



**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ
НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

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

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. Холмыкина
М. Р. Львов	О. Ю. Шаропова

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа, трудовое обучение, математика	И. С. Ордынкина
Русский язык, чтение	О. А. Абрамова
Природоведение, изобразительное искусство, физическая культура	М. И. Герасимова
«Календарь учителя»	Т. А. Семейкина

Заведующая редакцией **М. В. Савчук**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Н. М. Белянкова	З. П. Ларских
Н. М. Бетенькова	Т. С. Пиче-оол
А. А. Бондаренко	Т. Г. Рамзаева
М. И. Волошкина	М. С. Соловейчик
Т. С. Голубева	Л. П. Стойлова
И. П. Ильинская	С. Е. Царева
	П. М. Эрнриев

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.: (495) 624-76-17
E-mail: nsk@n-shkola.ru

Оформление, макет, заставки

В. И. Романенко
О. В. Машинская

Художник

Л. С. Фатьянова

Технический редактор, компьютерная верстка

Н. Н. Аксельрод

Корректор

М. Е. Козлова

Отдел рекламы:

И. А. Рыбина

Тел./факс: (495) 624-76-66

Электронная версия журнала:

<http://www.n-shkola.ru>

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

11 2010

Журнал
Министерства
образования
Российской
Федерации

Основан
в ноябре 1933

Автор современной
концепции журнала
В.Г. Горещкий

Начальная ШКОЛА

Дорогие читатели!

День Конституции — 12 декабря — является важным государственным праздником России. Современная Конституция, принятая 12 декабря 1993 г., является ядром всей правовой системы России, прочным фундаментом демократического развития Российского государства, определяет смысл и содержание других законов.

Действующей Конституции предшествовали принятая в 1918 г. Конституция РСФСР и первая Конституция СССР, принятая в 1924 г. Затем на смену пришли Конституция 1936 г. и Конституция 1977 г., существовавшая до распада Советского Союза.

Традиционно в преддверии Дня Конституции младших школьников знакомят с символами государства, сводом его законов, понятиями «гражданин», «гражданственность». Так, творческая группа учителей из общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната № 8 г. Саяногорска Республики Хакасия (*Ф.А. Медведева, Е.В. Соколова, Т.Г. Бухарова*) разработала и успешно провела для второклассников классный час «Я — гражданин», которому предшествовали посещение столицы республики г. Абакана, разучивание песни «С чего начинается Родина», стихов о Москве, России, Саяногорске. Ученики подобрали вместе с родителями загадки и пословицы о Родине, в городской библиотеке познакомились с государственными символами нашей страны, подготовили рассказы о профессиях своих родителей. Несмотря на серьезность обсуждаемых терминов и проблем, преподаватели удачно использовали принцип занимательности: второклассники были разделены на команды, творческая работа в которых приносила призовые фанты, из которых в конце занятия они собрали изображение герба России. Проведенное занятие позволило познакомить учащихся с флагом, гербом, гимном России, понятиями «малая и большая Родина», «столица», «гражданин», «конституция», сформировать первоначальные представления о родном крае, вызвать интерес к стране, народам, ее населяющим.

Полный конспект классного часа размещен на сайте журнала «Начальная школа».

**НАШИ КОЛЛЕГИ**

Юбилей достойнейшего человека (К 100-летию М.А. Прокофьева)	3
Поздравляем с юбилеем (О Л.А. Ефросининой)	4
Тепло учительского сердца	5

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Н.А. Шкуричева. Дружеские взаимоотношения младших школьников	6
Л.Р. Аванесян. Воспитание гражданина начинается в семье	9
Г.Ю. Колычева. Особенности изучения местоимений в начальных классах	12
С.Ю. Буланова. Усвоение младшими школьниками синтаксических структур сложного предложения	15
Н.И. Костромина, М.Э. Шкуро. Уроки с применением технологии учебного взаимодействия	19
Л.В. Строганова. Методика работы над образным строем художественных текстов в начальной школе	23
С.Э. Морозова. Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературного чтения	29
Н.М. Романова. Формирование социокультурной компетентности у младших школьников на уроках английского языка	31
С.С. Пичугин. Использование графа в решении задач по упорядочиванию множеств	34
Л.В. Селькина, М.А. Худякова. Компетентностный подход в оценке результатов обучения начальной математике	40
Е.Н. Зыкова. Этнокультурные традиции в формировании экологического мышления	45
О.Б. Агаджанян. Урок по окружающему миру в кабинете биологии	50
Н.Ю. Пахомова. Формирование готовности младших школьников к проектной деятельности	52
Е.И. Мишарева. О структуре урока труда в начальных классах	56
О.Б. Орлова. Пальчиковые куклы на уроках русского языка	59

ЗДОРОВЬЕ НАШИХ ДЕТЕЙ

Л.В. Середина. Психологическая комфортность урока — элемент здоровьесберегающей педагогической технологии	61
---	----

Т.Д. Ремизова. Борьба с усталостью и потерей внимания на уроках	64
С.М. Болховитин. Развивающие занятия с учащимися на воздухе	66
О.А. Стригоцкая. Веселые упражнения и подвижные игры	70

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Л.А. Ефросинина. Литературное чтение в свете современных требований	73
---	----

В ПОМОЩЬ САМООБРАЗОВАНИЮ

Н.К. Перцева. О причинах ошибок младших школьников при конструировании и анализе предложений	78
--	----

ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

Л.Н. Данилова. Реформы начальной школы: практика Германии и Швейцарии	83
С.Н. Степанова. Начальная школа США: состояние и перспективы	89
Еленич Борка. Обучение младших школьников чтению в сербской школе на основе теории формирования правильной читательской деятельности	95

В ЛАБОРАТОРИИ УЧЕНОГО

Т.С. Семенова. Образ школы у дошкольников с разным уровнем готовности к обучению	97
С.Ю. Дмитриева. Приобщение младших школьников к семейным ценностям в процессе этнокультурного образования	100
Ч.М. Ондар. Этнокультурные аспекты в формировании числовых представлений	104
Е.В. Карпухина. Использование кейс-метода как средства формирования эстетического вкуса у младших школьников	107
А.Н. Нехлопочина. Педагогические условия взаимодействия видов искусства	110
О.Е. Кучерова. Штрихи к портрету учителя: ОБРАЗование будущего	113
Г.Н. Курбонова. Некоторые аспекты содержания дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания» в подготовке будущих учителей начальных классов	117

Краткое содержание некоторых статей номера на русском и английском языках	122
---	-----



Юбилей достойнейшего человека

18 ноября 2010 г. исполняется 100 лет со дня рождения **Михаила Алексеевича Прокофьева**, первого министра просвещения СССР (1966–1984), доктора химических наук, профессора МГУ, члена-корреспондента АН СССР, академика АПН СССР, автора многочисленных публикаций, в том числе по различным проблемам образования.



широкое распространение по всей стране. Зародившееся в начале 80-х годов движение учителей-новаторов (в том числе и учителей начальной школы С.Н. Лысенковой, академика Ш.А. Амонашвили) также получило горячую поддержку М.А. Прокофьева.

Под непосредственным руководством и по инициативе М.А. Прокофьева были разработаны основополагающие для системы образования документы: Положение о Министерстве просвещения СССР (1969), Устав средней общеобразовательной школы (1970), Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании (1974), а также постановление «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977).

Михаил Алексеевич стремился таким образом построить систему народного просвещения в СССР, чтобы в ее совершенствование включались не только виднейшие ученые страны, но и учительство, родительская общественность. С этой целью при нем регулярно проводились Всесоюзные съезды учителей (1968, 1978), съезды педагогов союзных республик. Он постоянно выступал со статьями и интервью на страницах ведомственных и центральных изданий. М.А. Прокофьев активно поддерживал такие массовые движения учителей, как подмосковная инициатива «От творчески работающего учителя — к творчески работающему коллективу», получившая

В эти же годы Михаила Алексеевича интересовали проблемы перехода начальной школы на обучение детей с шестилетнего возраста. В стране осуществлялась экспериментальная проверка этой идеи, изучался зарубежный опыт, разрабатывались психолого-педагогические, гигиенические и организационные условия такого перехода. К этой работе были привлечены видные ученые — педагоги нашей страны А.М. Пышкало, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.

Особой заботой М.А. Прокофьева всегда была сельская начальная школа. В силу своей малочисленности, но при этом огромной социальной востребованности сельская начальная школа и в центральных районах, и на Крайнем Севере могла успешно функционировать, при условии создания в ней особого режима учебных занятий, глубокого знания учителями педагогики, содержания образования, виртуозного владения ими педагогическими технологиями. Учительский труд в условиях разновозрастного детского коллектива, локализованного социального окружения, ограниченных социальных ресурсов создавал дополнительные труднопреодолимые проблемы, поэтому для начальной школы в массовом порядке разрабатывались учебно-методические

комплекты, включавшие в себя кроме учебников средства наглядности, методические рекомендации для учителей.

Все годы руководства министерством поборником проводимых преобразований и активным помощником Михаилу Алексеевичу Прокофьеву был научно-методический журнал «Начальная школа».

В 1984 г. М.А. Прокофьев вышел на пенсию, в 1999 г. его не стало.

Отмечая 100-летие со дня рождения М.А. Прокофьева, педагогическая общественность вспоминает его добрым и благодарным словом.

В.Б. НОВИЧКОВ,
профессор Московского гуманитарного
педагогического института,
заслуженный учитель РФ

Поздравляем с юбилеем

Заслуженный учитель РФ, лауреат Премии Президента РФ в области образования **Любовь Александровна Ефросинина** в ноябре 2010 г. встречает свой юбилей. Л.А. Ефросинина — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО, автор программы и учебно-методического комплекта по литературному чтению, входящего в федеральный перечень.



Любовь Александровна окончила педагогическое училище, затем педагогический институт, была учителем. С 1974 г. работала в секторе начальной школы НИИ СиМО АПН РСФСР (затем РАО), где защитила кандидатскую диссертацию, прошла путь от младшего до ведущего научного сотрудника, постоянно занимаясь проблемой литературного образования в начальной школе РФ.

Л.А. Ефросинина — автор концепции литературного образования в современной начальной школе, программы курса «Литературное чтение в четырехлетней начальной школе» и полного учебно-методического комплекта (УМК) по литературному чтению для учащихся I–IV классов. УМК по литературному чтению, созданный с ее участием, является победителем конкурса по созданию учебников нового поколения для общеобразовательной школы, проводимого Национальным фондом

подготовки кадров и Министерством образования и науки РФ. За разработку УМК по литературному чтению Л.А. Ефросинина в рамках проекта «Начальная школа XXI века» стала лауреатом Премии Президента РФ в области образования. С 1998 г. по учебникам Л.А. Ефросининой учатся дети во многих регионах России. По ним же учился ее внук Денис (сейчас ученик VIII класса) и учится внучка Полюшка (ученица III класса одной из московских школ).

Л.А. Ефросинина имеет более 250 печатных работ. Она постоянно ведет преподавательскую работу в педагогических вузах, на кафедрах МИОО Москвы и Педагогической академии последипломного образования Московской области, где является профессором кафедры начального образования.

Любовь Александровна активно участвует в разработке методики литературного чтения и методических пособий для учителей начальной школы, сохраняя все лучшее, что было заложено известными учеными в методику чтения и внеклассного чтения. В помощь преподавателям педколледжей и педвузов, а также для курсовой подготовки и переподготовки учителей начальной школы ею разработаны материалы спецкурса «Уроки литературного чтения в начальной школе» и спецсеминара «Лите-



ратурное чтение в современной начальной школе». Л.А. Ефросинина постоянно участвует в региональных межвузовских педагогических конференциях, ведет большую просветительскую работу в Международной академии наук педагогического образования.

У Любови Александровны дружная семья — муж, дочь, сын, два внука и внучка. У нее много единомышленников среди ученых, учителей-практиков и коллег по работе.

Поздравляем обаятельную, энергичную Любовь Александровну с юбилейным днем

рождения и желаем ей здоровья и новых свершений.

*По поручению коллег и друзей
Г.Ф. СУВОРОВА*

Редакция поздравляет с юбилеем Любовь Александровну — давнего автора и друга журнала «Начальная школа» — и присоединяется к добрым пожеланиям в ее адрес.

В номере см. статью Л.А. Ефросининой о литературном чтении в свете требований ФГОС по начальному образованию.

Тепло учительского сердца

Учитель — один из самых значимых людей в жизни человека, особенно для ребенка с глубокой умственной отсталостью, который живет в детском доме-интернате.

После окончания Шадринского государственного педагогического института **Ольга Викторовна Афанасьева** пришла работать в государственное учреждение «Шадринский детский дом-интернат для умственно отсталых детей».

Ольга Викторовна старается превратить дом-интернат в родной для детей дом, окружая их заботой и согревая теплом сердца. Она очень любит таких непростых своих воспитанников и такую трудную работу; старается научить каждого ребенка читать, писать, считать; помогает им раскрывать таланты и способности, развивает стремление узнавать все больше нового, интересно. Дети отвечают ей тем же; стараются хорошо учиться, участвуют во внеклассных мероприятиях, внешкольных конкурсах.

Для более эффективной деятельности О.В. Афанасьева в течение нескольких лет разрабатывала и экспериментально проверяла свою программу по обучению умственно отсталых детей основам математики, которую завершила работой «Коррекционное обучение основам математики: по-

урочные разработки». Программа рассчитана на пять лет обучения.

Ольга Викторовна проводит большую воспитательную работу. В 2010 г. под ее руководством учащиеся активно участвовали в различных конкурсах и стали победителями регионального этапа Международного конкурса детского рисунка «Великой Победе посвящается», регионального этапа XI открытого Всероссийского фестиваля юных дарований «Алмазные грани».

На протяжении двенадцати лет мы, коллеги, видим, какой это энергичный, жизнерадостный и трудолюбивый человек, как она любит свое дело и детей. О.В. Афанасьева за добросовестный труд была награждена Благодарственным письмом и почетной грамотой Главного управления социальной защиты населения Курганской области, Благодарственным письмом губернатора Курганской области. А мы желаем Ольге Викторовне новых творческих успехов и добрых, отзывчивых учеников.

В.А. ГРИЦУК,
*директор Шадринского детского
дома-интерната, г. Шадринск,
Курганская область*



Дружеские взаимоотношения младших школьников

Н.А. ШКУРИЧЕВА,

кандидат педагогических наук, педагог-психолог, школа № 307, Москва

Если рассматривать общение как процесс обмена духовными, эмоциональными ценностями и взять за основу то, что личность школьника проявляется через систему отношений (с одноклассниками, друзьями, значимыми взрослыми, учителями), то получается, что учителю необходимо знать особенности общения и отношений каждого школьника. Целенаправленно организованный диалог учителя с детьми, учащимся друг с другом позволяет спланировать коллектив, формировать в нем позитивные ценностные установки и осуществлять психолого-педагогическую помощь школьникам. Дружеские отношения успешно формируются в совместной деятельности учеников. Парные, групповые, коллективные формы организации обучения и общения в сочетании со значимым для младшего школьника содержанием создают условия для позитивного формирования межличностных отношений в классном коллективе, самовыражения каждого его члена.

Анализ проведенных нами исследований выявил, что вопросы общения и взаимодействия младших школьников друг с другом волнуют их в большей степени, чем отметки и успешность в обучении. Так, продолжая предложение «Я хотел бы, чтобы в школе (классе)...», более 70 % учащихся указывают на вопросы межличностных отношений и только около 30 % — на проблемы, связанные с обучением.

