 6	Умножение 7 и деление на 7	Умножение 8 и деление на 8	Умножение 9 и деление на 9
1902	20	18	12	13	10	13	12	9
1907	17	15	10	12	10	8	8	9

ка. Доброта и зло, бедность и богатство, ум и невежество, а также многие другие темы предполагали обсуждение и размышление. Наряду с развитием речи, письма шло и нравственное развитие личности.

Третий отдел букваря был также тесно связан с воспитанием. Он представлял собой рассказы из жизни Иисуса Христа и Богоматери, молитвы, церковную азбуку. Этот раздел выпускался отдельным изданием и был высоко оценен Л.Н. Толстым.

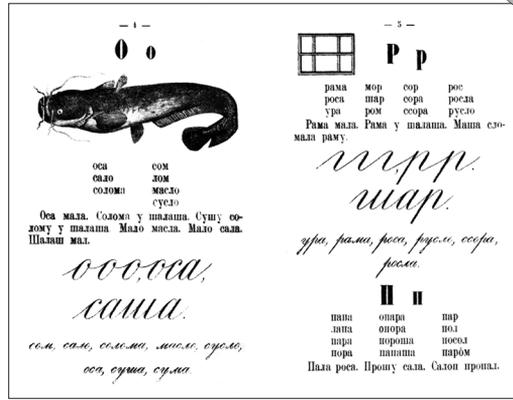
Четвертый раздел «Первоначальные упражнения в счислении» предназначен для обучения сложению, вычитанию, умножению и делению в пределах первой сотни. Данный раздел достаточно сжат по объему. Схематически он был построен следующим образом: «Знакомство с цифрами», «Действия с числами до 10», «Действия с числами до 100» (здесь появляются первые текстовые задачи), «Изучение умножения и деления», «Таблица умножения». Особенностью раздела является отсутствие отдельных упражнений на отработку навыков сложения, вычитания с переходом через десяток. Этот достаточно трудный момент фактически начинался отрабатываться, только когда учащиеся уже неплохо считали в пределах сотни. Таким образом, учащиеся успешно выполняли задания  $25 + 30$ ,  $43 + 24$ ,  $28 - 14$ ,  $32 + 8$ ,  $30 - 23$  и лишь затем приступали к примерам  $9 + 6$ ,  $57 + 9$  и т.д. Кроме того, при работе по букварю авторы предполагали уделять большое внимание именно нумерации.

Раздел небольшой, число текстовых задач около сотни, что достаточно немного для целого года обучения. Для сравнения в Сборнике задач и примеров для начальной школы А.И. Гольденберга, вышедшего в одно время с букварем Тихомировых, было

239 задач и 102 примера только на действия с числами первого десятка. Тихомировы предполагали, что в процессе работы учитель будет дополнять занятия упражнениями из других учебных книг (в том числе и А.И. Гольденберга). Авторы поместили в издании только необходимый минимум, чтобы не перегружать книгу. Очень показательно, что Д.И. и Е.Н. Тихомировы старались идти не по пути увеличения объема, а по пути тщательной отработки и отбора содержания. Объем же издания мог даже уменьшаться. Так, в первых изданиях букваря было 27 пунктов в отделе первоначального упражнения в счислении, но постепенно установилась более четкая структура из 23 пунктов, были исключены упражнения, носящие вспомогательный характер и только затрудняющие понимание (пункты 7, 9, 11, 12). Более того, уменьшалось число текстовых задач (см. табл.).

В то же время увеличивалось число вариантов одной и той же задачи. Например, в издании 1902 г. задача № 3 (п. 15) сформулирована следующим образом: «*Пуд муки стоит два рубля; что стоят  $4n$ ?  $9n$ ?  $8n$ ?  $6n$ ?*» В издании 1907 г. задача сформулирована так: «*Пуд муки стоит два рубля; что стоят  $4n$ ?  $9n$ ?  $8n$ ?  $6n$ ?  $7n$ ?  $10n$ ?  $5n$ ?*»

В помощь учителю Д.И. Тихомировым было разработано методическое пособие «Как учить писать, читать и считать на первой ступени обучения?», которое также неоднократно переиздавалось (было востребовано учителями). Показательно, что вопросы методики начального обучения были продуманы Тихомировым еще до выхода букваря. В цикле статей «Обучение в народной школе», вышедшем в журнале «Народная школа» № 1–4, за 1872 г. Д.И. Тихо-



миров подробно разбирал подходы к обучению, давал подробные конспекты занятий, бесед. Таким образом, букварь появился уже на методически продуманной основе.

Надо отметить, что наряду с букварем Д.И. и Е.Н. Тихомировых в дореволюционной России выходили многочисленные буквари других авторов, но тихомировский букварь был одним из самых популярных. Причины его популярности заключались в одновременном выполнении ряда условий, которым удовлетворял букварь. Во-первых, здесь имела место четкая структура и одновременно краткость, лаконичность изложения, позволявшие давать материал целыми модулями. Букварь был небольшим по объему, но очень насыщенным содержанием. Во-вторых, присутствовала сильная эмоциональность текстов: материалы для чтения основывались на лучших произведениях отечественной литературы. В-третьих, букварь был «многопредметен», по одной книге изучались чтение, письмо, арифметика, Закон Божий. В-четвертых, популярности букваря способствовала оп-

ределенная консервативность учительства, для которого книга Тихомировых была знакома не одно десятилетие. В-пятых, умеренная цена (20 копеек), которая не менялась долгое время, также во многих случаях решала дело в пользу данного издания. И наконец, нельзя не отметить, что авторы учебника многое делали для его пропаганды и распространения.

Создатели букваря Дмитрий Иванович и Елена Николаевна Тихомировы были людьми разного происхождения, воспитания, но объединяла их искренняя преданность делу народного образования. Говоря о букваре Тихомировых, нельзя не сказать и о жизни его авторов. Дмитрий Иванович (1844–1915) — сын сельского священника из села Рождествено Нерехтского уезда Костромской губернии. Семья была небогатой даже по скромным крестьянским меркам. С детских лет Дмитрий помогал отцу как на службе в храме, так и на полевых работах. Сохранились воспоминания, как берег маленький Митя каждую трудовую копейку, не тратил ее, отдавал матери. Отец мечтал дать сыну духовное образование, отправляя его учиться в духовное училище. Но материальное положение семьи не дало возможности мальчику поступить затем в духовную академию. В результате Дмитрий Иванович стал воспитанником военного училища г. Ярославля, где его содержали на казенный счет.

После окончания училища как лучшего ученика Дмитрия Тихомирова отправляют учиться на только что учрежденные учительские курсы в Петербург. Еще через два



года он уже учиться в Москве в учительской семинарии военного ведомства. В 1866 г. Д.И. Тихомиров блестяще закончил образование и стал преподавателем в образцовой школе при той же семинарии. С этого времени Дмитрий Иванович окончательно поселился в Москве. Работая преподавателем в различных учебных заведениях, он вместе с товарищами организует и открывает первую вечернюю школу для взрослых рабочих на фабрике Ф.С. Михайлова, участвует в проведении летних учительских курсов.

По его инициативе и активном участии устраиваются публичные лекции профессоров Московского университета и известных литераторов. Тихомиров инспектирует две фабричные морозовские школы — во Владимирской и Тверской губерниях, школы Московского благотворительного общества, становится наблюдателем школы Домаского попечительства бедных.

С 1872 г. он начинает читать лекции по методике русского языка на педагогических курсах при обществе воспитательниц и учительниц. Это было, пожалуй, любимое дело Тихомирова, с ним он не расстанется до конца жизни. Осенью 1869 г. Д.И. Тихомиров знакомится на курсах со слушательницей Еленой Николаевной Немчиновой, а уже в 1871 г. она становится его женой.

Елена Николаевна по материнской линии происходила из рода князей Оболенских. Но семья давно разорилась. Бабушка Елены Николаевны Варвара Петровна, оставшись без средств к существованию, стала служить начальницей при малолетнем отделении воспитательного дома при Николаевском институте. Там же впоследствии стала работать и мать девочки. Позрелеев, Елена увлекается народольческим движением, решает учительствовать. Встретив Дмитрия Ивановича, Елена Николаевна стала ему не только женой, но и верной помощницей. Они вместе работали над созданием букваря. Елена Николаевна тщательно подбирала материалы по плану, разработанному мужем. Впоследствии Елена Николаевна постоянно конспектировала

многочисленные уроки и лекции Д.И. Тихомирова, подготавливая их к печати.

Вместе с женой Дмитрий Иванович организует «Учебный магазин начальных школ», который будет издавать около тысячи наименований книг тиражом более 15 миллионов экземпляров. В 1890-х годах Тихомировы приобретают известный журнал «Детское чтение» и активно включаются в новую деятельность по изданию детского журнала. Успех был очевиден: с каждым годом число подписчиков росло, увеличивался объем издания. Кроме детского журнала, Тихомировы начинают издавать и журнал для учителей «Педагогический листок».

Тихомировы смогли объединить вокруг себя всю педагогическую общественность Москвы. Знаменитые тихомировские вечера посещали выдающиеся люди своего времени: И.А. Бунин, оба Немировича-Данченко, Д.Н. Мамин-Сибиряк, А.С. Серафимович и др.

В.А. Гиляровский в очерках «Москва газетная» оставил очень образные и несколько ироничные воспоминания об этих многолюдных вечерах, на которых гости, большей частью московские педагоги, «сидели, уставя в молчании «брады свои» в тарелки, и терпеливо слушали, как по часу выступали ораторы, а Д.И. Тихомиров, бия себя кулаками в грудь и потрясая огромной седой бородицей, вопиял: — Мы — народ! Мы — служители народного просвещения!» [1]<sup>1</sup>.

Надо отметить, что благодаря своей деятельности Тихомировы становятся весьма богатыми людьми. Приобретают дома в Москве и имение в Крыму. Но показательно, что заработанные деньги они отдают в основном на нужды образования. Так, только на постройку здания для педагогических курсов в Москве супруги пожертвовали огромную по тем временам сумму — 200 тысяч рублей. Построили на свои средства школу и больницу в родном селе Дмитрия Ивановича. Кстати, школа, созданная Тихомировыми в Рождествено, существует и по сей день (основанная как начальная в 1909 г., в 1939 г. она стала семилетней, в

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



1953 г. — средней, в 1959 г. — восьмилетней, в 1965 г. — средней, в 2008 г. — основной). Даже став богатыми людьми, Тихомировы не жили в роскоши, которую могли бы позволить себе, а продолжали трудиться и помогать развитию отечественного просвещения. По свидетельству В.И. Немировича-Денченко, «...они вели простую жизнь, не позволяя себе никаких излишков и памятуя вечные и благородные задачи» [2]. До конца жизни Д.И. Тихомиров не переставал трудиться, мечтая издать свои лекции, которые читал на протяжении сорока лет. Не удалось.

Д.И. Тихомиров скончался в 1915 г. на даче в Алуште и был похоронен в Москве на Новодевичьем кладбище при громадном стечении народа. Смерть Дмитрия Ивановича стала тяжелой потерей для Елены Николаевны. Несмотря на огромный поток соболзнований и слов поддержки, нельзя было восполнить потерю. Елена Николаевна продолжала работать, теперь она одна издавала и редактировала журнал «Юная Россия» (так теперь называлось «Детское чтение»), вела другие дела издательства. Сложная обстановка сложилась в редакции после смерти Д.И. Тихомирова. По воспоминаниям С.О. Серополько, Елена Николаевна не всегда могла находить общий язык с сотрудниками редакции. Так, Е.Н. Тихомирова, вопреки мнению других, захотела ввести в состав редакции своего внука, которого Дмитрий Иванович, по словам С.О. Серополько, «не пускал даже на порог редакции». В знак протеста С.О. Серополько вышел из редакции [5].

Наступало тяжелое время. Последний номер журнала «Юная Россия» Елена Николаевна выпустила в марте 1918 г. Новая революционная школа не нуждалась в старых педагогах. На Новодевичьем кладбище, где был похоронен Дмитрий Иванович, его могила оказалась утраченной. Место захоронения Елены Николаевны неизвестно. Коротка человеческая память.

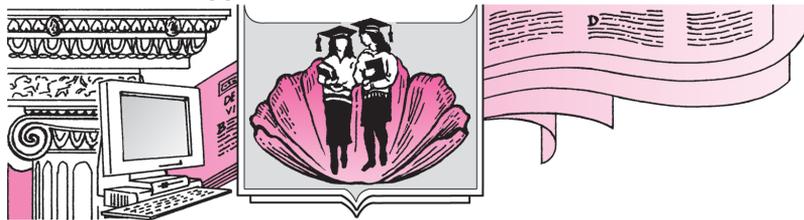
И все-таки вновь и вновь спустя многие годы приходит к нашим школьникам

букварь Тихомировых. Значит, живут их мысли, не утрачены идеи. И долго еще будут жить, потому что самый лучший памятник Тихомировы создали себе сами, подарив детям изумительную книгу — свой букварь.

Сегодня букварь переживает «второе рождение»: начиная с 1990 г. он активно переиздается различными издательствами (АСТ, ЭКСМО и др.). Правда, нет уже миллионных тиражей и предназначается букварь не учащимся начальных школ, а детям трех-четырёх лет. Но показательно, что книга активно востребована. Это особенно удивительно потому, что современный ребенок живет в ином мире, нежели в XIX в., окруженный невиданными потоками информации, зажатый в тиски городской среды, часто оторванный от природы. Так почему же букварь Тихомировых вот уже двадцать лет вновь приходит к детям? Основной причиной обращения к тихомировскому букварю является, на наш взгляд, та ценностная основа, которая заложена в книге. Формирование нравственного стержня на основе веками сложившейся народной культуры — главный ориентир издания. И это особенно важно в наш век утраты нравственных ценностей и грубого прагматизма. И именно востребованность букваря Тихомировых дает основание надеяться на преодоление нравственного кризиса, переживаемого сегодня нашим обществом, и позволяет верить в просвещенное будущее России.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Гиляровский В.А.* Мои скитания. Москва газетная. М., 2006
2. *Немирович-Денченко В.И.* Друг детей. М., 1916.
3. *Тихомиров Д.И.* Букварь для совместного обучения письму, русскому и церковно-славянскому чтению и счету. 145-е изд. М., 1902.
4. *Тихомиров Д.И.* Букварь для совместного обучения письму, русскому и церковно-славянскому чтению и счету. 152-е изд. М., 1907.
5. ВР РНБ. Ф. 266. Оп. 1. Д. 500. Л. 10.