С целью выявления представлений младших школьников о дружбе, изучения качественных характеристик межличностных отношений, развития умений общаться в паре, группе и коллективе учитель может провести следующую работу.

Учитель делит детей на пары или группы и предлагает им закончить фразу «Друг — это...», которая записана на доске.

Выбор парной и групповой форм зависит от уровня развития умений учащихся работать совместно и от желания младших школьников сотрудничать. Так, для первоклассников в адаптационный период преимущественной формой организации процесса общения является парная. Вчерашнему дошкольнику еще довольно трудно работать в группе (он недостаточно хорошо знает своих одноклассников, их стиль общения, не может слушать поочередно мнения нескольких человек и т.д.). Однако при постоянной, целенаправленной работе по развитию навыков сотрудничества к концу первого учебного полугодия большинство первоклассников успешно работают в группе.

Формирование групп (по 3–4 человека) осуществляется по желанию учеников. Организация групповой работы потребует от них умения распределять роли и действовать в соответствии с ними. Для этого каждая группа выбирает капитана, которому педагог предлагает памятку о ролях участников группы.



Памятка

Роли членов группы:

1. «Капитан» распределяет роли.
2. «Писатель» записывает ответы каждого члена группы, в результате должен получиться общий рассказ.
3. «Докладчик» читает перед классом предложенную ситуацию и рассказ, составленный группой.
4. «Организатор» отвечает за очередность высказываний каждого.

После знакомства с памяткой ученики распределяют в группе роли. Учитель помогает им в случае возникновения трудностей (громких продолжительных споров, ссор, длительного бездействия, категорического отказа от работы и т.д.).

Во время выполнения задания учащиеся педагог наблюдает за ними и участвует в их работе: поддерживает беседу, подбадривает робких, задает наводящие вопросы (если возникают затруднения), учит слушать друг друга, помогает решать спорные ситуации; делает для себя пометки об индивидуальных особенностях общения (особенно трудных и малообщительных учеников).

После составления рассказа о друге представитель каждой группы зачитывает его.

Во время выступления представителей каждой группы учитель делает на доске краткие записи основных мыслей. В итоге получается коллективный классный рассказ, который каждый ученик может дополнить примерами и уточнениями.

Эти рассказы помогут педагогу узнать о характере межличностных отношений его учеников, об особенностях их представлений о дружбе. Так, для одних школьников друг — это *защитник* (не оставит в беде, защитит, если тебя бьют, всегда заступится, вытащит из беды), для других — *помощник* (помогает, когда трудно, всегда поддержит, поможет справиться с учебой). Многие младшие школьники выделяют друга в качестве *партнера по игре, конструктивному общению* (с другом всегда играем вместе, с ним мы никогда не ссоримся, с друзьями всегда можно найти общий язык, даже если у нас разные мнения). Друг также выступает как *партнер по доверительному общению*

(лучшей подруге можно рассказать сокровенный секрет, другу можно верить, ему можно рассказать про свою любовь). Для некоторых учеников друг — это *понимающий, родной человек* (этот человек тебя понимает, друг всегда понимает тебя и верит, друг — это тот, с кем неразлучен, это лучший человек, не считая родителей) или *партнер по свободному времяпровождению* (с другом можно хорошо проводить время, с ним всегда нескучно гулять, с другом я люблю ходить по магазинам, в кино, в разные места). Таким образом, ответы дают представления о ценностных ориентациях школьников в межличностных отношениях, социально-психологических потребностях (в безопасном диалоге, психологической поддержке, установлении доверительных отношений, конструктивном общении и т.д.). Ответы каждого ученика раскроют педагогу возможности для глубокого изучения его личности, понимания индивидуальности и особенностей общения учащихся друг с другом.

В III–IV классах можно предложить ученикам ответить на вопрос: «Как «видят» друга девочки и мальчики?» Для этого формируются группы из девочек и группы из мальчиков, классная доска делится на две части: в одной (во время выступления представителей группы с рассказом) педагог записывает высказывания мальчиков, в другой — девочек. В результате могут получиться данные, которые ученики могут обнаружить сами, анализируя записи на доске.

Общее в ответах девочек и мальчиков

Друг — это человек: *которому можно доверять* (рассказать секреты, тайну раскрыть); *с которым можно организовать совместную деятельность* (вместе гулять, ходить в гости); *который поддержит в трудную минуту* (подскажет, как быть, поддержит).

Разное в ответах девочек и мальчиков

Различия во взглядах проявляются преимущественно в эмоциональных и деятельностных формах отношений. Девочки выделяют такие качества друга, как *умение сочувствовать, доверительно общаться*: «Друг — это очень близкий человек, как брат или сестра», т.е. для них более значим и ценен эмоциональный компонент меж-



личностных отношений. Мальчики же больше выделяют деятельностные характеристики взаимоотношений: «Друг заступится, если кто-то обидит, с другом можно поиграть в подвижные игры, ему можно дарить подарки». Эти объективные различия необходимо учитывать при формировании классного коллектива.

В конце обсуждения ученики выражают свое отношение к этому разговору. Первоклассники могут выразить свое эмоциональное состояние с помощью пиктограмм. Для этого учитель изображает на доске пиктограммы с различными эмоциональными состояниями (радость, грусть, удивление, страх, недовольство) и предлагает школьникам выбрать и нарисовать на листе ту, которая отражает их настроение.

Для того чтобы выявить предпочтения первоклассников к индивидуальной или совместной работе с одноклассниками, можно нарисовать на доске пиктограммы одного или двух человечков: если ученику понравилось выполнять задание вместе с соседом, то он должен нарисовать двух человечков, если ему больше понравилось бы выполнять задание одному — то одного человечка.

Учащиеся II–IV классов могут оценивать работу с помощью *Бланка анализа совместной деятельности в паре* или *Бланка анализа совместной деятельности в группе*. Педагог оценивает свою работу с помощью *Бланка анализа деятельности учителя*.

Бланк анализа

совместной деятельности в паре

1. Мне понравилось на занятии _____, потому что _____
2. Мне не понравилось на занятии _____, потому что _____
3. Мое настроение на занятии _____, потому что _____
4. Я хотел бы работать в паре с _____, потому что _____

Бланк анализа

совместной деятельности в группе

1. Фамилия, имя _____
2. Сегодня я работал в группе с _____
3. Мы спланировали нашу совместную работу (____ да, ____ нет).
4. Мы уступали друг другу (____ да, ____ нет).
5. Мы получили общий результат (____ да, ____ нет).
6. В следующий раз мне больше бы понравилось работать:
 - а) в группе, потому что _____
 - б) в паре, потому что _____
 - в) одному, потому что _____
7. Мои чувства на занятии _____, потому что _____

Бланк анализа деятельности учителя

1. Что понравилось мне на занятии? Почему? _____
2. Что мне не понравилось на занятии? Почему? _____
3. Что необходимо учесть в моей работе на последующих занятиях? _____
4. Какие чувства я испытывала (испытываю сейчас) от проведенного занятия? _____

Заполняя эти бланки, ученики развивают способности к анализу своей деятельности и полученных совместных результатов. Учитель получает бесценную информацию о том, какие межличностные отношения сложились в классе, насколько успешно сформировано эмоционально-положительное отношение к совместной деятельности.

Таким образом, изучение характера общения школьников друг с другом, их ценностных ориентаций, социальных потребностей, формирование умения выражать себя (презентовать) перед одноклассниками позволяет учителю целенаправленно организовать процесс общения школьников друг с другом и наладить конструктивный диалог с классом, группой или отдельным ее членом.



Воспитание гражданина начинается в семье

Л.Р. АВАНЕСЯН,
психолог, г. Владимир

Вопросы воспитания и образования на любом историческом этапе развития человечества всегда были в центре интересов как государства, так и отдельных передовых граждан.

Обратившись к творчеству известного ученого XX в. Василия Александровича Сухомлинского, мы находим его наблюдения, открытия, опыт актуальными и в настоящее время. Педагогические убеждения В.А. Сухомлинского базируются на лучших идеях педагогов и исследователей — приверженцев гуманистического подхода в воспитании и образовании (М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова и многих других) и достойны самого пристального внимания учителей и родителей.

Размышления о воспитательном и образовательном процессах, изложенные В.А. Сухомлинским в его трудах, важны для понимания взаимоотношений взрослого и ребенка в современных условиях и, по нашему мнению, могут стать основой концепции воспитания граждан нашей страны.

Сам процесс воспитания рассматривался В.А. Сухомлинским «как стремление к идеалу — живому образу того человека, который воплощает в себе совершенные отношения идеального общества» [1, 10]¹.

В понятие идеального образа В.А. Сухомлинский вкладывал множество определений: ясность представления, умение поставить перед собой вопрос: «Во имя чего я живу?» и дать на него ответ; страстная влюбленность в жизнь как деятельность во имя высоких целей; богатство духовного мира, умение находить, видеть, *очеловечивать* (выделено В.А. Сухомлинским) в собственном личном мире духовные ценности; гармоническое единство утверждения и отрицания, чувство человеческого достоинства.

И это далеко не полный список важнейших черт нравственного идеала, приведенный учителем [1, 10].

Несомненно, что настоящий гражданин, образованный, нравственный, равнодушный, — это личность в самом широком понимании этого слова. Развитие личности происходит в процессе «усвоения или присвоения отдельными индивидами достижений духовного развития предшествующих человеческих поколений, воплощенных в созданных ими объективных предметах и явлениях» [2, 543]. Присвоение ребенком человеческих предметов и явлений окружающего мира — процесс активный, но запускает его «тот факт, что его отношения к окружающему миру опосредованы его отношением к людям, что он вступает в практическое и речевое общение с ними» [2, 545].

Воспитывая ребенка, мы воспитываем завтрашнего полноправного члена нашего общества. Привить чувство гражданства, взрастить его в ребенке — задача взрослых, находящихся рядом с ним. Понятно, что необходимо чрезвычайно ответственно подходить к взаимодействию с ребенком, к использованию таких средств воспитания, как поощрение, наказание, похвала и др.

«Воспитание личности приносит плоды только в том случае, — замечает Ю.Б. Гиппенрейтер, — если оно проходит в *правильном эмоциональном тоне*, если родителю или воспитателю удается сочетать требовательность и доброту, — доброту обязательно! Это правило давно интуитивно найдено в педагогической практике и осознано многими выдающимися педагогами» [3, 300]. Если же общение со взрослым не приносит ребенку радости, то «правильного воспитания личности не происходит!» [3, 301].

Важно помнить: воспитывает все — отдельные слова, жесты, суждения о чем-ли-

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



бо, отношения с друзьями, прочитанная сказка и просмотр телепередачи. Картина будущего «взрослого» поведения ребенка пишется маленькими мазками ежеминутно, ежедневно, непроизвольно срисовывается с окружающего мира. Значимым фоном, а часто и прямым руководством к определенным действиям являются авторитет и поведение родителей.

Успешность внутрисемейного воспитания зависит от сложившихся отношений между членами семьи, ее ценностей, традиций.

«Прежде всего, надо оговориться, что все попытки оказать воспитательное влияние на ребенка окажутся тщетными, — предупреждает В.А. Сухомлинский, — если отец и мать не являются теми людьми, истинная потребность в которых составляет моральную культуру и полноту жизни детей. Только при условии, если у родителей есть моральное право повелевать (а родительское воспитание — это воля отца и матери, помноженная на их любовь к детям и на любовь детей к ним), все поучения, предназначенные для детей, могут дойти до их сердца, вызвать ответные чувства, пробудить желание быть хорошим» [1, 60].

В.А. Сухомлинский отмечает, что «духовное формирование человека, повторение в человеке себя, совершенствование самого себя в своем сыне и в своей дочери — это благородное гражданское творчество» [4, 70].

В этих высказываниях, как нам кажется, содержится основа воспитательного момента, ценное руководство, способ формирования реального, а не формального статуса родителя. Воля, не подчиненная эмоциям; мудрость как постоянное качество родителя (а не проявляемое в особых условиях: визит гостей, выходной, просто хорошее настроение); единство требований со стороны всех членов семьи к ребенку — все вышеперечисленные моменты упорядочивают процесс воспитания, делая его понятным, а значит, приемлемым для ребенка.

Дети постоянно и быстро развиваются. Как показывает практика, упущенные мо-

менты в воспитании, которые могли быть вовремя скорректированы, в дальнейшем превращаются в затяжную, сложную ситуацию, которая потребует приложения гораздо больших усилий со стороны родителей, длительного сотрудничества со специалистами.

Приходится констатировать, что нередко больше времени для ребенка находится только в случае его заболевания: мы чаще подходим к нему, чаще касаемся, проявляя родительскую любовь и внимание. Но разве есть для родителей отличие между заболевшим ребенком и здоровым? Только одно: заболевший ребенок дополнительно получает лечение и соответствующий его состоянию уход. Убеждены: величина родительского внимания или родительской любви не может зависеть от внешних обстоятельств.

Приведем в качестве примера ситуации, с которыми родители нередко сталкиваются в процессе воспитания, и варианты их разрешения¹, где главное — помнить, что ребенок не является уменьшенной копией взрослого: предъявляемые к нему требования должны быть соотнесены с его личностными особенностями, возрастом, темпераментом.

Пробуждение. Будить ребенка (и младшего школьника в том числе) следует, находясь в этот момент рядом с ним, спокойным, ласковым голосом. Можно осторожно, мягко потрогать его за плечо, тихонько похлопать по руке, погладить по головке. Ваши руки должны быть теплыми, а движения — плавными и любящими, призывающими войти в прекрасный день, полный нового и интересного. В силах родителей создать хорошее настроение и позитивный настрой у детей. Дайте ребенку время проснуться: переход от сна к бодрствованию не может совершиться в одно мгновение. Необходимо, чтобы у ребенка было достаточно времени для самостоятельного проведения гигиенических процедур.

Такие фразы, как «мы опаздываем», «быстрее», «ну что ты там возишься?», никак нельзя отнести к «прянику» в воспита-

¹ Ситуации выделены автором статьи Л.Р. Аванесян. Ею же предлагаются варианты их разрешения.



нии, и нужно ли начинать новый день с замечаний и окриков? Это ребенок, который еще только обучается всему, в том числе и определенному режиму в будни, выходные дни.

Излишне напоминать, что в комнате должна быть соответствующая пробуждению комфортная обстановка: спокойное поведение и позитивный настрой на рабочий день у взрослых создаст соответствующее настроение и у ребенка.

По дороге в школу. Время по пути в школу можно использовать для общения с ребенком, чтобы настроить его на новые открытия, встречу с друзьями, одноклассниками (заодно узнать, как складываются у ребенка с ними отношения). Это время можно заполнить сочинением маленьких стихотворений, историй, сказок о том, какое утро летом, а какое оно осенью; как меняются со сменой времен года природа и прохожие вокруг и пр. Позже, выделив время для занятий с ребенком, можно для каждой сказки или истории «издать» маленькую книжку, разрисовав и украсив ее узорами, соответствующими рисунками и аппликациями.

А если в школу приходится ездить на транспорте? И в этом случае можно занять ребенка. Разучивание считалок, скороговорок, коротеньких стихов, отгадывание загадок, перечисление слов, начинающихся на определенную букву, устный счет или просто беседа о планах на предстоящий вечер. Этот список можно дополнить.