## Формирование профессионально-субъектной позиции студентов при изучении курса «Актуальные проблемы развития речи учащихся начальных классов»

**О.З. ПАРФЕНТЬЕВА,**

ассистент кафедры методики начального обучения, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

С целью подготовки в вузе компетентных в области методики русского языка учителей начальных классов необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы у студентов не только накапливались академические знания, предусмотренные вузовской программой, но и формировалась система внутренних отношений к будущей деятельности, т.е. *профессионально-субъектная позиция*. Ее наличие позволит учителю свободно, активно, сознательно, ответственно и творчески выполнять профессиональную деятельность.

М.С. Соловейчик отмечает, что «нужно постоянно, с первых шагов организовывать выполнение тех действий, которые хотя бы в какой-то мере отражали будущую профессиональную деятельность учителя» [6, 49]<sup>1</sup>. Профессиональная деятельность современного учителя представляет собой череду выборов, которые ему необходимо ежедневно совершать: это и выбор образовательной программы, и выбор созвучных его педагогическим идеям методических

взглядов, и выбор методов и форм предъявления ученикам дидактического и воспитательного материала. Именно поэтому образовательный процесс в вузе должен быть направлен на формирование компетентного специалиста, способного к совершению самостоятельных, научно обоснованных профессиональных выборов, обусловленных профессионально-субъектной позицией личности.

Для формирования у будущих учителей профессионально-субъектной позиции был использован прием организации обучения по индивидуальным образовательным маршрутам.

*Индивидуальный образовательный маршрут*, по определению Н.Г. Зверевой, — это «вариативная структура учебной деятельности студента, отражающая его личностные особенности, проектируемая и контролируемая в рамках отдельной учебной дисциплины» [3, 20].

На основе научных идей Н.А. Дуки [2, 126, 127] были выделены три типа индиви-

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



дуальных образовательных маршрутов (далее — ИОМ), которые в наибольшей степени соответствуют целям формирования компетентного в области методики обучения русскому языку будущего учителя начальных классов и продвижение по которым способствует формированию профессионально-субъектной позиции личности.

I. ИОМ, ориентированный на формирование студентом себя как образованного человека. Соответствует базовому уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

II. ИОМ, направленный на формирование студентом себя как будущего специалиста с высоким уровнем знаний, позволяющим достойно выполнять профессиональные обязанности. Соответствует продвинутому уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

III. ИОМ, направляющий студента на научный поиск и научную деятельность. Соответствует высокому уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

Рассмотрим процесс формирования профессионально-субъектной позиции по индивидуальным образовательным маршрутам в ходе усвоения содержания курса по выбору «Актуальные проблемы развития речи учащихся начальных классов».

На изучение данной дисциплины в пятом семестре отводится 36 часов: 18 часов — на практические занятия, 18 часов — на самостоятельную работу.

Программой предусмотрено рассмотрение следующих тем:

1. Анализ материалов различных школьных учебников по русскому языку для начальных классов по разделу «Развитие речи».

2. Речевые ошибки учащихся начальных классов. Их причины, способы предупреждения и устранения.

3. Методика работы по обогащению словарно-семантического запаса учащихся.

4. Обогащение речи учащихся пословицами и поговорками.

5. Работа по обогащению речи различными синтаксическими конструкциями.

6. Методика работы над текстами, различными по стилю и жанру.

7. Нетрадиционные уроки развития речи. Составление и анализ конспектов уроков.

8. Усвоение учащимися речевого этикета. Развитие умения правильно вести диалог, правильно строить монологическую речь в устной и письменной форме.

9. Использование наглядности и ТСО в процессе развития речи учащихся начальных классов.

Студентам к каждому практическому занятию даются опережающие задания, сложность которых определяется выбранным образовательным маршрутом.

**I. Задания низкого уровня сложности** (соответствуют ИОМ, ориентированному на формирование студентом себя как образованного человека, — базовый уровень):

1. Получить информацию из указанных источников о наиболее распространенных подходах к рассмотрению изучаемой проблемы и знать определения ключевых понятий.

2. Составить библиографический список (из 5 наименований) статей журнала «Начальная школа», посвященных отдельным вопросам изучаемой темы.

3. Составить аннотацию к одной из статей.

4. Проанализировать и законспектировать одну статью, посвященную теме предстоящего занятия.

5. Подготовить сообщение по ее содержанию. Особо выделить приемы и упражнения, предлагаемые автором.

**II. Задания среднего уровня сложности** (соответствуют ИОМ, направленному на формирование студентом себя как будущего специалиста с высоким уровнем знаний, позволяющим достойно выполнять профессиональные обязанности, — продвинутый уровень):

1. Получить информацию из указанных источников и провести сравнительный анализ подходов к изучаемой проблеме двух различных методистов. Определить, какой подход к решению проблем развития речи школьников является наиболее эффективным. Аргументировать свой выбор. Знать определения ключевых понятий изучаемой проблемы.

2. Составить библиографический список статей из журнала «Начальная школа» (не менее восьми наименований), посвященных отдельным вопросам изучаемой темы.



3. Составить аннотации к двум статьям (по собственному выбору).

4. Устно обобщить приведенный в них методический материал.

5. Уметь аргументировано выразить собственную позицию относительно содержания в статьях материала.

**III. Задания высокого уровня сложности** (уровень не только прочного усвоения методического материала, но и приемов научной деятельности по исследованию конкретных проблем рассматриваемой темы).

1. Самостоятельно отыскать и проанализировать (выделить основные и частные признаки) определения ключевых понятий темы предстоящего занятия.

2. Провести сравнительный анализ подходов различных методистов (трех и более) к изучаемой проблеме. На основе результатов анализа обосновать собственную позицию по проблемам методики развития речи школьников. Уметь оперировать ключевыми понятиями изучаемой проблемы.

3. Составить библиографический список статей из журнала «Начальная школа» (не менее десяти наименований), посвященных отдельным проблемам изучаемой темы.

4. Составить аннотации к трем статьям (по собственному выбору).

5. Письменно обобщить и систематизировать приведенный в них методический материал.

6. Уметь аргументировано выразить собственную профессиональную позицию относительно содержания статей.

Например, в ходе подготовки к занятию на тему «Обогащение речи учащихся пословицами и поговорками» студентам, которые ориентированы на продвижение по индивидуальному образовательному маршруту, соответствующему **высокому уровню** формирования профессионально-субъектной позиции, предстоит провести примерно следующую работу:

1. Самостоятельно отыскать в Словаре-справочнике по методике русского языка М.Р. Львова [4] и в пособиях различных авторов по дисциплине «Русский язык и культура речи» определения ключевых понятий темы предстоящего занятия: *качества речи* (богатство и разнообразие сло-

варя, яркость, образность, выразительность, ясность, понятность, точность, правильность); *методы и приемы обогащения речи* младшего школьника. Усвоить их содержание, чтобы уметь свободно оперировать ими.

Кроме того, студенты самостоятельно выясняют, что *пословица* — это краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм [5, 568]; *поговорка* — это краткое устойчивое выражение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания [5, 530].

2. Провести сравнительный анализ подходов двух-трех различных авторов к проблеме использования на уроках русского языка пословиц и поговорок. На основе полученных сведений разработать и обосновать собственную систему применения упражнений, способствующих обогащению речи учащихся начальных классов на основе ознакомления на уроках русского языка с пословицами и поговорками.

В ходе анализа статей студенты выясняют, что пословицы и поговорки активно используются в образовательном процессе начальной школы с самыми разными целями (не только для развития и обогащения речи учащихся, но и для каллиграфической работы, профилактики орфографических ошибок, нравственного воспитания).

3. Составить библиографический список статей из журнала «Начальная школа» (не менее десяти наименований), посвященных отдельным вопросам изучаемой проблемы.

Например, этот список может быть следующим:

*Гаврисенко Н.В.* Обучение младших школьников выразительности устной речи / Н.В. Гаврисенко // Начальная школа. 2008. № 2. С. 14–17.

*Дурова И.В.* Использование «цветовых» пепифраз как средство развития речи учащихся / И.В. Дурова // Там же. 2007. № 1. С. 54–57.

*Изотова В.А.* Сила воспитательного воздействия на младшего школьника устного творчества русского народа / В.А. Изотова // Там же. 2000. № 5. С. 20–23.

*Каркачева Н.А.* Использование фразеологизмов и пословиц при работе со словарными слова-



ми / Н.А. Каркачева // Начальная школа. 2002. № 7. С. 79–80.

Королёва Т.П. Работа с пословицами на уроках русского языка / Т.П. Королёва // Там же. 2000. № 7. С. 58–61.

Пуцелёва М.Л., Евстифеева Н.А. Использование пословиц и поговорок на уроках русского языка и литературного чтения / М.Л. Пуцелёва, Н.А. Евстифеева // Там же. 2009. № 4. С. 39–45.

Решетникова И.В. Час занимательного русского языка / И.В. Решетникова // Там же. 2002. № 7. С. 76–79.

Черногрудова Е.П. Возможности использования русских народных пословиц на уроках / Е.П. Черногрудова // Там же. 2009. № 1. С. 29–32.

Чинчибаева Т.П. Как я знакоблю детей с пословицами разных народов / Т.П. Чинчибаева // Там же. 2004. № 3. С. 63–62.

Шишкина Т.В. Новые методы и приемы в работе по развитию речи / Т.В. Шишкина // Там же. 2006. № 9. С. 44–47.

В процессе выполнения этого задания студенты учатся правильно оформлять описание литературных источников. Кроме того, они приходят к выводу, что для поиска интересующего материала не всегда достаточно просто прочитать название статьи, необходимо просматривать ее содержание.

4. Составить аннотации к трем из данных статей (по выбору).

5. Письменно обобщить и систематизировать приведенный в них методический материал.

6. Уметь аргументировано выразить собственную профессиональную позицию относительно содержания статей.

На занятии предусмотрено выступление студента с обоснованием и защитой собственной точки зрения. Так как некоторые студенты при выступлении испытывают чувство дискомфорта перед аудиторией, не уверены в своих силах, преподаватель дает рекомендации по ораторскому мастерству.

Выступление строится примерно следующим образом:

«В девятом номере журнала «Начальная школа» за 2006 г. наше внимание своей практической направленностью привлекла статья учителя начальных классов московской школы № 1338 Т.В. Шишкиной «Но-

вые методы и приемы в работе по развитию речи».

На взгляд автора, ...

По мнению автора, ...

Автор считает, что...

Т.В. Шишкина предлагает проводить с учениками следующие упражнения: ...; предлагает интересные формы методической работы...»

Конкретные примеры упражнений и заданий, которые рассматриваются в той или иной статье, обязательно записываются. Так, из статьи В.А. Изотовой «Сила воспитательного воздействия на младшего школьника устного творчества русского народа» (Начальная школа. 2000. № 5. С. 20–23) студенты записывают следующие задания:

Распределите пословицы по темам:

*Скучен день до вечера, коли делать нечего.*

*Пока молод — не страшен ни жар, ни холод.*

*Около молодых посидеть — самому помолодеть.*

*Без дела жить — только небо коптить.*

На основании представленных пословиц определите, какие качества ценятся в народе.

Завершите начатые пословицы: *Кончил дело — ... Поспешишь — ...*

Определите пословицу по двум словам: *язык — дело, труд — лень.*

Назовите пословицы, чтобы в них были числа 7 и 1. (*Семь раз отмерь — один отрежь. Семеро одного не ждут. У семи нянек дитя без присмотра.*)

Запишите словосочетания, подчеркните словарные слова: *медвежья услуга, длинный язык, обвести вокруг пальца, желторотый птенец, сгореть дотла, яблоку негде упасть.*

Важно отметить, что студенты не ограничиваются одним только сообщением сведений, представленных в статье, но учатся обосновывать свое мнение, отмечают положительные, на их взгляд, стороны предлагаемых автором методов, приемов, упражнений и заданий, прогнозируют возможные результаты их применения в учебном процессе. Подобная работа постоянно ставит студента в положение, при котором ему необходимо совершить свободный, сознатель-



ный и ответственный выбор, т.е. способствует формированию *профессионально-субъектной позиции*.

Преимущества организации усвоения студентами содержания курса по выбору «Актуальные проблемы развития речи учащихся начальных классов» с использованием индивидуальных образовательных маршрутов заключаются в следующем:

1. Учебный процесс становится разнообразным (вариативным).

2. Профессиональная направленность рассматриваемого на занятиях и в ходе самостоятельной деятельности дидактического материала проявляется более рельефно.

3. Ориентация студентов на продвижение по индивидуальному образовательному маршруту, соответствующему высокому уровню формирования профессионально-субъектной позиции, способствует развитию умения работать с информацией научного характера, критически ее оценивать, самостоятельно интерпретировать, применять на практике.

4. Широкое применение ситуаций выбора педагогических приемов, методов обеспечивает сознательный и активный подход к познавательной деятельности.

5. Признание и принятие студентами необходимости собственной активности, развития способности к целеполаганию, самоконтроля, осуществления свободы выбора и осознания ответственности за него, пони-

мания и принятия другого, его уникальности, личностного и профессионального саморазвития делает процесс формирования профессиональной субъектности студента наиболее оптимальным.

Таким образом, как показывает опыт, формирование профессионально-субъектной позиции посредством продвижения по индивидуальному образовательным маршрутам — один из наиболее современных и перспективных путей восхождения к качественному образованию в области методики русского языка.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Введенская Л.А.* Русский язык и культура речи: Учеб. пос. для вузов. Ростов н/Д, 2005.

2. *Дука Н.А.* Введение в педагогику: Учеб. пос. Омск, 1997.

3. *Зверева Н.Г.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008.

4. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1988.

5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 2003.

6. *Соловейчик М.С.* Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности // Начальная школа. 2000. № 2. С. 48–50.