Встреча. Встречаясь с ребенком после рабочего дня, забудьте на время о своих проблемах и переключитесь на него. Как не поинтересоваться тем, что было сегодня интересного, как прошел день, что нового он узнал. Слушайте своих детей спокойно, но активно: реагируйте на его рассказ восклицанием, выражением одобрения или порицания. Задавайте уточняющие вопросы, узнайте об отношении ребенка к излагаемому событию, выскажите свое мнение. Ваша готовность к контакту, равнодушие и живой интерес к теме, затронутой ребенком, закрепляют в нем уверенность, что собы-

тия, произошедшие в его жизни, так же интересны родителям, как и любые другие, уверенность в том, что папа и мама обязательно найдут для него время: выслушают, поймут, поддержат, подскажут.

Если у вас возникли какие-либо вопросы к педагогам, не оставайтесь наедине с сомнениями и догадками: найдите время для беседы. Не забывайте, что вы это делаете, прежде всего, в интересах ребенка: необходимо получить исчерпывающую информацию и своевременно отреагировать на ситуацию.

Личное пространство. Личное пространство ребенка изначально организовывается родителями. Это не обязательно детская комната, но и отдельный письменный стол, полочка с одеждой или школьный ранец. Все это составляющие пространства вашего ребенка. Помните, что он должен осознавать себя хозяином своих вещей. Это приучает его к порядку, ответственности и дисциплине, ведет к пониманию «границ» личности, формирует такие понятия, как уважение, терпимость и самокритичность, учит находить общие точки соприкосновения и обеспечивать дальнейшее взаимодействие.

Понятно, что это далеко не полный перечень «семейных» ситуаций. Но и из приведенных видно, что воспитание в семье — это первый, основополагающий этап многолетнего процесса, который влияет на развитие личности, формирование ее мировоззрения, становления гражданского сознания. Грамотный подход к осуществлению своих функций воспитателя — прямая обязанность каждого родителя.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека? (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М., 1990.
2. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.
3. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. М., 1998.
4. *Сухомлинский В.А.* Мудрость родительской любви / Сост. А.И. Сухомлинская. М., 1988.



Особенности изучения местоимений в начальных классах

Г.Ю. КОЛЫЧЕВА,

кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный областной гуманитарный институт

Изучая местоимение, учащиеся получают представление о местоимении как об особой части речи, которая изменяется, как и имя существительное, по числам и падежам, о лицах местоимений (1, 2, 3-е лицо). Последнее им понадобится для понимания изменений глаголов по лицам и числам. Школьники учатся правильно произносить и писать местоимения, употреблять их в речи. Очень важно также показать учащимся, как пользоваться местоимениями для избежания повторения в речи одного и того же существительного, правильно заменять ими имена существительные.

Местоимения составляют весьма своеобразную категорию слов в системе частей речи. По значению, способам изменения и синтаксической роли в предложении они соотносятся с именами существительными, прилагательными и числительными.

Однако, несмотря на сходство с именами и отсутствие единства грамматической характеристики, местоимение выделяется в особую часть речи. Основанием для этого служит, прежде всего, местоименная семантика, для которой характерны указательность, предельная обобщенность, отвлеченность и относительность значения.

Для того чтобы сформировать у учащихся понятие о местоимении, следует исходить из совокупности семантических, морфологических и синтаксических признаков, т.е. раскрыть значение местоимений, охарактеризовать способы их изменения (склонение), выявить, в роли каких членов предложения они выступают.

Учащиеся должны убедиться в том, что по способам изменения и синтаксической роли в предложении местоимения сходны с именами. Это поможет понять изучаемую часть речи как категорию изменяемых знаменательных слов и в дальнейшем отличать

их, с одной стороны, от местоименных наречий (неизменяемых знаменательных слов) и, с другой стороны, от союзов (служебных слов). Но этого недостаточно, чтобы осознать, почему столь разнородные по значению и грамматическим признакам слова объединяются в одну категорию, в чем их отличие от тех частей речи, с которыми они соотносятся. Поэтому первостепенное значение для формирования понятия о местоимении приобретает работа над местоименной семантикой.

При этом важно, чтобы учащиеся четко разграничивали особенности значения и условия употребления местоимений. Вот почему нецелесообразно, используя прием сравнения местоимений с именами существительными, сразу же соотносить местоимение с определенным словом в контексте.

Объяснение может быть построено следующим образом. Записывается предложение с местоимением 3-го лица множественного числа, обладающим большей по сравнению с местоимением единственного числа степенью обобщенности значения (ср.: *стол — он, парта — она, окно — оно*, но *столы, парты, окна — они*): *Они были впереди.*

— Как можно понять это высказывание? О ком или о чем идет речь?

Учащиеся делают различные предположения (о предметах, об учениках, о путешествиях, о домах и т.д.).

Вывод: местоимение *они*, как и имя существительное, обозначает предметы. Но имя существительное называет определенный предмет, а местоимение *они* может указывать на любые предметы.

Так, сопоставляя местоимение с разными именами существительными вне определенного контекста, можно показать обобщенность и указательную роль слова *они*.



В результате учащиеся подготовлены к выводу: слова, которые не называют предмет, а только указывают на них, называются местоимениями.

— Какое слово мы употребляем, когда спрашиваем о любом одушевленном предмете? (Кто?) А о неодушевленном? (Что?)

Прием сопоставления с именами позволяет экономно по времени показать, как изменяются местоимения: те, что отвечают на вопрос существительного, — как существительные.

После того как учащиеся получили представление об обобщенном значении местоимения, можно, используя разные приемы и упражнения, показать способность местоимения совмещать предельно общие значения и зависимость его от ситуации речи или контекста.

1. Создание в классе ситуации для диалога, каждый из участников которого будет обозначать себя местоимением *я*, собеседника — местоимением *ты*, а того, о ком говорят, — местоимением *он* или *она*. Значение местоимения в каждом случае будет понятно для слушающих, потому что они видят, *кто кому о ком* говорит.

2. Изучение знакомых учащимся по урокам чтения отрывков, содержащих местоимения, для конкретизации значения которых необходим контекст.

3. Использование незнакомых ученикам связных текстов, в которых узнавание действующего лица или предмета высказывания затруднено возможностью соотношения местоимений с разными лицами или предметами. Например, о ком или о чем идет речь: *Она, как и прежде, дала ему закваски и велела выполнить то же самое лечение.*

Учащиеся высказывают свои предположения. Далее учитель продолжает чтение. При этом одни предположения будут отпадать, другие подтверждаться, уточняться, пока не будет прочитан последний отрывок, необходимый для однозначного решения вопроса. *Князь совсем вылечился и женился на ней. Таким-то чином стала Феврония княгиней.*

Приехали они в вотчину князя, в город Муром, и жили благочестиво, блюдя Божьи заповеди¹.

4. Исправление предложений, в которых местоимения создают возможность двусмысленного толкования текста (например: *1. Когда у ей получался фокус, Каштанка звонко лаяла. 2. Гусь среди их был самый старый и смешной. 3. Мой любимый уголок у стола возле окна, за которым я делаю уроки. 4. Мы ходили на пруд, на нем росло много лилий и плавали лебеди. Мы сплели из них красивый венок. 5. Из ихнего окна раздавались звуки знакомой мелодии. 6. Дима сравнивал Оленьку со своей сестрой. Она была небольшого роста, с зеленоватыми красивыми глазами*) или которые вовсе не содержат слова, конкретизирующего значения местоимения (например: *Из дома Мите писали письма. Они обещали помочь ему в учебе*).

Упражнения такого характера убеждают в практической значимости изучаемого, что поднимает интерес школьников к занятиям.

Следует обратить внимание учащихся (это можно сделать в процессе практической работы, подбирая для упражнений соответствующий материал) на те падежные формы, в образовании которых часто допускаются ошибки, например: несвойственные современному литературному языку формы родительного и творительного (без предлога) падежей местоимения *она*, омонимичные с формой дательного падежа (*у ней*, *любовалась ей*).

Правило о прибавлении к местоимению 3-го лица после предлога отчетливо выявляется в сопоставлении примеров, где управляемое личное местоимение употребляется с предлогом или без него (ср.: *подошел к нему, подарил ему*).

Полезно практиковать синтаксический разбор примеров с местоимениями в роли разных членов предложения. Это важно для осознания местоимения как знаменательной части речи, а также для усвоения структуры простого предложения для упорядоченного употребления местоимений в собственной речи (устранения ошибок типа: *Соня, она была...*).

¹См.: Повесть о Петре и Февронии // Родная речь: Учеб. по чтению для учащихся нач. школы: В 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 1 / [Сост. М.В. Голованова и др.] 11-е изд. М.: Просвещение, 2005. С. 39.



Так, после изучения личных местоимений целесообразно проверить умение учащихся соотносить местоимение с лицом говорящего, а также с определенным существительным в контексте. С этой целью могут быть использованы свободный диктант, в тексте которого два (или несколько) действующих лица названы существительными одного и того же рода; творческий диктант с заданием изменить лицо рассказчика или заменить прямую речь косвенной, устранить однообразное повторение слов или конструкций; изложение; сочинение по личным впечатлениям.

Правомерно и такое контрольное задание: найти в предложенном тексте местоимения, дать им характеристику (значение, форма, синтаксическая и стилистическая роль, если это нетрудно).

Итоговая контрольная работа может содержать несколько заданий разного характера. Например:

1. Замените прямую речь косвенной речью. Подчеркните местоимения.

Скажет тебе царь морской:

*«Не хочешь ли жениться во синем море
На душечке на красной девушке?»*

Говори ему таковы слова:

«У меня воля не своя во синем море».

Опять скажет царь морской:

*«Ну, Садко, вставай поутру ранёшенько,
Выбирай себе девицу-красавицу»¹.*

2. Устраните неясность высказывания. Подчеркните слово, с которым местоиме-

ние соотносится по значению. Определите, каким членом предложения является местоимение.

Генерал вез пленного мальчика. В дороге он заболел.

3. Вставьте подходящие по смыслу местоимения. Определите их значение, укажите, каким членом предложения они являются.

Мы решили сделать ... (какой-нибудь) подарок школе. (Что) ... бы такое предпринять? (Кто-то) ... предложил вырастить рассаду в теплице. (Некоторые) ... предлагали разбить цветник, посадить аллею у школы. (Кое у кого) ... уже были приготовлены цветы для кабинетов. (Никто) ... не остался в стороне. (Каждый) ... сделал (что-нибудь) ... полезное. Классу не пришлось (ни за кого) ... краснеть. Хорошо потрудились, (ничего) ... не скажешь.

Количество заданий, их отбор и форму проведения (списывание, диктант разных видов, индивидуальные карточки и др.) определит сам учитель в зависимости от конкретной характеристики класса (состав, уровень подготовки и др.) и условий работы в данной школе (наличие интерактивной доски, компьютеров и других технических средств обучения).

Поставленная таким образом работа способствует лучшему изучению местоимения, расширяет словарный запас учащихся, способствует формированию навыков культуры устной и письменной речи и развивает их мышление.

¹ См.: Садко // Родная речь: Учеб. по чтению для учащихся нач. школы. С. 30.



Усвоение младшими школьниками синтаксических структур сложного предложения

С.Ю. БУЛАНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального обучения,
Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Сложное предложение, представляя собой более высокую по сравнению с простым предложением синтаксическую структуру коммуникативного порядка, обеспечивает возможность более полного, точного и адекватного выражения мысли в письменном высказывании. Усвоение учащимися начальных классов существенного признака сложного предложения — *полипредикативность*, способствует обогащению языкового опыта младших школьников, совершенствованию синтаксического строя их письменной речи.

Важную роль в освоении синтаксических конструкций играет первый этап, на котором начинается формирование представлений учащихся о существенных признаках такой синтаксической единицы, как *сложное предложение*. Для определения оптимального времени начала целенаправленных наблюдений над сложным предложением следует исходить из того, что младшие школьники пользуются сложными синтаксическими конструкциями в собственной письменной речи на разных этапах обучения. Так, в сочинениях второклассников сложные предложения составляют примерно четвертую часть, а в некоторых случаях могут заполнять весь объем письменного высказывания. Среди видов сложных предложений более половины составляют сложносочиненные предложения. Сложноподчиненных предложений почти в два раза меньше. Бессоюзные сложные предложения встречаются довольно редко. При этом письменная речь учащихся II класса характеризуется однообразием внутренних структур используемых синтаксических конструкций, ошибками в их построении, что свидетельствует о недоста-

точном развитии оперативной памяти и малом объеме языкового опыта школьников.

Иная ситуация наблюдается на третьем году обучения. Доля сложных предложений в письменной речи учащихся III класса уменьшается в полтора раза, хотя среди них по-прежнему представлены разные виды (сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные сложные предложения), однако меняется их количественное соотношение. Происходит перестройка внутренней структуры синтаксиса письменной речи младших школьников в аспекте использования сложных предложений: начинают преобладать сложноподчиненные предложения, сложносочиненных предложений становится меньше, их количество становится сопоставимым с возросшим числом бессоюзных сложных предложений. Такие особенности свидетельствуют о глубинных изменениях психических процессов, обеспечивающих овладение речью, о развитии логического и абстрактного мышления детей. При этом в письменной речи третьеклассников увеличивается общее количество простых предложений. Анализируя данный факт, отметим, что третий год обучения — важный этап освоения синтаксической теории. Программный материал насыщен синтаксическими понятиями, однако практически все они связаны с простым неосложненным предложением или простым предложением, осложненным однородными членами. Тексты упражнений учебников по русскому языку также содержат в большинстве своем указанные выше синтаксические конструкции. В итоге синтаксис письменной речи третьеклассников становится менее сложным, хотя простые предложения характеризуются более четкой структурой и многооб-



разием видов. Большей упорядоченностью внутренней структуры отличаются и сложные предложения. Они становятся разнообразнее, более точно передают мысль, однако многие сложные предложения содержат ошибки. Таким образом, возросшие возможности младших школьников в освоении синтаксического строя речи не реализуются в полной мере.

Формирование у учащихся умения использовать сложные предложения в письменной речи основывается, прежде всего, на понимании грамматического значения данной синтаксической единицы, которое определяется двумя особенностями: каждая из частей строится по той или иной схеме простого предложения и имеет самостоятельную предикативность; объединение частей сложного предложения составляет семантико-структурное единство.

Такие существенные признаки предложения, как смысловая и интонационная законченность, присущи всему сложному предложению, а не его компонентам. Интонация служит для объединения частей сложного предложения в одно целое. Это относится в равной степени к сложносочиненным, сложноподчиненным и бессоюзным сложным предложениям. При произнесении на стыке образующих их частей отсутствует характерное для простого повествовательного предложения понижение голоса. Таким образом, в *ритмомелодическом* отношении сложное предложение существенно отличается от сочетания рядом стоящих независимых предложений. Признание сложного предложения как «целостного синтаксического выражения единой сложной мысли» приводит к выявлению его грамматической специфики — отсутствию механического объединения простых предложений [3, 322]¹. Все это определяет необходимость рассмотрения сложного предложения не как конструкции, состоящей из двух и более простых предложений, а как одного предложения, имеющего в своем составе несколько частей.

Усвоение младшими школьниками сложного предложения как *структурно-се-*

мантического целого начиналось с этапа анализа, на котором осуществлялось наблюдение над синтаксическими конструкциями в структуре микротекста. Анализу подвергались все основные виды сложных предложений, однако происходило это в определенной последовательности. Сначала анализировались тексты, включавшие сложносочиненные предложения с союзами «и», «а», так как данные конструкции более употребительны в собственной речи детей. Кроме того, богатые синонимические средства, которые имеют сложносочиненные предложения, усиливают развивающий речевой потенциал данной синтаксической конструкции. В процессе анализа осуществлялось выразительное чтение текста с соответствующим интонированием простых предложений и сложносочиненного предложения. Затем третьеклассники выделяли синтаксические единицы и определяли главные члены в каждом предложении. В ходе обсуждения выяснялось, что в одном из предложений две основы, т.е. данное предложение состоит из двух частей. На этом этапе важно еще раз обратиться к интонированию такого предложения и проанализировать содержащуюся в нем мысль, чтобы подчеркнуть семантическое и интонационное единство этой синтаксической конструкции. Специальное внимание уделялось способам связи частей сложного предложения (союзам, интонации) и их разделению на письме при помощи запятых. Затем учащиеся обобщали сходство и различие простого предложения и сложносочиненного предложения.

Далее анализу подвергались микротексты, включавшие сложноподчиненные предложения. Наблюдения над семантикой грамматических отношений при знакомстве со сложноподчиненным предложением являются продолжением работы над значениями, которые стали известны учащимся при изучении словосочетаний. Внимание к *семантике* сложноподчиненного предложения — это внимание к выражаемой в предложении мысли, к точному ее пониманию. Изменения в семантике связаны

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



с изменением структуры предложения, поэтому работа над семантикой сложноподчиненного предложения тесно связана с работой над структурой предложения. Главным структурным элементом сложноподчиненного предложения являются союзы и союзные слова. Именно изменение этого компонента ведет нередко к проявлению тонких смысловых нюансов в выражении мысли, которые младшие школьники часто не понимают и не умеют выразить.

Широкое использование сложноподчиненных предложений в книжных стилях объясняется способностью таких предложений связать в единое целое большое число слов и тем самым выразить сложную мысль, подчеркнуть важные смысловые оценки, привести аргументы, дать подробное обоснование основных положений. Использование языковых средств выражения причинно-следственных отношений — важнейшая ступень речевого развития младших школьников. С освоением этих языковых средств неразрывно связан процесс овладения рассуждением, поскольку в основе рассуждения всегда лежат причинно-следственные взаимосвязи объективных явлений и фактов, ставших предметом мысли и речи.

Среди видов сложноподчиненных предложений на этапе анализа рассматривались предложения с придаточными времени и причины. Они относятся к сложноподчиненным предложениям расчлененной структуры, в которых придаточная часть распространяет обычно всю главную [1]. Такие предложения чаще используются младшими школьниками в собственной письменной речи. Кроме того, анализировались тексты, в которых были сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными. Они относятся к структурам с нерасчлененной связью. Поскольку их придаточная часть относится в главной к словам со значением речи (*говорить, просить, отвечать*), мысли (*думать, решать, размышлять*), чувства (*чувствовать, радоваться, рад, жаль*), то такие предложения являются достаточно частотными в речи детей и должны быть включены в материал для наблюдений. В процессе анализа учащимися конструкции сложно-

подчиненного предложения особое внимание обращалось на подчинительную связь между его частями, которая раскрывалась в результате постановки вопросов от одной части к другой. В такой работе помогала актуализация знаний младших школьников о связи слов в словосочетании и сравнение смысловых отношений, реализуемых в структуре сложноподчиненного предложения и словосочетания. Эти наблюдения обеспечивали не только осознание учащимися структурно-семантических особенностей рассматриваемого вида предложений, но и способствовали установлению связей между единицами разных уровней при изучении синтаксиса. При отборе видов сложноподчиненных предложений для этапа анализа учитывались также средства связи между частями предложения и взаимное расположение главной и придаточной частей. Поскольку младшие школьники уже имели представление о функции союзов, наблюдая над сложносочиненными предложениями, то анализу подвергались сложноподчиненные предложения, части которых были связаны при помощи союзов, и выделение данного средства связи происходило без труда. С точки зрения внутренней структуры предпочтение отдавалось конструкциям, где главная часть предшествовала придаточной, чтобы не осложнять на первоначальном этапе процесс сопоставления двух видов сложного предложения.

Наблюдения над бессоюзными сложными предложениями осуществлялись *после анализа* сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, так как данный вид предложения более сложен для осознания младшими школьниками. Бессоюзные конструкции отличаются широтой и недостаточной разграниченностью смысловых отношений объединенных частей. Дифференциация грамматических значений в них происходит только с помощью интонации, что затрудняет осознание учащимися семантики такого вида предложений. Это проявляется и в сравнительно меньшей частотности использования бессоюзных сложных предложений в речи младших школьников. Однако данный вид предложений имеет определен-



ный коммуникативный потенциал. Его анализ позволяет показать учащимся возможность выражения достаточно сложной мысли с множеством смысловых оттенков в одном предложении. Определяя, какие синтаксические структуры бессоюзных сложных предложений целесообразно рассмотреть на этапе анализа, мы остановились на предложениях с общим значением перечисления. Они могут состоять из двух и более частей, заключать в себе сообщение об одновременности или последовательности фактов, явлений, событий [2]. Части бессоюзной конструкции такого вида образуют однотипный ряд синтаксических звеньев одного целого, что облегчает восприятие и осознание детьми данного сложного предложения. В ходе наблюдений специальное внимание уделялось интонированию бессоюзного сложного предложения с целью формирования у третьеклассников представления о семантическом единстве синтаксической конструкции. Также в процессе анализа происходило сопоставление союзных и бессоюзных конструкций сложного предложения, выявлялось их сходство и различие. При этом подчеркивалось, что все рассмотренные синтаксические единицы выражают более сложную мысль, отличаются наличием двух (или более) грамматических ос-

нов, имеют свои средства связи между частями (союзы и интонацию или же только интонацию). Этап анализа завершался обобщением представлений третьеклассников о видах сложных предложений и упражнениями в распознавании изучаемых синтаксических конструкций в микротекстах.

Такая организация усвоения младшими школьниками сложного предложения не только обеспечивает взаимосвязанное формирование у них представлений о существенных признаках предложений данного вида, но и способствует обогащению их языкового опыта на основе сравнения структурно-семантических характеристик сложных предложений с особенностями простых предложений и сопоставления различных конструкций таких предложений в аспекте полипредикативности, внутренней структуры, смысловой и интонационной связи.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Белошапкина В.А.* Сложное предложение в современном русском языке. М., 1987.
2. *Валгина Н.С.* Синтаксис современного русского языка. М., 1973.
3. *Поспелов Н.С.* О грамматической природе сложного предложения // Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., 1950.



Уроки с применением технологии учебного взаимодействия

Н.И. КОСТРОМИНА, М.Э. ШКУРО,

учителя начальных классов, школа № 5 им. А.М. Дубинного, г. Пятигорск,
Ставропольский край

В практической деятельности учителя часто применяется технология учебного взаимодействия, которая обеспечивает ученику эмоциональную поддержку, необходимую для того, чтобы появилось желание высказать собственное мнение о чем-то неизвестном. В ходе поиска истины активно протекает обмен информацией через реализацию игровых, исследовательских и проблемных видов деятельности, при этом повышается самооценка учащихся и уверенность их в своих способностях.

Школьники учатся создавать условные *учебные модели* изучаемых понятий, которые помогают выявлять глубинные свойства научных правил и активизировать мыслительную деятельность учащихся. Сначала появляются словесные, затем образные или предметно-образные модели. Происходит это в период выяснения: что это такое? в какой форме выступает? как устроено? как работает? В это время активно формируется воображение, умение видеть существенные признаки предметов и явлений, одновременно учащиеся учатся их сравнивать, анализировать и синтезировать. Затем образные понятия заменяются схематическими рисунками, и только потом вводятся знаки-символы.

Создание образных моделей для школьников является сложным делом. Необходимо очень хорошо продумать и спланировать занятия так, чтобы не пропустить ни одну из моделей. Только тогда технология учебного взаимодействия с применением своеобразного «погружения» в осмысление изучаемых в школе понятий с помощью четырех условных учебных моделей будет эффективна и интересна школьникам.

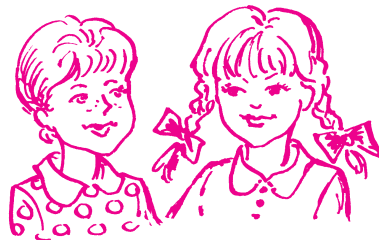
Приведем содержание уроков, посвященных «рождению» предметной модели

понятия *текст*, а также появлению с ее помощью его стержневых теоретических понятий *тема* и *основная мысль*.

На занятиях используется учебник II класса «К тайнам нашего языка» вместе с тетрадами-задачниками на печатной основе (авторы М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко).

Урок начинается с актуализации ранее изученного.

На экране появляются записи двух учеников, и нужно определить, кто прав: Миша или Маша?



Миша. Чтобы выражать свои мысли и чувства, узнавать о мыслях и чувствах других людей, мы строим специальные приборы-передатчики.

Маша. Чтобы выражать свои мысли и чувства, узнавать о мыслях и чувствах других людей, мы строим предложение.

После определения верного ответа неверная запись убирается.

Маша. Всегда ли нам достаточно одного только предложения, чтобы выразить мысли и чувства?

Учитель. Попробуем ответить Маше: «Да, достаточно».

Маша. Тогда я продемонстрирую перед вами портрет писателя. Назовите его фамилию, прочитав только одно предложение: «Этот человек написал рассказы и очень интересные сказки».



В ходе обсуждения в группах¹ ученики приходят к выводу, что одного предложения мало. Еще надо знать, какие именно написал он рассказы и сказки.

Маша. Вы уже читали его рассказы: «Мишкина каша», «Живая шляпа», «На горке» и др.

Ученики. Эти рассказы написал Н.Н. Носов.

Маша. Так всегда ли нам достаточно одного предложения, чтобы выразить мысли?

Ученики. Не всегда, иногда одного предложения бывает мало. Значит, надо использовать несколько.

Маша. Теперь вы на пути к открытию нового научного слова, которым называются записи из двух или нескольких предложений.

Миша. Но не все записи могут называться этим словом. Попробуйте разобраться, какие же из них?

Учитель. Миша поставил перед нами учебную задачу, которую мы должны решить. Маша сказала, что Н.Н. Носов написал сказки. Одна из них начинается предложением: *В одном сказочном городе жили коротышки.*

Если ждете продолжения мысли, то о чем вам захотелось узнать?

Может ли быть следующим такое предложение?

В особенности Незнайка прославился после одной истории.

Почему нет? (Предположения учеников.)

Прочитаем, что советуют авторы учебника: «Часто нам бывает мало высказать мысль в одном предложении. Мы хотим ее продолжить, развить. Делаем это с помощью следующих предложений. Но пододум не любые. В них должно говориться о том, о чем уже шла речь».

Какими же должны быть следующие предложения? Выясним это, работая в наших мини-лабораториях. У вас карточки с двумя записями. Если обнаружите, что мысль в них развивается, то покажите это стрелкой.

1. *В одном сказочном городе жили коротышки. Незнайка не любил учиться. Однажды на аллее Ромашек появился Пилюлькин.*

2. *В одном сказочном городе жили коротышки. Коротышками их называли потому, что они были очень маленькие. Каждый был с небольшой огурец* (по Н. Носову).

Затем идет защита работ, во время которой ученики быстро устанавливают, что мысль развивается только во второй записи. Но возникает ситуация неполноты знаний: надо узнать, каким научным словом называется та запись, в которой говорится об одном и том же, и мысль развивается.

Обращаемся к учебнику на с. 109 и узнаем, что такую запись называют текстом и эта запись одновременно является словесной моделью понятия *текст*.

На следующем занятии вводится понятие *текст* как предметная модель. Урок начинается с проверки домашнего задания, в котором ученики самостоятельно решали, можно ли назвать текстом предложения о Цветочном городе?

Попробуем представить текст в виде предметной модели (см. табл. на с. 21).

Итог урока: решили, что на роль учебной предметной модели лучше взять детскую пирамидку.

Далее на следующем уроке происходит осмысление стержневых понятий теории текста.

Тема: «Как в детской пирамидке, или Тема и основная мысль текста».

Цели: раскрытие творческого и эмоционального потенциала ученика как личности; открытие новых знаний в процессе работы в группах; выявление научных понятий, которые являются обязательными для любого текста.

Ход урока.

1. Индукция.

Учитель. Предлагаю начать урок с «игры в школу». Я попросила подготовиться и сыграть роли учителей Славу, Лизу, Толю и Жанну. Они помогут нам вспомнить, что мы выяснили на предыдущих занятиях. Будьте внимательны.

Слава. Добавьте, пожалуйста, ключевое слово в мое предложение:

Чтобы назвать предметы, признаки или действия, нам нужны... (слова).

Лиза. И в мое предложение добавьте слово:

¹Класс разделен на четыре группы — мини-лаборатории.



Технологические этапы	Действия учителя	Действия учеников
Самоконструкция (индивидуальное создание гипотезы)	— Догадайтесь, что нарисовано на обратной стороне карточки с ребусом?  — Рассмотрите картинки игрушек.  — Определите, какая из них больше подойдет на роль предметной модели любого текста? Почему? Запишите название выбранной игрушки в тетрадь. Если нужно, то используйте при записи слов «окошки» или указывайте выбор букв в слове. На рисунке покажите сходство игрушки с текстом, записав еще одно ключевое слово — <i>предложение</i>.	Называют слово <i>игрушки</i>. Рассматривают рисунки мяча, кубиков и детской пирамидки. Записывают свое решение. Выбирают рисунок игрушки и пишут слово <i>предложение</i>
Работа в парах и группах	— Какую игрушку и почему выбираете на роль условной предметной модели текста?	Обсуждение и выбор игрушки
Афиширование	— К какому выбору пришли?	Выступления

Чтобы выразить свою мысль или чувство, мы строим... (предложения).

Толя. Всегда ли нам достаточно одного предложения, чтобы полно высказать мысль? Если мало одного предложения, что следует сделать?

Ученики. Продолжить с помощью других предложений.

Жанна. Каким научным словом называют высказывания, в которых говорится об одном и том же и раскрывается общая мысль? (Текст.)

Учитель. Разрешите прервать «игру в школу». Я заметила, что получилась логическая цепочка из научных слов: *слова, предложения, текст*. Захотелось спросить: можно ли эти слова связать по смыслу?

Ученики. Из слов можно составить предложение, а из предложений — текст.

Учитель. В каком слове все согласные глухие? (Текст.)

Чем отличается первый звук в слове *текст* от последнего?

2. Предъявление темы.

Учитель. Продолжим работу над темой. В ней будут участвовать наши помощники — модели.

Рассмотрим пирамидку.



Какие части есть у пирамидки? (Кольца, стержень, колпачок.)

Зачем пирамидке стержень?

Что случится, если уберем его?

Мы выбрали на роль предметной модели текста пирамидку, ее главной частью является *стержень*, в тексте обязательно тоже есть стержень, как у пирамидки. Это научные понятия. Их и нужно определить.



На экране возникает запись темы урока: «Какие научные понятия являются стержнем любого текста?»

Попробуем узнать, что же является тем условным стержнем, без которого нельзя создать хороший текст?

Работая с карточками в группах, выясним, достаточно ли сказать, что текст — это запись, состоящая из двух и более предложений?

Кит — самое большое животное. Обезьяны — веселые, смешные зверьки. Все бабочки любят цветочный сок.