## Картина детства в поэзии Юрия Кублановского

**С.С. КАЛИНИН,**

аспирант, Московский государственный областной университет

Детская литература — и поэзия, и проза — сочетает, на наш взгляд, два понятия: собственно литературу для детей и круг детского чтения. Второе понятие неизмеримо шире первого: начиная с конца XVIII в. к детскому чтению стали относить произведения (в пересказе, во фрагментах, а иногда и полностью), первоначально обращенные не к детям, а ко взрослым читателям. Так, прочно вошла в круг детского чтения поэзия Г.Р. Державина, В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, И.А. Крылова, М.Ю. Лермонтова, А.А. Блока, В.В. Маяковского, А.Т. Твардовского и других русских писателей и поэтов. Утвержденные в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования учебники по курсу «Литературное чтение» для I–IV классов [1]<sup>1</sup>, основываясь на произведениях круга детского чтения периода конца XVIII — первой половины XX в., оставляют за пределами художественного восприятия детей значительное количество произведений современной литературы. Такой подход объясним: классическое образование подразумевает наличие в школьной программе вполне определенного перечня авторов и произведений, проверенных временем. Однако мир стремительно меняется,

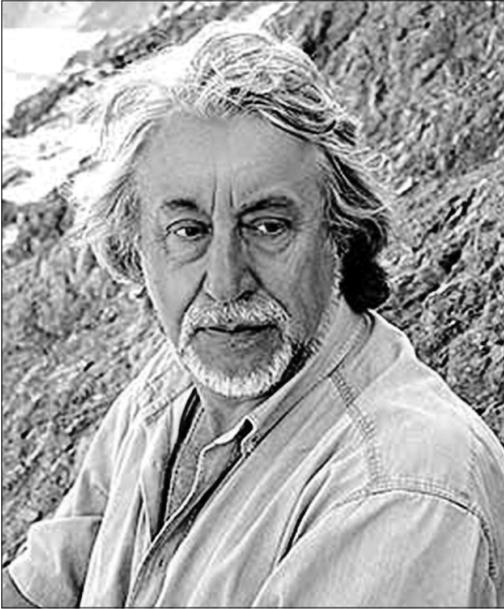
возникают новые художественные тексты, благодаря которым легче организовать образные повествования младшим школьникам о непростых временах отечественной истории. Необходимость толкования истории в соответствии с новыми сведениями о прошлом заставляет учителя всматриваться в обширное поле современной литературы и находить там материал для подобного взаимодействия с учащимися.

Немало интересного для творческой организации такой познавательной деятельности предоставляет внимательному читателю поэзия Юрия Михайловича Кублановского, в которой нет собственно стихов для детей, но в изобилии присутствуют штрихи и фрагменты живописных воспоминаний о детстве. Они могут быть введены в круг детского чтения или стать материалом для бесед учителя об отечественной истории по нескольким причинам.

Во-первых, детство поэта приходится на послевоенный период отечественной истории, пока еще остающийся за пределами хрестоматийного подхода к формированию круга чтения младшего школьника.

Во-вторых, присущее Кублановскому совершенно замечательное совмещение лирики и дидактики. Как определил Иосиф Бродский, одно из самых важных качеств

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



поэзии Кублановского — «...это поэт, способный говорить о государственной истории как лирик и о личном смятении тоном гражданина. Разностопный стих под его пером обретает характер эха, доносящего до нашего слуха самую чистую ноту, когда бы то ни было взятую в русской поэзии» [2, 4].

В-третьих, лирику Кублановского пронизывает «глубинная сродненность» с отечественной историей, которую отметил Александр Солженицын: «Поэзия Кублановского отличается верностью традициям русского стихосложения, ненавязчиво, с большим чувством меры обновленной метафоричностью — никогда не эксцентричной, всегда оправданной по сущности; и естественной упругостью стиха, часто просящегося к перечитыванию и запоминанию» [2, 5].

Своего рода идейная преемственность от Солженицына к Кублановскому нашла неожиданное выражение в первоначале биографии поэта: он родился в городе Рыбинске на Верхней Волге в 1947 г., в то время, когда в пересыльной тюрьме в этом городе находился будущий автор «Одного дня Ивана Денисовича»:

Клейменный сорок седьмым,  
И посейчас глотаю  
тот же взвихренный дым,

стелющийся по краю  
Родины  
и тылам,  
точно еще под током  
и паутина там  
в красном углу убогом.

Лакомо мандарин  
пах в января начале.  
Чайки с прибрежных льдин  
наперебой кричали:  
— Не оступись! — мальцу  
в валенках до коленок.  
А через улицу  
прямо от нас — застенок.

Но ничего не знал  
я, оседлав салазки.  
Ветер в ушах свистал  
вместо отцовской ласки.  
А по путям вдали  
в зоны,  
лязгая, тихо шли  
темные эшелоны...

(«Клейменный сорок седьмым», 1989)  
[2, 153]

Юрий Михайлович Кублановский окончил искусствоведческое отделение исторического факультета МГУ (1971). Работал экскурсоводом и музейным работником на Соловках, в Кирилло-Белозерском монастыре, в Муранове и др. После открытого письма по случаю второй годовщины высылки А.И. Солженицына (1976) подвергался преследованиям со стороны КГБ. В 1982 г. эмигрировал, жил в Париже, Мюнхене. Печатал свои стихи и статьи в альманахе «Метрополь», эмигрантских изданиях «Грани», «Континент», «Глагол» и др. В 1990 г. поэт одним из первых вернулся в Россию, повторив в своей судьбе перипетии жизненных путей других русских поэтов. Неслучайно эти непростые жизненные коллизии судьбы Кублановского и то, как их проходил поэт, удостоены Александром Солженицыным особой оценки — «достойная биография»: «После многих лет политических преследований он в 1982 г. был вынужден выехать в эмиграцию, где, наряду с европейскими впечатлениями, продолжал разработку русских тем, — затем первый изо всех эмигрантов бесповоротно, не



на туристскую поездку, вернулся в Россию <...> и здесь отдал все свое внимание бедствиям нынешнего времени, особенно в своей родной Ярославщине» [2, 5].

Картина детства предстает в лирике Кублановского, несмотря на появление стихотворений в разные периоды и в разных книгах, как единое целое. Это поэтическое единство образовано причудливым переплетением реальности и вымысла, обыденного и необычайного. В этой картине всегда есть отпечаток «клеянного сорок седьмым», то, что гораздо позднее, перед самым возвращением в Россию из эмиграции, поэт так метко определит как «привкус счастья и бедствия»:

Память — река с ледяными заторами,  
Если уехал — тони под которыми  
Впредь до подъема  
В знобкое утро Второго пришествия  
С преданным привкусом счастья  
и бедствия,  
Стало быть, дома...  
(«Возвращение», 1989) [3, 499]

При этом дом детства имеет вполне определенные, не идеализированные очертания. Интерьер этого дома наполнен предметами, каждый из которых может стать своего рода материалом в рассказе об особенностях послевоенного времени и быта, воспринимаемых сердцем ребенка и запечатлевшихся в памяти на всю жизнь.

В бархатных вмятинах перекосились  
ступени.  
Запах уборной и черного хода потемки.  
Слева скрипучая лестница — «к Нюре»,  
А прямо —  
Дверь «к Рыкачёвым», стареющим девам  
недобрым.

И разноцветный витраж уцелевшего  
чудом окошка,  
И с червоточиной пробы за завтраком  
чайная ложка.  
На огороде смородина, запах  
садовой малины  
С белым кинжалчиком в сердце  
и кислые сливы.  
Топится печь обливная, напротив —  
портрет Магдалины,

А перед нею свеча и подшивка  
разбухшая «Нивы».

Или лото в перехваченном туго кисете,  
Ставим бочонки на цифры,  
закрытые в клетке...  
(«Этого домика нет...», 1976) [4, 27]

Дед поэта был священником, его репрессировали в 1937 г. След этого семейного горя разрастается в упоминании о всероссийской трагедии — попытке поголовного истребления священнического сословия в Советской стране. Этот мотив болью сквозит не только в лирике, посвященной детству, но и в других произведениях поэта.