Кит — особенное животное. Он плавает, как рыба. Но кит — не рыба, а млекопитающее животное, потому что кормит детенышей молоком.

3. Задания.

Первая группа должна найти ту запись, которую можно назвать текстом, и сказать, почему они так считают; нарисовать схему и стрелочкой показать развитие мысли от предложения к предложению.

Вторая группа находит предложения, которые не назовешь текстом, и объясняет почему.

Третья группа решает, какая запись напоминает сложенные вместе кольца разной величины, как в пирамидке без стержня, и должна это продемонстрировать на предметной модели.

Четвертая определяет и показывает, какая запись похожа на пирамидку со стержнем.

4. Работа в мини-лабораториях.

5. Афиширование.

Первая и вторая группы защищают выполненные работы.

Третья группа подводит к «разрыву» в знаниях, так как учащиеся не могут озаглавить запись, потому что не совсем понятно, о ком все же говорится. Они решают, что их предложения нельзя назвать текстом.

6. Разрыв — осознание неполноты прежнего знания.

После выступления четвертой группы учитель выводит учащихся на «разрыв»: он говорит, что если кольца — предложения сложились на стержне в пирамидку, значит, в тексте есть стержень. Теперь надо узнать, какими научными понятиями можно назвать слова, которые можно считать стерж-

нем любого текста. Но сначала предлагает выполнить задания.

Озаглавить текст так, чтобы стало понятно, о ком в нем говорится. (О ките.)

Определить, о чем хотел сказать автор текста «Кит». (Кит — особенное животное.)

Учитель. Внимание! Вы уже нашли стержень текста о ките, отвечая на вопросы: о ком говорится в тексте? Что хотел сказать автор?

Осталось узнать на с. 111, какими научными словами ученые называют стержень текста.

7. Обобщение.

Учитель. То, о ком рассказывается в тексте, и есть *тема* нашего текста?

То, что хотел рассказать автор о ките, есть его *главная мысль*.

(С помощью анимации на стержне пирамидки появляются слова *тема*, *главная мысль* и их определения.)

Учитель. Сейчас вы увидите главного героя и словесный стержень текста. Проверьте свои рассуждения.



Учитель. Кит — особенное животное.

Прочитайте совет писателей, о чем надо помнить, когда хочешь создать хороший текст: «Не решишь, о чем и что хочешь сказать, — не создашь хороший текст, как без стержня не соберешь пирамидку».

8. Рефлексия.

Учитель. Какой вопрос мы назвали темой урока?

К чему мы пришли?

Учитель раздает рисунки пирамидки и предлагает записать на нем новые термины и их определения.

Что хочет сказать автор? О чем (о ком?) говорится в тексте?





Методика работы над образным строем художественных текстов в начальной школе

Л.В. СТРОГАНОВА,

учитель начальных классов, школа № 606, Москва

Одной из специальных задач начального литературного образования является введение основ научного анализа особенностей художественного текста. Решение данной задачи необходимо для успешной реализации модели общения «автор → текст → читатель», обеспечения полноценного постижения содержания и формы произведения и формирования устойчивой мотивации к чтению доступной по возрастному критерию литературы.

По мнению ведущих ученых в области детской литературы и чтению Н.Н. Светловской, Г.М. Первой, О.В. Сосновской, языковые средства, которые использованы в произведениях, не должны затмевать для ребенка содержания, т.е. «форма произведения должна быть доступна ребенку», но это не значит, что она не может быть сложной. Главное условие современной методики работы над образным строем художественного текста — форма должна быть преодолима, изобразительно-выразительные средства узнаваемы учениками. Отсюда очевидно, что знания о языковых средствах у младших школьников должны накапливаться постепенно, в течение всего начального этапа школьного литературного образования.

Ориентируясь на вышеуказанные основные требования к анализу художественного текста в начальной школе, сформулированные ведущими учеными современной методической науки, рассмотрим методику работы над образным строем художественных текстов в рамках двух современных программ обучения чтению и литературе.

Основной целью курса литературы Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской является воспитание эстетически развитого читателя. Теоретической основой программы признана концепция М.М. Бахтина, соглас-

но которой линия обучения должна обеспечить овладение позициями *читателя, критика, теоретика, автора*.

Согласно программе, открытие закона художественной формы и способов создания художественного образа — главная задача ученика в позиции *теоретика*, поэтому подробнее рассмотрим организацию уроков литературного чтения в этой позиции.

Главная задача обучения первоклассников — пропедевтическая, т.е. подготовка детей к работе в позиции *читателя*. Формирование у школьников представлений о литературе как искусстве слова начинается со II класса. Курс литературного чтения во II классе предполагает знакомство детей с жанрами: стихотворение, сказка (авторская и народная), рассказ, повесть, народные песенки. Однако второклассника — *теоретика*, которому предстоит познакомиться с этим многообразием произведений, по мнению авторов программы, должен интересовать не классический анализ текста с выявлением положительных и отрицательных героев, тропов и эпитетов, используемых автором, а анализ, включающий выявление *точек зрения* автора, рассказчика, героя. Понятие *точка зрения* является теоретическим стержнем курса на протяжении всех лет обучения. Кроме того, в позиции *теоретика* во II классе ученики должны усвоить понятие *рассказчик-герой*. Невольно возникает вопрос: «Неужели второклассники смогут через освоение формы глубоко проникнуть в содержание, руководствуясь лишь этими двумя понятиями?»

Огромное значение придают авторы программы «осознанию эмоций», так как «этого требует не только жизнь ребенка, но и искусство, без этого невозможно ни полноценное эстетическое переживание, ни понимание автора, ни обмен собственными



впечатлениями с другими людьми» [3]¹. Поэтому в программу II класса включены уроки, на которых школьники вместе с учителем создают в процессе общения и работы с художественными текстами «словарь настроений» (идея В.Г. Ражникова), куда входят самые разные слова-настроения: печальное, радостное, таинственное, хвастливое, хвалебное, скорбное, торжественное и пр. По мере знакомства с поэтическими произведениями, представленными в учебнике «Литературное чтение» для II класса, ученики вносят в свои словари пометки о торжественно-скорбном и героическом настроении (А.Т. Твардовский «Пускай до последнего часа расплаты...», «Рассказ танкиста», С.С. Орлов «Его зарыли в шар земной...», А.А. Ахматова «Важно с девочками простились...», М. Танк «Памятник» и др.), о контрастном настроении (А.С. Пушкин «Зимнее утро», А.А. Фет «Кот поет, глаза прищуря...»), об изменении интенсивности настроения (Е.А. Благодина «Улетают, улети...», Е. Трутнева «Осень»), о таинственном настроении (А.С. Пушкин «У лукоморья...» из поэмы «Руслан и Людмила», З.Н. Александрова «Лесная дорожка»), о сонном настроении (А.А. Фет «Спи — еще зарею...», Т.М. Белозеров «Перед сном»), о капризном настроении (А.Л. Барто «Девочка-ревушка», Л.Е. Керн «Снег»), о хвалебном и хвастливом настроении (Я. Бжехва «Очень вежливый индюк», Д. Радович «Голубой заяц»), о сердитом настроении (А.Л. Барто «Два снежка», И.П. Токмакова «Я могу и в углу постоять...»).

Выявлению настроений способствуют вопросы и задания после текста «Понравилось ли тебе произведение?»: «Какое настроение у тебя вызывает это произведение?», «Прочитай самые выразительные строчки», «Сравни настроения рассказчиков в стихах». Таким образом, работа на уроках, посвященных знакомству с поэтическими произведениями, нацелена главным образом на наблюдение за настроением рассказчика, а не на приобретение детьми знаний о средствах художественной выразительности.

При знакомстве со сказками главной целью уроков чтения также остается задача

вызвать эмоциональную реакцию школьников, определить настроение героя и рассказчика. Так, например, после прочтения сказки Х.-К. Андерсена «Ромашка» ученики, согласно вопросам и заданиям учебника, высказывают свои впечатления от прочитанного, рассуждают, для чего создаются печальные произведения и фильмы, но совершенно не обращают внимания на языковые средства великого сказочника, тогда как сказка — кладеза литот, гипербола, олицетворений и других тропов.

При работе с рассказом в курсе II класса проводится разбор содержания, но также не предполагается изучение средств художественной выразительности. На уроках, посвященных чтению рассказов (Н.Н. Носов «Фантазеры», В.Ю. Драгунский «Он живой и светится», А.И. Куприн «Сапсан» и др.), огромное значение приобретает акцентное вычитывание текста (выразительное чтение, раскрывающее характеры героев). Вопросы учебника для фронтальной устной и письменной проверки («Кто автор рассказа?», «Кто в рассказе является рассказчиком-героем? Какое настроение испытывает он в начале рассказа?», «С чьей точки зрения описываются герои, предметы, явления жизни?») направлены на закрепление знаний о понятиях *рассказчик-герой, настроение произведения, точка зрения*.

Таким образом, к концу II класса по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской учащиеся специально не выделяют ни одного средства художественной выразительности и потому не приобретают умения видеть их в художественном тексте.

Теоретическим стержнем курса литературного чтения в III классе является освоение художественного текста как содержательной формы. Решение этой задачи, по мнению авторов программы, должно осуществляться на материале постепенно усложняющихся малых жанров народного творчества: считалка, потешка, скороговорка, загадка, небылица, побасенка, пословица. Выбор этих жанров авторами программы вполне соответствует требованиям современного начального литературного образования, так как все это *малые* прикладные

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



жанры, а потому в них можно выделить задачу жанра и уровни формы, которые в более сложных жанрах уходят на задний план, становятся служебными. Такими уровнями являются ритмический рисунок — в считалке, звуковой рисунок — в скороговорке, диалог — в побасенке, метафора и сравнение — в загадке.

Уроки знакомства с малыми жанрами народного творчества в рамках данной программы представляются, безусловно, полезными, потому что призваны не только ввести понятие *жанр*, его определение, познакомить с историей возникновения и назначения малых жанров, но и формировать у детей представление о звуковом и ритмическом рисунке, рифме, метафоре, сравнении. Так, на уроке, посвященном загадке, ученики под руководством учителя составляют структурную схему жанра загадки.

ЗАГАДКА
Задача жанра. Весело учить угадывать задуманное, развивать воображение.
Картина жизни. Признаки загаданного предмета.
Предложение. Основные типы: 1) перечисление признаков загаданного предмета; 2) открытое и отрицательное сравнение; 3) скрытое сравнение (метафора).
Слово. Слова, называющие признаки.
Звуковой рисунок. Выразительный повтор звуков.
Ритмический рисунок. Стихотворный ритм.
Рифма. Может быть.

Справедливо полагать, что составлению такой схемы должна предшествовать сложная, требующая времени, теоретическая работа по раскрытию целого ряда понятий — *метафора, открытое и отрицательное сравнение, скрытое сравнение*. Но согласно программе, усвоение вышеперечисленных понятий должно произойти всего лишь на двух уроках литературного чтения, что вызывает сомнение в успешности данного усвоения.

Тем не менее программа предполагает закрепление знаний о ритмическом и звуко-

вом рисунке, рифме, метафоре и сравнении. При чтении произведений А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, И.А. Бунина, А.А. Фета, С.А. Есенина ученики определяют роль ритмического и звукового рисунка в авторской поэзии, настроение лирического героя, находят метафору в стихах. Например, после чтения эпизода из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» «Уж небо осенью дышало...» учащиеся размышляют над следующими вопросами и заданиями учебника: «Обрати внимание на некоторые приемы, которыми пользуется А.С. Пушкин. Как понять: «Опрятней модного паркета блистает речка, льдом одета»? (Лед блестит, как паркет.) Оказывается, речка сравнивается с паркетом, но почему нет привычных для сравнения слов «как», «словно»? Этот прием вам уже знаком по загадке. Что это? (Скрытое сравнение — метафора.) Есть ли еще в этом тексте метафоры?»

В IV классе младшему школьнику в позиции *теоретика* предстоит повторять и закреплять знания о ритмическом и звуковом рисунке, рифме, метафоре и сравнении при чтении поэтических произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Фета, Ф.И. Тютчева, С.А. Есенина и произведений малых фольклорных жанров (небылицы, побасенки, загадки, скороговорки). Лишь к концу IV класса учащиеся узнают о композиционных особенностях сказки (завязка, вершина, развязка, зачин, концовка, троекратный повтор), знакомясь с произведениями разных видов (волшебная, бытовая, о животных). Методика работы по накоплению у школьников знаний об особенностях композиционного строя сказки основана на наблюдении за повторяющимися от произведения к произведению устойчивых формул-словосочетаний, которыми в разных сказках обозначаются время и место действия, начало и конец повествования («Жили-были», «Я на том пиру был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало» и др.).

Таким образом, работа со средствами художественной выразительности в III–IV классах проходит более успешно, чем во II. К концу литературного образования по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской у выпускников начальной школы мо-



гут быть сформированы представления о таких средствах художественной выразительности, как *метафора, сравнение, рифма, ритмический рисунок, звукопись*.

Авторы программы «Чтение и начальное литературное образование» Р.Н. и Е.В. Бунеевы главной задачей уроков чтения считают приобщение детей к литературе как искусству слова, к пониманию того, что делает литературу художественной, — через введение элементов литературоведческого анализа текстов и практическое ознакомление с отдельными теоретико-литературными понятиями. Согласно поставленной задаче, большое внимание в курсе начального литературного образования должно уделяться работе над образным строем художественных текстов.

К концу I класса в результате работы по учебникам «Капельки солнца» в соответствии с программными требованиями должно осуществиться практическое знакомство детей с понятиями *звукопись, олицетворение, рифма*.

Работа по ознакомлению с рифмой проводится в интересной игровой форме. Учитель читает детям стихи, а они при закрытых книгах угадывают последнее слово в каждой второй строке и проверяют свою догадку о смежной рифме по учебнику. После проведения игры учитель сообщает, что правильно угадывать слова помогло созвучие, которое называется *рифма*. Такие познавательные литературные игры проводятся на материале стихотворений В.Д. Берестова «Про машину», А.Л. Барто «Кукла», С.Я. Маршак «Цирк шапито». Знания о рифме закрепляются на протяжении всего первого года обучения при чтении стихотворений и даже произведений прозаического жанра. Так, в ходе беседы по содержанию сказочной повести Н.Н. Носова «Приключения Незнайки» ученики рассуждают о том, что для создания стихов главному герою нужно работать над рифмой, сами пытаются сочинять стихи в помощь Незнайке, используя рифмовки.

Практическое знакомство со звукописью без усвоения термина начинается в разделе учебника «Маленькие открытия» на материале стихотворений Г.Р. Граубина «Шишкопад» и В.П. Бирюкова «Сен-

тябрь». Учащиеся слушают выразительное чтение стихотворений учителем и отвечают на вопросы: «Что за явления шишкопад и листопад?», «Как передает поэт с помощью слов звуки падающих шишек и листьев?», «Почему эти звуки разные?» Представления учащихся о звукописи, которые они выносят с этих уроков, к сожалению, до конца I класса никаким образом не закрепляются на материале других произведений.

В I классе учащиеся приобретают знания о приеме *олицетворения* при чтении стихотворений Н.И. Сладкова «Бегство цветов» и «Шапки долой», Г.А. Новицкой «Зонтик», А.Ф. Чутковской «Ночью дождь на елку...». Работая над содержанием этих произведений, первоклассники приходят к выводу, что поэты и писатели склонны неодушевленному предмету или явлению присваивать человеческие качества и способности.

Справедливо полагать, что к концу I класса из заявленных для обязательного усвоения программой понятий может быть усвоено только понятие *рифма* как на теоретическом, так и на практическом уровне. Это объясняется непрерывной (на протяжении всего учебного года) и методически грамотной работой по усвоению данного понятия. Методическая работа по усвоению понятий *звукопись, олицетворение* осуществляется фрагментарно.

Во II классе представления школьников об образности художественного слова должны расширить методический аппарат учебника «Маленькая дверь в большой мир». Однако, читая произведения фольклора народов России и мира (русские народные и авторские сказки, былины, сказки народов мира и сказки зарубежных писателей) на протяжении второго года обучения, учащиеся приобретают знания лишь о сказочных приметах (тремякратный повтор, зачин, концовка). Для полноценного ознакомления учащихся с вышеназванными произведениями авторами программы разработана единая схема жанрового анализа. Она призвана помочь ученику самостоятельно открывать законы художественной формы, определяя:

- задачу жанра;
- содержание произведений;



- закономерности построения текста;
- особенности предложений, слов;
- звуковой рисунок;
- форму речи (ритмический рисунок, рифма).

Однако задания учебника редко направляют второклассников к работе по схеме жанрового анализа, акцентируя внимание детей лишь на выявлении сказочных примет. Так, анализируя произведение А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», учащиеся выполняют задания учебника: «Найдите и прочитайте зачин в «Сказке о рыбаке и рыбке», «Определите, где в сказке встречаются троекратные повторы», «Вспомните и назовите приметы в сказках, которые прочитали». Но и при работе с приметами сказки для полноценного анализа данного произведения в учебнике явно недостает четвертого задания: «Сравните приметы сказки А.С. Пушкина с приметами сказок, которые уже прочитаны. Чем они похожи? Чем различаются? Подумайте над причиной их сходства и различия. Обсудите свою точку зрения с учителем и одноклассниками».

Методическая работа по жанру сказки во II классе имела бы большую результативность, на наш взгляд, если бы произведения устного народного творчества сопоставлялись с литературными произведениями; тексты устного творчества русского народа сравнивались с текстами устного творчества других народов. Кроме того, представления детей об образности художественного слова можно расширить, если проводить интересные наблюдения за такими средствами художественной выразительности, которые являются типичными для сказки и былины. Это представления о *метафоре*, *литоте* и *гиперболе*. Например, понятие *гипербола* может быть легко сформировано при работе с былинной «Илья Муромец и Святогор», помещенной в 3-й части учебной хрестоматии. После прочтения былины перед учениками ставится задание: «Вы заметили, наверное, что народ наделил своих любимых богатырей огромной силой. Найдите в тексте былины, как рассказывается о силе Ильи Муромца, Святогора». Иными словами, учащимся предлагается отыскать в тексте *гиперболы*. Учащиеся II класса без труда

найдут в тексте следующие доказательства силы богатырской: «Илья Муромец схватывает чашу в полтора ведра и выпивает на месте единым духом», «Как тяпнет Илья топором, так он по самый обух уйдет», «Он (о Святогоре) берет Илью да за желты кудри, положил Илью да он к себе в карман, Илью с лошадыю да богатырской». Работа по наблюдению за средствами художественной выразительности, согласно методическим рекомендациям для данного урока, не завершается введением термина, и учитель не поясняет второклассникам, что найденные ими фрагменты художественного текста раскрывают прием, при котором образ создается посредством художественного преувеличения. Понятие *гипербола*, согласно программе «Чтение и начальное литературное образование», сообщает школьникам без предварительной подготовки почему-то лишь в конце IV класса при чтении стихотворения Ю. Владимирова «Чудаки». Статья научного характера после стихотворения сообщает, что «в основе каждого стихотворения Ю. Владимирова — смешной случай и автор часто использует гиперболу (сильное преувеличение). Это прием, из-за которого стихи становятся смешными». Такое толкование понятия *гипербола* некорректно с точки зрения теории литературы, во-первых, потому, что *гипербола* — не просто «сильное преувеличение», а прием, при котором образ создается посредством художественного преувеличения, а во-вторых, потому, что «делать стихи смешными» не основная и не единственная функция гиперболы как тропа. *Гипербола* позволяет автору показать читателю в утрированном виде самые характерные черты изображаемого предмета. Нередко гипербола используется автором в ироническом ключе, раскрывая не просто характерные, но негативные, с авторской точки зрения, стороны предмета.

В III классе программа «Чтение и начальное литературное образование» предполагает развитие внимательного отношения к языку художественного произведения, умения понимать образные выражения, использованные в нем, умения представлять словесную картину, нарисованную автором. Согласно поставленным задачам, к концу III класса учащимися



должны быть усвоены понятия *сравнение* и *олицетворение*.

Работа по формированию у детей данных понятий начинается в первом разделе учебника «Природа летом». Познакомившись со стихотворением С.А. Есенина «С добрым утром», учащиеся определяют, какие звуки в стихотворении помогают услышать дуновение ветерка, т.е. на практическом уровне вспоминают понятие *звукопись*, о котором в последний раз говорили в I классе. После этого, согласно методическим рекомендациям к уроку, учитель задает ученикам вопрос: «Кто заметил еще один секрет поэтического мастерства С.А. Есенина?» На этот вопрос ученики должны самостоятельно и правильно ответить: «Поэт оживляет природу: у него *дремлют* звезды, *улыбаются* березки, *шепчет* крапива». В конце этой беседы учитель не сообщает научное название «секрета поэтического мастерства» — *олицетворения*, но обсуждение его с детьми продолжится в рамках этого же раздела учебника при работе с выборкой текста из повести А.П. Чехова «Степь». Анализ образного строя этого отрывка представляется более успешным, чем анализ стихотворения С.А. Есенина «С добрым утром». Рассмотрим его.

Учитель. Рисуя грозу, А.П. Чехов как бы оживляет природу. Найдите и прочитайте в тексте отрывки, где говорится о ветре, туче, громе как о живых существах (выборочное чтение детьми найденных примеров).

Как вы думаете, для чего А.П. Чехов использует такой прием — «оживляет природу»?

В каком стихотворении мы недавно встречались с этим приемом? (С.А. Есенин «С добрым утром».)

Какой еще прием вы заметили?

На последний вопрос учителя, согласно методическим рекомендациям авторов программы, школьники должны дать следующий ответ: «Сравнение. Благодаря ему картину грозы мы представляем очень отчетливо». Возникает вопрос к авторам программы: «Как могут учащиеся ответить на этот вопрос учителя, если прием *сравнение* еще специально не изучался ими ни в I, ни во II классах?»

Несмотря на отмеченные противоречия, умения находить и видеть сравнения в ав-

торском тексте закрепляются на материале других поэтических произведений учебной хрестоматии «В одном счастливом детстве» (А.С. Пушкин «Осень», Ф.И. Тютчев «Есть в осени первоначальной...», С.А. Есенин «Поет зима, аукает...» и др.).

Наблюдение над языком художественных произведений в IV классе носит характер повторения. Читая сказки А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане...», А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители», В.А. Жуковского «Спящая царевна» и другие, учащиеся IV класса закрепляют знания о сказочных приметах, приобретенные во II классе. При работе с некоторыми стихотворениями (Н.А. Некрасов «Дедушка Мазай и зайцы») вспоминают прием сравнения. Новых средств художественной выразительности (кроме гиперболы, о которой было сказано выше) в IV классе учащиеся не узнают.

Учитывая основные научные требования к анализу художественного текста в начальной школе, опыт работы учителей по современным программам обучения чтению, можно заключить: методика работы над образным строем художественных текстов в современной начальной школе требует систематизации и более четкой логики введения теоретического материала.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бунеев Р.Н. Литературное чтение: В 4 кн. / Сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. М., 2007. (Серия учебников «Свободный ум» для учащихся нач. школы).
2. Бунеева Е.В. Уроки литературного чтения в 1–4 классах: Метод. рекомендации для учителя. М., 2008.
3. Кудина Г.Н. Литературное чтение: Программа. 1–4 классы. М., 2007.
4. Кудина Г.Н. Литературное чтение: Учеб. для учащихся нач. школы: В 4 кн. / Сост. Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская. 6-е изд., испр. М., 2008.
5. Первова Г.М. Детская литература в начальных классах. Тамбов, 1999.
6. Первова Г.М. Литературоведческая пропедевтика в I–II классах // Начальная школа. 2005. № 3. С. 10.
7. Первова Г.М. Литературоведческая пропедевтика в III–IV классах // Там же. 2007. № 4. С. 21.



8. Светловская Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению // Начальная школа. 2005. № 4–6.

9. Сосновская О.В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: Дис. ... докт. пед. наук. М., 2004.

Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературного чтения

С.Э. МОРОЗОВА,

учитель начальных классов, МОУ «Гимназия имени Н.М. Пржевальского»,
г. Смоленск

Литературное творчество — часть общего развития детей. Но прежде чем говорить о развитии творчества на уроках литературного чтения, необходимо научить детей любить, ценить и понимать прочитанное. Искусство читать требует эмоционального развития, культурной подготовленности. Литература влияет на чувства, прокладывая через них путь к разуму, выводам. Книга закладывает основу будущего мировоззрения ребенка, т.е. взглядов на мир. Она дает возможность оценить, что справедливо и прекрасно, а что недостаточно, отталкивающее. Задача взрослых — научить детей читать правильно, вдумчиво.

Чему же можно научить детей, читая с ними книги? Не быть безразличными — ведь безразличный человек никого не защитит, ничего не создаст. Научить замечать прекрасное, например окружающую природу, — ведь она в литературных произведениях не фон, а действующее лицо, то, что нас окружает, а мы часто этого не замечаем. Надо научить внимательности, ведь, внимательно читая произведение, человек вырастет внимательным и к людям.

Знакомя школьников с литературным произведением, необходимо развивать их творческие возможности. Что мешает человеку быть творческой личностью? Это и стремление не отличаться от других, боязнь быть белой вороной, боязнь критики, и завышенная самооценка, и неуверенность в себе. Творчество мышления связано с открытием собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей.

Что же такое *творческое мышление*? Одним из первых попытался сформулировать ответ на данный вопрос Дж. Гилфорд. Он считал, что *творческое мышление* связана с преобладанием следующих особенностей: оригинальность, стремление к интеллектуальной новизне, способность видеть объект под новым углом зрения, способность изменить восприятие объекта, чтобы видеть его скрытые стороны. Условия для развития творчества: чувство успеха, оптимальная мотивация, разнообразие подходов к решению творческих задач.

Курс литературного чтения предполагает вовлечение всех школьников в творческую деятельность, причем не только читательскую. В зависимости от склонностей и задатков каждый ученик может проявить себя в творчестве по-разному: в качестве писателя, критика, художника-иллюстратора, чтеца, актера.

Материалом для игр становятся детские впечатления, переживания, наблюдения, воспоминания. Все это пробуждает интерес к детскому литературному творчеству.

Говорить о творчестве школьников в литературе можно только тогда, когда они овладевают навыками чтения, приобщаются к работе с книгой, овладевают умением понимать содержание прочитанного. Чтобы научить детей читать бегло, можно показать, как прочитать текст по-разному. Им предлагается рассмотреть эмоции на предложенных нарисованных личиках и прочитать с указанной интонацией: весело, грустно, удивленно, можно читать голосом Лисы,



Гнома, Великана и других сказочных героев. Благодаря этому приему идет ненавязчивая работа над техникой чтения, развиваются и творческие актерские способности.

С I класса школьники учатся **пересказу**: пересказывать кратко и подробно, искать в тексте ответ на поставленный вопрос, проводить выборочное чтение, выделять главные мысли в прочитанном. Однако можно подойти к пересказу творчески: пересказывать текст от имени разных героев, даже неодушевленных. Рассмотрим произведение К. Паустовского «Барсучий нос». Пересказ от имени барсука выглядит так.

Ой, какой запах. Что это? Он все ближе. Никогда не ел ничего подобного. Да, там костер, люди — страшно, но вперед, сейчас схвачу кусочек и убегу. Вот уже близко... Ой, что это схватило меня за нос, почему так больно? Я же хотел взять кусочек картошечки, а меня так обидели, за что...

Пересказ от имени сквородки:

Стою я спокойно на костре и шиплю от удовольствия. Тепло, светло. Думаю, как бы не подвести, приготовить отменную картошечку. И вдруг... чей-то нос в меня тычется. А, вот я тебя...

Можно пересказывать от имени кустов, пеньки и т.д.

Сочинения — важный шаг в развитии детского литературного творчества. Основу развития речи составляет движение от восприятия чужих мыслей к созданию собственного мнения, от подражания к собственному творчеству.

Уже в I классе ученики начинают сначала устно, затем письменно составлять небольшие рассказы на различные темы, основным источником для них является жизненный опыт. Тематика сочинений разнообразна: *Человеческие руки. Дружба, какая она. Костер сердец наших*. Работа над сочинениями не должна вестись по шаблону. Школьники должны учиться писать сами, пусть сначала получатся два-три замечательных предложения, которые зачитываются и обсуждаются в классе. Это будет подготовка к следующим сочинениям. Таких «изюминок» будет с каждым разом все больше, ведь каждый хочет, чтобы прочитали его сочинение. И все работы будут разными.

Вот, например, отрывки из сочинений учеников IV класса по теме «Осенний лес».

Как свежо в осеннем лесу. Вот пробежал заяц. Он еще серый, но белый пух уже пробивается. А вон еще копошится, запасы делает. Скоро весь лес станет белым, но и тогда он не потеряет своей красоты. Зимой лес кажется неживым, надо тихо ступать, аккуратно, тогда он покажет себя во всей своей красе (*Цветкова Аня*).

Иду я по осеннему лесу, и мне кажется, что иду я по царству покоя, уюта. Здесь скоро будут царить морозы, а пока еще бегают ежи, скачут лягушки. Все еще пока разноцветное. Пройдет дождь, и запрыгают, затанцуют капельки на листочках. Приближаются тишина и покой (*Матвеева Алеетина*).

Лес похож на осенний зал, в нем, надев прекрасные золотые одежды, стоят деревья, словно дамы на шикарном балу. Вот дуб — король, он всегда серьезен, никогда не поклонится урагану, а лишь махнет слегка шикарной копной волос — листьев. У деревьев много разных прекрасных нарядов. Только у осинки всего два наряда. Если в красном стоит красавица, значит, настроение у нее прекрасное. Если же серое платье наденет — на душе у нее грусть и печаль. Шумит осенний бал, сейчас он в самом разгаре. Я не пожалела, что пошла в лес, не каждому человеку он позволит увидеть свою красоту, ведь не все умеют прислушаться к звукам природы, а учиться надо (*Потемкина Лиза*).

Интересен прием **интеграции** уроков чтения с уроками окружающего мира, музыки, рисования, трудового обучения, русского языка и даже математики. Ученики читают произведения и прямо на уроке могут попробовать себя в роли художника-иллюстратора детских книг. Хорошо, когда на уроках звучат различные музыкальные произведения. Много в учебниках литературного чтения текстов природоведческого содержания. Прекрасно проходят уроки чтения, объединенные с уроками окружающего мира, на которых школьники могут прочитать произведение и познакомиться с определенной природной зоной или с повадками какого-либо животного. Можно прямо на уроке сделать поделку к литературному произведению, например, из фольги сделать стойкого оловянного солдатики или слепить из пластилина лодку, деда Мазая, зайцев. Полезно, читая произведение, заниматься поиском изученных орфограмм в тексте, как нам кажется, так развивается ор-



фографическая зоркость, интегрируются уроки чтения и русского языка. Можно, читая в I классе сказки «Репка», «Теремок», «Колобок» или «Задачи» Г. Остера, объединить уроки чтения и математики. Ученики считают сказочных героев, называют, кто стоит после или перед каким-то сказочным героем.