...Я вспоминаю нырянье,  
ягоды, молоко,  
как приоткрыл в подклете  
старый седой сундук  
с тленной парчой — остатком  
от облачения,  
но со сбереженной форму  
розой тисненою...  
(«Темное — с солнцем — лето...», 1997)  
[4, 103]

Однако рядом был и другой мир — мир родителей, в котором все выглядело иначе. Мать Юрия Кублановского была учителем словесности, отец — актером драматического театра. Правда, театральные «антураж» выглядит чужеродным в пестрой, сверкающей красками картине детства. Но мировоззрение поэта построено на трепетном отношении к «утру жизни», и потому «черные кулисы» напоминают о священных хоругвах, а жизненные события постепенно удаляли мальчика от искусством созданного мира.

Твердокаменный грецкий орех,  
в сохлой шкурке двойной арахис.  
В гримировочной спешка и смех  
за хоругвями черных кулис.  
В свежебритую щеку отец  
отчуждающе пудру втирал.  
Из вагона: «Мужайся, малец!» —  
повелительно шляпой махал...  
(«Твердокаменный грецкий орех...», 1985)  
[3, 395]



Картины провинциального послевоенного детства и персонажи, «рассматриваемые» поэтом десятилетия спустя, вылеплены благодаря множеству подробностей, определяющих для читателя вполне зримые впечатления. Лексикон автора обширен, процитируем еще раз Бродского, утверждавшего, что «поэт есть средство существования языка». Таковы стихотворения «Земля», «Памяти детства» и многие другие. Сказочно добродушные парнишки в провинциальных городках начинали свой путь с игр «в городки», «в войну», участвовали в нешуточных сражениях мальчишеских войск.

...Росли в провинции емелями.  
А в грозный час  
на стенку стенка шли с портфелями,  
и вожак блатными фенями  
подбадривали нас.

И так сходились врукопашную,  
что было на весах  
победы потных однокашников  
цыплячье, но тем паче страшное  
светило в небесах...

(«Земля», 1987) [4, 75]

\* \* \*

...Я пек там картошку в золе,  
чей жар уберется во ргу,  
играл на бесхозном дворе  
с потомками красных в лапту  
и пыль поднимал, городков  
враз палкою кон раскатав,  
счетком ускользал из садков  
в речной зарябивший рукав...

(«Памяти детства», 1988) [4, 79]

Так отнюдь не идиллическая картина детства поэта способна познакомить учаще-

гося не только с бытом и нравами послевоенного провинциального уклада жизни, но и продемонстрировать юному слушателю лучшие с точки зрения языка образцы современной поэзии, по выражению литературного критика Ю. Колкера — научить «наслаждаться звуком». То, что Солженицын метко назвал «обновленной метафоричностью» Кублановского, — исключительное качество лирики этого поэта. В стихах о детстве особенно хорошо видна оправданность, не преувеличенная выверенность метафор, демонстрирующих новые, доселе еще не раскрытые грани и возможности современного русского языка («хоругви черных кулис», «старый седой сундук», «малина с белым кинжальчиком в сердце», и пр.). Эту живую, меняющуюся, текучую полноту языка необходимо как можно раньше демонстрировать маленькому читателю и слушателю русской поэзии, наряду со всем арсеналом классического детского круга чтения.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки РФ от 24.12.2010 № 2080 «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию на 2011/12 год» (зарегистрировано в Минюст РФ 10.02.2011 № 19776).
2. Кублановский Ю. Избранное. М.: ЭКСМО, 2006.
3. Кублановский Ю. Дольше календаря. М.: Время, 2005.
4. Кублановский Ю. Посвящается Волге. Рыбинск: МедиаРост, 2010.



# Краткое содержание некоторых статей номера на русском и английском языках

*В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, кандидаты психологических наук, доценты, Институт педагогики и психологии образования Московский городской педагогический университет*

## **Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления**

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетенции учителя начальной школы в области обучения и воспитания особой категории школьников — детей из приемных семей.

*Ключевые слова:* адаптация приемного ребенка к школе, деструктивный жизненный опыт ребенка, специфика жизненных задач приемного ребенка, формирование положительного отношения к учению.

*М.В. Дубова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования; Н.В. Кузнецова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск*

## **Как рождается проект**

Статья посвящена проблеме выбора темы детского проекта в результате развития интереса, возникшего у ученика в процессе изучения темы урока, а также методике создания проекта под руководством педагога-наставника.

*Ключевые слова:* младший школьник, проектная деятельность, тема проекта, проектное задание, текст детской презентации.

*Г.Р. Доброва, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

## **Бывают ли ошибки хорошими?**

В статье рассматривается вопрос о том, что часть ошибок, допускаемых детьми, можно считать хорошими. К хорошим ошибкам устной речи в основном следует относить отступления от нормы, обусловленные строгим следованием языковой системе. В отношении ошибок пись-

*V.M. Postavnev, I.V. Postavneva, Ph.D. (Psychology), assistant professor of psychology chair of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogy University*

## **The foster child's problems in the primary school and the ways of their overcoming**

The article touches the problems how to form primary teacher's professional competence while educating and bringing up some special category of the pupils — the children from foster families.

*Key words:* foster child's adoption to school, child's destructive life experience, specific character of the foster child's life goals, formation of positive attitude towards the process of study.

**Контакт с авторами:** [PostavnevalV@yandex.ru](mailto:PostavnevalV@yandex.ru)

*M.V. Dubova, associate professor of the chair of teaching methods of elementary education; N.V. Kuznetsova, associate professor of the chair of teaching methods of elementary education, Mordovian State Pedagogic Institute named after M.E. Evseyev, Saransk*

## **How the project appeared**

The article is dedicated to the problem of choice of child's project topic in the result of developing interest which a child has in the process of learning lesson topic, and also to method of project creation under directions of pedagogue-counselor.

*Key words:* junior pupil, project activity, project topic, project task, text of child's presentation.

**Контакт с авторами:** [mvdubova@mail.ru](mailto:mvdubova@mail.ru)

*G.R. Dobrova, Ph.D, professor, State Pedagogical University of Russia named after A.I. Herzen, Saint-Petersburg*

## **Is it possible to treat some mistakes as good?**

In the article the issue is discussed, that some mistakes made by children may be classified as good. Good mistakes in spoken language mainly include deviations from the standard language, caused by following the language system strictly. In respect of mistakes in written language, it is advisable to follow another approach: the mistake itself



менной речи имеет смысл руководствоваться другим подходом: ошибка сама по себе не может являться хорошей или плохой, ее оценка зависит от этапа овладения письменной формой речи, на котором находится допустивший ее ребенок. Так, следует относиться позитивно к ошибкам, обусловленным опорой на фонетический принцип письма, допущенным на стадии спонтанного освоения письменной формы речи. Свидетельством способности учащегося к самостоятельному конструированию языковой системы (в письменной ее форме) относятся ошибки, обусловленные орфографической сверженерализацией. Такой подход к ошибкам позволяет учителю при подборе материала избегать примеров, провоцирующих сверженерализацию изучаемых в данный момент правил, и снижает вероятность «перерождения» хороших ошибок в плохие.

*Ключевые слова:* хорошая ошибка, языковая норма, языковая система, морфологический принцип орфографии, фонетический принцип орфографии, словообразовательная ошибка, орфографическая ошибка, конструирование языковой системы.

*Ю.Г. Ерошина, учитель начальных классов, негосударственное образовательное учреждение «Солнечный ветер», Москва*

#### **Эстетический аспект читательской деятельности младшего школьника**

В дошкольном ознакомлении с детской литературой, и особенно в начальной школе, необходимо учить школьников восприятию искусства. Мы предположили, что при методически правильном обучении к концу IV класса школьники способны достичь уровня восприятия, близкого к эстетическому. В статье отражена методика организации эстетического аспекта читательской деятельности.

*Ключевые слова:* эстетический уровень восприятия, уровни восприятия, художественная литература, навык чтения, читательские умения, первичное восприятие текста.

*С.С. Калинин, аспирант, Московский государственный областной университет*

#### **Картина детства в поэзии Юрия Кублановского**

В статье рассматривается тема детства в поэзии Юрия Кублановского как благодатный ма-

cannot be good or bad, its rate depends on the stage of acquisition of written form of language, that the child, who has made this mistake, is on. Thus, mistakes, caused by the child being guided by the phonetic principle of writing, and made on the stage of spontaneous acquisition of written form of language, should be treated as positive. Mistakes, caused by orthographic overgeneralization, are an evidence of children's ability to construct the language system (in its written form) without assistance. This approach to mistakes helps teachers to avoid examples, that provoke overgeneralization of the rules being learned at the moment, when selecting material, and reduces probability of good mistakes «degenerating» to bad ones.

*Key words:* good mistake, standard language, language system, morphological principle of orthography, phonetic principle of orthography, derivational mistake, orthographic mistake, constructing language system.

**Контакт с автором:** [galdobr@peterlink.ru](mailto:galdobr@peterlink.ru)

*J.G. Eroshina, primary school teacher, private education institution «Solnechny Veter», Moscow*

#### **Aesthetical aspect of reading activity of a younger school student**

In preschool learning kids literature and especially in primary school it's important to teach children feeling of art. We suppose that methodically perfect teaching by the end of the IV form makes children able to reach the level of impression which is similar to aesthetical. The article shows the methodic of organization aesthetical aspect of reading activity.

*Key words:* aesthetical level of impression; levels of impression; belletristic literature, practice of reading, reading skills, the first impression of the text.

**Контакт с автором:** [vladlena-5@mail.ru](mailto:vladlena-5@mail.ru)

*S.S. Kalinin, post-graduate student, Moscow State Regional University*

#### **Picture of childhood in Yury Kublanovsk's verse**

The article explores the theme of childhood in Yury Kublanovsk's verse for possible use by tea-



териал для бесед учителя об отечественной истории, а также, в сочетании со всем классическим кругом детского чтения, один из источников формирования художественного вкуса и воспитания гражданина.

*Ключевые слова:* круг детского чтения, история, литература, поэзия, метафора, художественный образ.

*Г.В. Кондратьева, доцент, Московский государственный областной университет*

**Старинный учебник для современных детей: анахронизм или сохранение традиций отечественного образования?**

Статья посвящена истории создания учебной книги-букваря Д.И. и Е.Н. Тихомировых. Анализируется структура учебной книги, рассматриваются ее достоинства. Определено значение этой книги в русской букваристике.

*Ключевые слова:* история начального национального образования, букварь, Д.И. и Е.Н. Тихомировы.

*Н.В. Королёва, учитель начальных классов, школа № 58, г. Набережные Челны, Республика Татарстан*

**Комплексная программа как средство интеграции содержания образования в начальных классах**

Статья посвящена вопросу применения комплексной программы обучения младших школьников. В связи с введением новых образовательных стандартов принцип интеграции приобретает все большую значимость. Комплексная (интегрированная) рабочая программа обучения может способствовать формированию целостной картины мира, в основе которой лежит согласованное календарно-тематическое планирование предметов. Тем самым учащиеся научатся понимать, что в мире многое взаимосвязано, научатся находить, интерпретировать, решать проблемы окружающей жизни, используя знания изучаемых предметов в комплексе.

*Ключевые слова:* обучение младших школьников, интеграция знаний, тематическое планирование, целостная картина мира.

chers in discussions about Russian history, and, in combination with the full range of classical literature for children, as one of the best sources for the formation of artistic taste and social upbringing.

*Key words:* literature for children, history, literature, verse, metaphor, artistic image.

**Контакт с автором:** s\_kalinin88@mail.ru

*G.V. Kondratyeva, associate professor, Moscow State Regional University*

**The ancient textbook for modern children: an anachronism or preservation of traditions of national education?**

The article deals with history of development of elementary textbook of D.I. Tikhomirov and E.N. Tikhomirova. Author examines structure of the textook, reasons of its popularity, provides biographic data about authors.

*Key words:* history of elementary national education, elementary textbook, D.I. Tikhomirov and E.N. Tikhomirova.

**Контакт с автором:** kondratyevagv@mail.ru

*N.V. Korolyova, primary school teacher, school № 58, Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan*

**The complex program as an integration means of the educational content in junior classes**

Article is devoted to a question of application complex training program of junior school children. Due to the introduction of new educational standards the principle of integration gains the increasing importance. The integrated working program of training can promote formation of the world's complete picture insight of which the coordinated calendar and thematic planning of subjects lies. Thereby pupils will learn to understand that in the world a lot of things are interconnected, will learn to find, to interpret, to solve problems of surrounding life, using knowledge of studied subjects in a complex.

*Key words:* training of younger schoolchildren, the integration of knowledge, thematic planning, complete picture of the world.

**Контакт с автором:** 8-927-243-70-04



*О.З. Парфентьева, ассистент кафедры методики начального обучения, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*

**Формирование профессионально-субъектной позиции студентов при изучении курса «Актуальные проблемы развития речи учащихся начальных классов»**

В статье описан опыт формирования профессионально-субъектной позиции студентов в ходе работы над курсом по выбору «Актуальные проблемы развития речи учащихся начальных классов» и сделан вывод, что одним из наиболее современных и перспективных приемов, способствующих активизации этого процесса, является прием создания индивидуальных образовательных маршрутов, движение по которым существенно помогает восхождению к качественному образованию, компетентности в области методики русского языка (в том числе методики развития речи).

*Ключевые слова:* профессионально-субъектная позиция, индивидуальный образовательный маршрут, компетентность, качество образования.

*Л.Г. Петерсон, доктор педагогических наук, профессор; М.А. Кубышева, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора, Центр системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва*

**Новый надпредметный курс «Мир деятельности»**

В статье обоснован принципиально новый подход к формированию у учащихся универсальных учебных действий (УУД) и умения учиться в целом. Представлен надпредметный курс «Мир деятельности» для учащихся I–IV классов начальной школы как необходимое ключевое звено эффективного формирования регулятивных, познавательных, коммуникативных, личностных УУД в соответствии с ФГОС НОО второго поколения.

Курс «Мир деятельности» может использоваться в образовательных учреждениях всех типов, реализующих ФГОС на основе системно-деятельностного подхода Л.Г. Петерсон.

*Ключевые слова:* надпредметный курс, новые стандарты, деятельностный подход, инновации в образовании, универсальные учебные действия.

*O.Z. Parfentyeva, assistant of the chair of teaching methods of elementary education, Yelets State University named after I.A. Bunin*

**About the forming of students' professional subjective position (on the basis of teaching the elective course «Topical problems of speech and language development of primary schoolpupils»)**

The article describes the process of forming students' professional subjectness position during the teaching the elective course «Topical problems of speech and language development of primary schoolpupils». The conclusion given in the article is that one of the most efficient methods to form students' professional subjectness position is to create individual educational paths. Being used, this leads to a higher quality of education and helps in gaining competence in the subject of the russian language methodic (including the methodic of speech and language development).

*Key words:* professional subjectness position, individual educational paths, competence, higher quality of education.