Социализация — это процесс развития человека во взаимодействии его с окружающим миром, это процесс подготовки детей к жизни в современном обществе. Необходимо формировать с младшего школьного возраста черты личности, которые будут востребованы обществом. Творчество позволяет совершенствовать себя и мир, является постоянным спутником развития детей. Чем полнее реализация возможностей воспитанников, тем больше степень его подготовки к жизни. Необходимые жизненные навыки ученики могут получать на уроках литера-

турного чтения при знакомстве с произведениями: «Мишкина каша» Н. Носова — можно научиться варить кашу; по произведениям А. Милна «Королевский бутерброд» познакомиться с разнообразием бутербродов, которые можно приготовить на завтрак; рассказ Н. Носова «Заплата» научит шить; беречь здоровье, лечиться от разных болезней можно научиться по рассказам и сказкам Л. Толстого, например «Косточка», В. Пановой «Сережа» (вред от нанесения на тело татуировок), А. Милна «Винни-Пух и все-все-все» (вред от переизбытка сладкого), К. Паустовского «Стальное колечко» (как вылечить кашель) и т.д.

Приобщение к литературе, развитие готовности и способности полноценно воспринимать ее — необходимое условие развития творческих способностей учащихся. Это особенно важно в младшем школьном возрасте.

Формирование социокультурной компетентности у младших школьников на уроках английского языка

Н.М. РОМАНОВА,

*учитель английского языка, лицей № 3 «Альянс», г. Березовский,
Свердловская область*

Современное общество ставит задачу социокультурного образования, направленного на формирование готовности личности к интеграции в мировое культурное пространство, развитие коммуникативной культуры обучающихся, их способности к межличностному взаимодействию с представителями разных народов и культур.

Обучение иностранным языкам в настоящее время является одним из приоритетных направлений образования, так как международные контакты становятся массовыми и интенсивными. Изучение иностранного языка приобретает ярко выраженную практическую направленность. Современная трактовка владения неродным языком связана, прежде всего, с уме-

нием осуществлять речевое общение в реальных ситуациях в соответствии с нормами поведения и речевого этикета, принятыми в данном сообществе. Для того чтобы стать полноценным участником межкультурной коммуникации, уже недостаточно владеть грамматическими, лексическими, фонетическими навыками и набором страноведческих знаний. Необходимо знать нормы и традиции общения народа, уметь адекватно интерпретировать действия собеседника, правильно понимать культурные и исторические события. Именно поэтому очевидна значимость формирования социокультурной компетентности при обучении иностранному языку.



Несомненным достижением в области обучения иностранным языкам в нашей стране является закрепление в Государственном стандарте общего образования раннего начала изучения иностранного языка — со II класса начальной школы, а также одной из целей обучения иностранным языкам в начальной школе — формирования иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности всех ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Многочисленные исследования в нашей стране (И.Л. Бим, К.Б. Бардина, М.З. Биболетова, А.К. Маркова, Е.И. Негневицкая и др.) и за рубежом (D. Katz, W. Areet и др.) подтверждают целесообразность формирования социокультурной компетентности¹ на этапе младшего школьного возраста.

Социокультурное образование учащихся средствами иностранного языка закладывает основы для:

- использования позитивного опыта изучения стран осваиваемого языка при последующем самостоятельном изучении других языков и соответственно других культурных сообществ;
- дальнейшего развития социокультурной компетентности в рамках избранного профиля обучения в старшей школе.

Современная антропоцентрическая лингвистика (Д. Хаймс, А.Н. Хомский) рассматривает социокультурную компетентность как феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс (рассуждение) любой протяженности сообразно культурно-речевой ситуации, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения, умение реализовать в иноязычной речи различия между родным и иностранным языком, осуществлять сознательный и автоматический перенос

языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую.

Г.В. Елизарова выделяет несколько структурных компонентов социокультурной компетентности. Во-первых — способность воспринимать нечто другое с положительными эмоциями; осознавать собственное этноцентрическое восприятие родной и иноязычной культур; относиться к конфликту как к прогрессивному, а не деструктивному элементу действительности; справляться с чувством неопределенности и неуверенности. Во-вторых — знание компонентов культуры как феноменов человеческого бытия и ценностных ориентиров двух соприкасающихся культур, позволяющих проводить анализ всех событий, происходящих в рамках определенной культуры, в соответствии с ее собственными параметрами. В-третьих — умения и навыки адекватно интерпретировать культурно значимые события и отношения в реальном времени и аутентичных условиях и реагировать на них в соответствии со стандартами иноязычной культуры в речевом и неречевом аспектах общения.

При формировании социокультурной компетентности в младшем школьном возрасте представляется возможным использовать активные методы обучения. Одним из таких методов является *ролевая игра* — своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения. Ролевая игра является наиболее популярным, привлекательным и вполне доступным для практического использования средством формирования навыков устной речевой деятельности на иностранном языке. Ролевая игра как способ формирования социокультурной компетентности должна отвечать ряду требований:

— содержание ролевой игры должно базироваться преимущественно на текущем учебном материале и приобретать определенную сюжетную организацию и развитие;

¹ Данная компетентность является одной из ключевых компетентностей учащегося, носит надпредметный характер и обеспечивает ценностное отношение учащегося к субъектам образовательного процесса; потребность и умение самостоятельно осуществлять поиск, анализ и применение социокультурной информации из различных источников; умение устанавливать контакты, вести диалог в условиях взаимодействия, проявляя при этом выдержку, толерантность, уважение к собеседнику.



— конкретная ролевая игра должна представлять собой совокупность социальных и межличностных ролей, посредством которых учащиеся реализуют значительную часть содержания игры;

— в ходе игры должны быть созданы коммуникативные и лингводидактические условия.

Игра может проводиться в парах, подгруппах и целых группах. На уроке английского языка при формировании социокультурной компетентности может быть использован комплекс ролевых игр (Дж. Стайнерберг). При выборе ролевых игр следует помнить о компонентах, составляющих социокультурную компетентность.

Игра «Противоречия»

Цель: практиковать ролевое речевое поведение на основе взаимодействия ролевых интересов и мнений, активно применять правила речевого этикета.

Возраст игроков: учащиеся IV класса.

Ход игры.

Учитель задает различные социокультурные ситуации, например, разговор в магазине (покупатель — продавец), знакомство, поздравление с праздником (день рождения, Рождество, День благодарения и т.д.). Играющим предлагается высказать мнения товарищей, изложить и отстоять свое мнение, найти способ разрешения противоречий. Участникам игры вручается карточка ролевого поведения, на которой записаны фразы, словосочетания, слова, опорные мысли, необходимые для проигрывания задаваемых учителем ситуаций.

Игра поможет учащимся справиться с чувством неопределенности, неуверенности; развить умения и навыки реагировать на события, происходящие во время игры, адекватно в соответствии со стандартами иноязычной культуры.

Игра «Найти собеседника»

Цель: практиковать монологическую и диалогическую речь в экстралингвистических ситуациях на основе повторяющегося проигрывания ролевого репертуара.

Возраст игроков: учащиеся II–IV классов.

Ход игры.

Играющий получает ролевую карточку, на которой отмечается его особый интерес к

чему-либо. Поочередно задавая вопросы остальным участникам игры, он должен найти собеседника, имеющего сходные интересы и увлечения.

Игра «Крестики-нолики со словами»

Цель: повторить и закрепить лексику социокультурной тематики, оттачивать знания компонентов культуры.

Возраст игроков: учащиеся II–IV классов.

Необходимый материал: картинки с изображением исторических личностей, памятников культуры, знаменитых мест.

Ход игры.

На доске чертится таблица из 9 ячеек. Внутри каждой ячейки прикрепляется карточка с рисунком. Группа разбивается на две команды (команда «крестиков» и команда «ноликов»).

Первый игрок выбирает ячейку и называет слово, которое изображено на карточке в этой ячейке, например: «Number 1. It's the Big Ben» (Номер 1. Это Биг-Бэн). Если игрок назвал слово правильно, он вклеивает вместо карточки в эту ячейку символ своей команды («X» или «O»). Игрок из второй команды в свою очередь называет слово из той незанятой еще ячейки, которая, по его мнению, поможет его команде занять три ячейки подряд по вертикали, горизонтали или диагонали. Если слово названо неверно, ячейка остается незанятой до тех пор, пока слово не будет названо правильно. Команда, которая первой займет три ячейки, расположенные на одной линии, выигрывает.

Игра «Головы и хвосты»

Цель: расширить словарный запас социокультурной тематики.

Возраст игроков: учащиеся III–IV классов.

Ход игры.

Группа делится на произвольное количество равных по силам команд. Учитель задает тему игры, например: «Выдающиеся личности Великобритании», «Достопримечательности США» и т.д. Игрок одной из команд называет любое слово по заданной теме на английском языке. Игрок другой команды должен в свою очередь назвать такое английское слово, которое бы начиналось на последнюю букву предыдущего



слова. Так продолжается до тех пор, пока кто-нибудь из игроков не сможет придумать новое, не названное до него слово. Команда этого игрока теряет очко; та же команда, чей игрок в этот момент придумает подходящее слово, получает 2 очка.

Социокультурная компетентность позволяет разрешать жизненные, практические ситуации, в том числе и коммуникативные. «Проигрывание» таких ситуаций на уроках иностранного языка важно не

только для закрепления какого-либо грамматического материала, но и для оттачивания навыков межкультурного общения.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пос. М., 2003.

Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2000.

Стайнберг Дж. 110 игр на уроках английского языка: Пер. с англ. М., 2003.

Использование графа в решении задач по упорядочиванию множеств

С.С. ПИЧУГИН,

кандидат педагогических наук, доцент, учитель начальных классов, гимназия № 121, г. Уфа

Российская школа переживает сегодня серьезные преобразования. На смену парадигме знаний, умений и навыков приходит Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС) второго поколения, в основе которого лежит формирование компетентностного подхода, развитие универсальных учебных действий. «Современное образование не столько один из результатов инновационного развития, сколько необходимое условие его осуществления» [10, 11]¹.

Основными результатами образования в начальной школе, согласно ФГОС второго поколения, должны стать:

- формирование предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе;
- воспитание умения учиться — способности к самоорганизации с целью решения учебных задач;
- индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития — эмо-

циональной, познавательной, саморегуляции.

В результате обучения в начальной школе у школьников должны быть сформированы желание и умение учиться, готовность к образованию в основном звене школы и самообразованию; инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности; математическая грамотность и грамотность в области чтения как основа всего последующего обучения.

Достижение указанных результатов сможет обеспечить, по мнению разработчиков ФГОС, возможность продолжения образования на следующих ступенях системы непрерывного образования.

Основным результатом образования, как отмечает О.Б. Логинова [6], должно стать достижение учащимися новых уровней развития на базе освоения ими как универсальных способов действий, так и способов, специфических для изучаемых предметов.

Овладение универсальными учебными действиями (УУД) предоставляет учащим-

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



ся возможность самостоятельно усвоить новые знания, умения и компетентности на основе формирования умения учиться. Эта возможность, по мнению профессора О.А. Карабановой [3], обеспечивается тем, что УУД — это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания.

Универсальные учебные действия можно сгруппировать в четыре блока:

- 1) личностные;
- 2) регулятивные (включая саморегуляцию);
- 3) познавательные (включая логические, знаково-символические и познавательные);
- 4) коммуникативные.

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают значимость решения учебных задач, связывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Они направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют ориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. Последовательный переход к самоуправлению и саморегуляции в учебной деятельности обеспечивает базу будущего профессионального образования и самосовершенствования.

Познавательные действия включают в себя исследование, поиск, отбор и структурирование необходимой информации, моделирование изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискус-

сию, правильно выражать свои мысли, оказывать друг другу поддержку, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Другими словами, приоритетной целью современного российского образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно ставить учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат, т.е. научить учиться. Это станет залогом успешной адаптации в стремительно меняющемся обществе. Сегодня, по мнению А.А. Фурсенко [10], школа должна решать не только сиюминутные задачи, давая знания, необходимые для поступления в вуз, но и готовить ученика к будущей жизни, гарантируя успешную социализацию.

По определению члена-корреспондента РАО А.М. Кондакова [5], у современного школьника должна быть сформирована компетентность по обновлению компетенции. Это означает формирование внутреннего ресурса человека по постоянному освоению, обновлению новых компетенций. В этом состоит новая методологическая установка стандарта. Задача ФГОС — найти способы научить школьника ориентироваться в очень сложном и постоянно изменяющемся мире.

Младший школьник становится своеобразным лоцманом, которому необходимо проложить в море информации собственный индивидуальный образовательный фарватер. Значит, учителю начальной школы необходимо сместить акценты в образовательной культуре ученика в сторону самостоятельного творческого мышления и умения работать в коллективе.

Особое место в процессе реформирования российского образования отведено учителю. Успех начатых преобразований напрямую будет зависеть от того, насколько изменится сам педагог, примет ли он новые условия, поведет ли за собой своих подопечных, сумеет ли организовать учебную деятельность своих питомцев таким образом, чтобы она вооружила каждого ученика



эффективным инструментом познания — позволила учиться и переучиваться на протяжении всей жизни. Несомненно, это удел творческих, думающих, увлеченных мастеров своего дела. Заметим, что об этом еще в 80-е годы XX в. писала Г.И. Щукина: «Только учитель, увлеченный своей деятельностью, может быть изобретателем в приемах, заставляющих учеников удивляться, волноваться, силой воображения переноситься в далекие миры, в сложнейшие глубины человеческих отношений, деяний, в неизведанное» [11, 88].

Особое внимание в планируемых результатах образования в начальной школе уделено учебным моделям. Так, в ходе изучения математики предполагается научить младших школьников активно работать с предметными моделями чисел, арифметических действий, геометрических тел и фигур.

Не секрет, что ученики неуверенно действуют с моделями: они не всегда могут самостоятельно перевести текстовый материал задания на язык моделей, работать с ними и приходиться к верному ответу. Методологические вопросы моделирования в учебной деятельности рассматривали в своих работах П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.И. Непомнящая и другие, а ученые-методисты Э.И. Александрова, И.И. Аргинская, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, Л.Г. Петерсон и другие на практике доказали, что именно математическое моделирование становится не только надежным помощником при решении текстовых задач в начальном курсе математики, но и важным общеучебным умением. Модель позволяет ученику увидеть задачу в целом, пропустить ее через себя, наметить алгоритм решения и прийти к верному результату. Если учителю удается методически грамотно провести младшего школьника по пути от конкретного к абстрактному, от частного к общему, от предмета к модели, то в основной школе он чувствует себя на уроках математики гораздо увереннее.

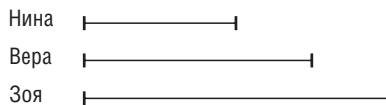
Опыт работы начальной школы гимназии № 121 г. Уфы (директор — заслуженный учитель РФ В.И. Слабов) убедительно доказывает, что неоценимую помощь учителю в данном вопросе оказывают задачи

на упорядочивание множеств и установление взаимнооднозначного соответствия между множествами. Как правило, такие задачи моделируются при помощи отрезка, графа или таблицы. Это позволяет младшим школьникам не только увидеть данные, но и, что более ценно, самостоятельно установить взаимосвязи и взаимозависимости между ними.