**Контакт с автором:** Vladimir\_parfent@list.ru, itov2008@mail.ru.

*L.G. Peterson, doctor of pedagogical sciences, professor; M.A. Kubysheva, Ph.D., associate professor, deputy director, Center of system activity pedagogics «School 2000...», Academy training and retraining of educators, Moscow*

**New universal course «World of activity»**

The article substantiates fundamentally new approach to the development of students' universal learning activities and overall ability to learn. Presented generic course «World of activity» for primary school students (I–IV grade) is an essential key-element for effective development of regulatory, cognitive, communicative and personal universal learning activities in accordance with the second edition of the Federal Educational Standards (FES).

The course «World of Activity» can be applied in any type of educational institutions, where implementation of FES is based on system activity approach of L.G. Peterson.

*Key words:* general subject course, new standards in education, activity approach, innovation in education, universal learning activities.

**Контакт с автором:** marinaexp@mail.ru.



*Е.А. Ступина, педагог-психолог, МБОУ «Центральная городская средняя общеобразовательная школа», г. Родники, Ивановская область*

#### **Диагностика состояния речевой культуры младших школьников**

В статье представлены диагностические методики, применимые для изучения состояния речевой культуры младших школьников, а также приемы количественной обработки и интерпретации полученных данных.

*Ключевые слова:* диагностика речевой культуры, младшие школьники, речевая культура, произведения народного искусства.

*С.Е. Царева, кандидат педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет*

#### **Формирование вычислительных умений в новых условиях**

В статье анализируются изменения в подходах к формированию вычислительных умений учащихся начальной школы, заданные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, уточняются терминология и понятийный аппарат, намечаются пути формирования вычислительных умений в современных условиях.

*Ключевые слова:* вычислительные умения, вычислительный алгоритм, устные, письменные, табличные вычислительные алгоритмы и вычислительные умения, формирование вычислительных умений.

*А.М. Черкасова, аспирант, Астраханский государственный университет*

#### **Пошаговые алгоритмы при обучении математике**

В статье показана целесообразность создания и использования пошаговых алгоритмов на уроках математики с целью развития познавательной самостоятельности младших школьников. Приводятся конкретные примеры алгоритмов. Подобные алгоритмы позволяют ученикам самостоятельно выполнять задания, не обращаясь за помощью к учителю, не останавливаться перед возникшей трудностью, а преодолевать ее, используя тетрадь-помощницу.

*Ключевые слова:* познавательная самостоятельность, младший школьник, опосредованная помощь, пошаговый алгоритм.

*E.A. Stupina, teacher-psychologist, the Central town secondary school, Rodniki, Ivanovo region*

#### **Diagnostics of the state of speech culture of younger school students**

The article is about diagnostic methods of studying state of younger school students' standard of speech, ways of use, and ways of information treatment.

*Key words:* diagnostics of speech culture, younger school students, speech culture, work of folk art.

**Контакт с автором:** [stupina.lena2010@yandex.ru](mailto:stupina.lena2010@yandex.ru)

*S.E. Tsareva, candidate of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk State Pedagogical University*

#### **Developing calculation skills in modern conditions**

The article analyses changes in the approaches to development of primary school pupils' calculation skills established by Federal State Educational Standard for Comprehensive Primary Education, clarifies terminology and definitions, outlines the methods for development of calculation skills in modern conditions.

*Key words:* calculation skills, calculation algorithm, verbal, written, tabular calculation algorithms and calculation skills, calculation skills development.

**Контакт с автором:** [setsareva@yandex.ru](mailto:setsareva@yandex.ru)

*A.M. Cherkasova, post-graduate student, Astrakhan State University*

#### **Step-by-step algorithms at teaching mathematics**

In the article the expediency of creation and use of step-by-step algorithms at lessons of mathematics for the purpose of development of informative independence of younger schoolchildren is shown. Concrete examples of algorithms are resulted. Similar algorithms allow students to carry out the task independently, without addressing the teacher for help, and not to stop before the arisen difficulty, but to overcome it, using a writing-book-assistant.

*Key words:* informative independence, the younger schoolstudent, the mediated help, step-by-step algorithm.

**Контакт с автором:** [amcherk@mail.ru](mailto:amcherk@mail.ru)



*Н.С. Ширяева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии, доцент кафедры искусства, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов*

### **Использование жанра традиционных игр в учебной работе**

В статье исследуются новые педагогические технологии изучения жанра традиционных игр на уроках народного творчества, основанные на творческом использовании опыта народной педагогики.

*Ключевые слова:* опыт народной педагогики, традиционные народные игры, урок народного творчества, этнопедагогические технологии.

*Л.Н. Щербатых, доцент кафедры иностранных языков и специальных дисциплин, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*

### **К вопросу о лингвистической одаренности младших школьников**

В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогической диагностики детской одаренности, в том числе лингвистической, влияния социально-психологических факторов на проявление и развитие умственной одаренности. Автор рассматривает специфику педагогической работы с лингвистически одаренными младшими школьниками, обучение и развитие таких детей с помощью особых методов, форм, средств и содержания.

*Ключевые слова:* одаренность, лингвистическая одаренность, одаренный ребенок, младший школьный возраст, диагностические методы.

*N.S. Shiryayeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the cultural science chair, associate professor of the chair of art, St. Petersburg Humanities University of Trade Unions*

### **Using the genre of traditional games in study**

In article new pedagogical technologies of studying the genre of traditional games at lessons of the national creativity, based on creative use of experience of national pedagogics, are investigated.

*Key words:* experience of national pedagogics, traditional national games, lesson of national creativity, ethnopedagogical technologies.

**Контакт с автором:** tsn.oldv@mail.ru.

*L.N. Shcherbatykh, associate professor of the chair of foreign languages and special disciplines, Elets State University named after I.A. Bunin*

### **To the question of linguistic endowments of younger schoolchildren**

In the article the questions, concerning psychological and pedagogical diagnostics of children's endowments, including linguistic ones, the influence of social and psychological factors in display and development of intellectual endowments are considered. The author considers the specificity of the teacher's work with the linguistically gifted younger schoolchildren, training and developing such children by means of special methods, forms and contents of education.

*Key words:* endowments, linguistic endowments, exceptional child, younger schoolage, diagnostic methods.

**Контакт с автором:** shcherlyd@mail.ru

## **В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ:**

- Родительские собрания в начальной школе (Н.С. Ульянова)
- Формирование толерантного мышления и поведения (О.Н. Полищук)
- Проблемное изучение блока «Человек и общество» в курсе «Окружающий мир» как один из факторов социализации учащихся (Н.Н. Белянкова)
- Этап закрепления на уроках курса «Окружающий мир»: реализация развивающих задач учебного предмета (Я.Е. Амбражевич)
- Внеурочная работа (Т.П. Цветочникова, Н.С. Кудаква, Н.А. Комаренко и др.)

Изготовление оригинал-макета, компьютерная верстка — ООО «Медиа-Пресс».

ООО «Издательство «Начальная школа и образование». Москва, 121552, ул. Ярцевская, 29-2-41.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных диалозитивов в ОАО «Первая Образцовая типография». Филиал «Чеховский Печатный Двор». 142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1. Факс 8 (496) 726-54-10, тел.: 8 (495)988-63-87. Сайт: www.chpk.ru. E-mail: marketing@chpk.ru

Сдано в набор 10.09.12.  
Подписано в печать 10.10.12.  
Формат 70×100 1/16.  
Бумага офсетная №1.  
Печать офсетная.  
Тираж экз. Заказ №