В качестве примера приведем несколько текстовых задач [4] и рассмотрим их решение с помощью моделей.

Задача 1. Нина живет к школе ближе, чем Вера, а Вера ближе, чем Зоя. Кто живет ближе к школе — Нина или Зоя?

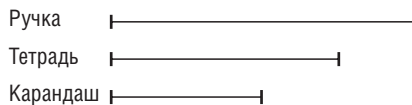
Решение. Запишем имена девочек согласно условию задачи и изобразим дороги отрезками, расположенными друг под другом.



Ответ: Нина живет к школе ближе Зои.

Задача 2. Ручка дороже тетради, а карандаш дешевле тетради. Что дороже — карандаш или ручка?

Решение. Нарисуем три отрезка таким образом, чтобы отрезку, который длиннее, соответствовал и более дорогой предмет.



Ответ: ручка дороже карандаша.

Задача 3. Груша тяжелее яблока, а яблоко тяжелее персика. Что тяжелее — груша или персик?

Решение. Для наглядности расставим первые буквы названий фруктов таким образом, чтобы те фрукты, которые тяжелее, располагались ниже.

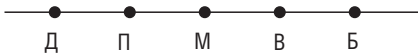
П
Я
Г

Ответ: груша тяжелее персика.

Задача 4. Миша младше Вани, но старше Пети. Ваня младше Бори, а Денис младше Пети. Кто из мальчиков старше всех, а кто младше всех?



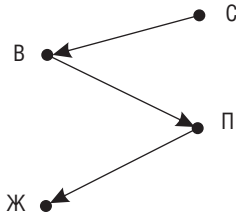
Решение. Запишем первые буквы имен так, чтобы имена мальчиков, которые младше, располагались левее: Миша младше Вани, поэтому ставим буквы следующим образом: **М В**. Миша старше Пети, поэтому букву **П** пишем левее буквы **М**: **П М В**. Ваня младше Бори, а Денис младше Пети, следовательно, **Б** ставим правее **В**, а **Д** — левее **П**. В итоге получаем:



Ответ: старше всех Боря, а самый младший — Денис.

Задача 5. Ваня, Петя, Сережа и Женя живут в одном подъезде четырехэтажного дома. Ваня живет выше Пети, но ниже Сережи, а Женя живет ниже Пети. На каком этаже живет каждый мальчик?

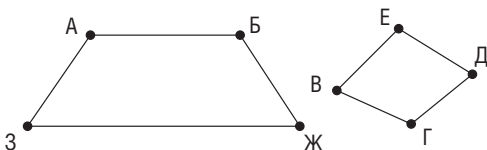
Решение. Начнем строить граф отношения *жить выше*. По графу видно, что ниже всех (т.е. на первом этаже) живет Женя, на втором — Петя, на третьем — Ваня, на четвертом — Сережа.



Ответ: Женя живет на первом этаже Петя — на втором, Ваня — на третьем, Сережа — на четвертом.

Задача 6. В стране Алфавит 8 городов: **А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З** — и 8 попарно непересекающихся дорог между городами. Можно ли по этим дорогам проехать из города **А** в **Г**?

Решение. Построим по условию задачи граф, при этом все вершины графа сразу отмечать не будем. Начнем с построения ребер графа, учитывая то условие, что они



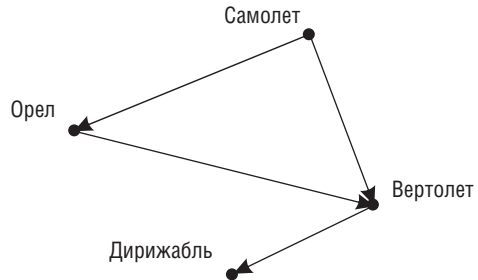
не пересекаются. Построим отрезки **АБ** и **ЕД**, присоединим к отрезку **АБ** отрезки **БЖ** и **ЗА**. Построим отрезок **ВГ**, не пересекающий ни один из построенных отрезков, и соединим точки **Г** и **Д**, **Ж** и **З**, **В** и **Е**.

По графу видно, что точки **А** и **Г** друг с другом не соединены, значит, по указанным дорогам из города **А** в город **Г** проехать нельзя.

Ответ: по указанным дорогам из города **А** в город **Г** проехать нельзя.

Задача 7. Орел летит выше вертолета, вертолет — ниже самолета, но выше дирижабля, а орел — ниже самолета. В каком порядке летят вертолет, дирижабль, орел и самолет?

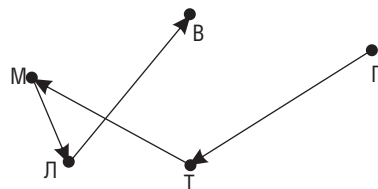
Решение. Построим граф отношения *находиться выше*.



Ответ: выше всех находится самолет, ниже его орел, следующий вертолет, ниже летит дирижабль.

Задача 8. Из лагеря вышли пять туристов. Назовем их не в том порядке, в каком они идут друг за другом: Вася, Галя, Толя, Лена и Миша. Толя идет впереди Миши, Лена — впереди Васи, но позади Миши, Галя — впереди Толи. Кто идет первым и кто последним? Кто идет вслед за Мишей, а кто перед ним?

Решение. Начнем строить граф отношения *идти впереди*, т.е. будем вести стрелку от того, кто идет впереди, к тому, кто идет сзади.

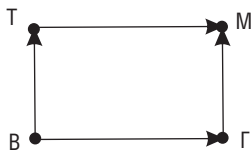




Ответ: дети идут в таком порядке: Галя, Толя, Миша, Лена и Вася.

Задача 9. В лагере отдыха в одной комнате живут четыре девочки: Маша, Валя, Таня и Галя. Две из них ровесницы. Известно, что Таня старше Маши, а Маша моложе Гали. Таня моложе Вали, а Валя старше Гали. Кто из девочек является ровесницами?

Решение. Начнем строить граф отношения *быть старше*.

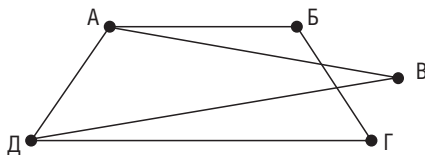


По графу видно, что старше всех Валя, а младше Маша. Ровесницами могут быть только Галя и Таня.

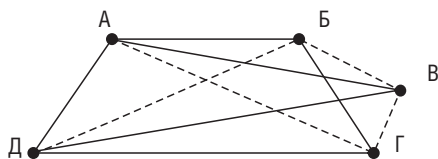
Ответ: Галя и Таня ровесницы.

Задача 10. В первенстве класса по шахматам участвовали Аня, Боря, Влад, Гриша и Даша. Первенство проводится по круговой системе — участники играют друг с другом один раз. К настоящему времени некоторые игры уже проведены: Аня сыграла с Борей, Владом и Дашей; Боря сыграл, как уже говорилось, с Аней и еще с Гришей; Влад — с Аней и Дашей, Гриша — с Борей, Даша — с Аней и Гришей. Сколько игр проведено к настоящему времени и сколько еще осталось?

Решение. Изобразим участников соревнований точками, возле которых запишем первые буквы имен. Если двое участников уже сыграли между собой, то соединим соответствующие точки отрезками. Получим следующий граф.



Число игр, проведенных к настоящему моменту, равно числу ребер, т.е. шести. Чтобы узнать число игр, которые осталось провести, соединим пунктиром тех участников, которые еще не играли друг с другом.

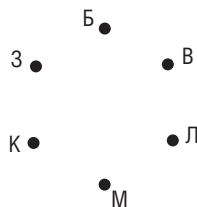


Таких ребер получилось 4, значит, осталось провести 4 игры: Борис — Влад, Борис — Даша, Влад — Гриша, Гриша — Аня.

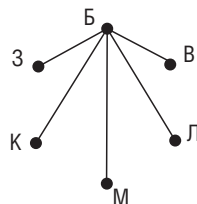
Ответ: к настоящему времени проведено 6 игр и еще осталось провести 4 игры.

Задача 11. На лесной опушке встретились заяц, белка, лиса, волк, медведь и куница. Здороваясь, они пожали друг другу руку. Сколько всего рукопожатий было сделано?

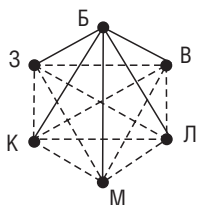
Решение. Изобразим лесных жителей точками, возле которых запишем первую букву названия животного.



Будем изображать рукопожатия линиями, попарно соединяющими каждые две точки. Сначала изобразим все рукопожатия одного животного (например, белки), т.е. белка поздоровалась с зайцем, лисой, волком, медведем и куницей, поэтому соединим попарно все точки с точкой **Б**.



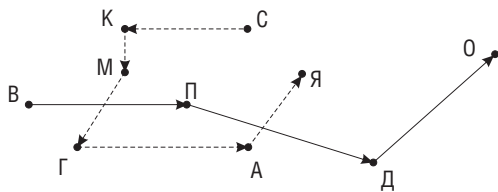
Затем переходим к другому животному. Проведенные линии помогают увидеть, с кем животное уже поздоровалось, а с кем нет. Так действуем до тех пор, пока не изобразим все рукопожатия. По получившемся графу подсчитываем число линий, т.е. рукопожатий.



О т в е т: было сделано 15 рукопожатий.

Задача 12. Вике на день рождения подарили книгу Дж. Родари «Приключения Чиполлино», а Симе — книгу А.Н. Толстого «Приключения Буратино». Прочитав их, девочки дали книги своим друзьям. Вика дала книгу Полине, Катя взяла у Симы, Оля читала книгу «Приключения Чиполлино» после Димы, а Дима брал ее у Полины. Миша читал книгу после Кати и, прочитав, отдал ее Гале. После Гали книгу читала Аня и отдала ее Яне. Сколько человек прочитали каждую книгу?

Решение. Рассмотрим отношение *прочитать книгу раньше*. Поскольку по условию задачи дети читали две книги («Приключения Чиполлино» и «Приключения Буратино»), то мы получим сразу два графа (для наглядности изобразим один граф сплошной линией, а другой — пунктиром).



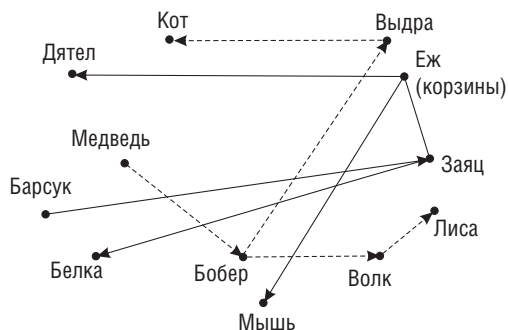
Поскольку Симе подарили книгу «Приключения Буратино», то, судя по графу, выполненному пунктиром, ее прочитали еще 5 человек, а «Приключения Чиполлино» вместе с Викой прочитали еще 3 человека.

Ответ: книгу «Приключения Буратино» прочитали 6 человек, а «Приключения Чиполлино» прочитали 4 человека.

Задача 13. В нашем лесу каждый занят своим делом: одни плетут корзины, другие ловят рыбу. Ремеслу мы научились друг у друга. Кот учился у выдры, еж — у зайца, лиса — у волка, а мышь — у ежа. Бобер учил волка и выдру, заяц — белку, а барсук — зайца. Бобер был учеником медведя, а еж —

учителем дятла. Лучше всех плетет корзины еж. Чем занимались заяц, дятел, волк и лиса? Кто из зверей нашего леса раньше всех научился ловить рыбу, а кто плести корзины?

Решение. Рассмотрим отношение *быть учителем*, т.е. будем проводить стрелку от учителя к ученику. Получились два графа: вершинами одного являются точки, обозначающие зверей, которые ловят рыбу, а другого — точки, обозначающие зверей, которые плетут корзины. Поскольку по условию задачи еж плетет корзины, то вместе с ним плетут корзины дятел, барсук, белка, мышь и заяц. Первым научился плести корзины барсук, так как к нему не приходит ни одна стрелка. Все остальные звери (кот, выдра, медведь, бобр, волк) ловят рыбу. Первым научился ловить рыбу медведь.



Ответ: заяц и дятел плетут корзины, волк и лиса ловят рыбу. Раньше всех научился ловить рыбу медведь, а плести корзины первым научился барсук.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Kagan M.C.* Философия культуры. СПб., 1996.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.
3. *Карабанова О.А.* Что такое УУД и зачем они нужны // Начальная школа: Прилож. к информ.-публ. бюл. «Просвещение». Вып. 2 (2). 2007. Апр.
4. *Керова Г.В.* Нестандартные задачи по математике: 1–4 классы. М., 2008.
5. Концепция Федеральных государственных



ных образовательных стандартов общего образования: проект / РАО; Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М., 2008.

6. *Логинова О.Б.* Стандарты нового поколения в начальной школе // Начальная школа: Прилож. к информ.-публ. бюл. «Просвещение». Вып. 2 (2). 2007. Апр.

7. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе / Под ред. Г.С. Ковалевой. М., 2009.

8. Планируемые результаты начального об-

щего образования / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М., 2009.

9. Примерные программы начального общего образования: В 2 ч. М., 2010.

10. *Фурсенко А.А.* Комплексная модернизация образования как механизм обеспечения инновационного развития социально-экономической сферы // Народное образование. 2008. № 9.

11. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.

Компетентностный подход в оценке результатов обучения начальной математике

Л.В. СЕЛЬКИНА,

кандидат педагогических наук, доцент

М.А. ХУДЯКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный педагогический университет

Изменения, происходящие сегодня во всех областях жизни, не могли не затронуть и сферу образования. Новые требования к системе образования закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденным Министерством образования и науки РФ в октябре 2009 г., и включают в себя три составляющих:

— требования к результатам (личностным, метапредметным, предметным) освоения основной образовательной программы начального общего образования;

— требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования (НОО);

— требования к условиям (кадровым, финансовым, материально-техническим и др.) реализации основной образовательной программы НОО.

Смещение акцентов нового стандарта от содержания («Чему учить?») к ценности образования («Ради чего учить?»), обновлению средств обучения («Как учить?») свидетельствует о необходимости создания такого образовательного пространства, ко-

торое бы инициировало деятельность младших школьников, способствовало усвоению знаний и универсальных учебных действий.

В современных реалиях образованность человека характеризуется его способностью и готовностью к самостоятельному решению проблем, самовоспитанию, самообучению и саморазвитию на протяжении всей жизни. Достижение этих целей образования возможно лишь при условии их осознания и принятия на личностно значимом уровне каждым учителем, управленцем и родителем. Кроме этого, необходимо наличие инструментария, позволяющего формировать требуемые способности, и контрольно-измерительных материалов нового поколения, использование которых позволит оценить не столько степень сформированности у учащихся предметных знаний, умений и навыков, сколько проявление *компетентностного поведения*, которое предполагает:

— независимое, самостоятельное действие;

— гибкое использование средств деятельности;



— умение действовать в недоопределенных, незнакомых и нестандартных ситуациях;

— способность определить, каких знаний и умений не хватает для выполнения конкретного действия;

— способность понимать и принимать позиции разных участников коммуникации, высказывать свою точку зрения и обосновывать ее, приводя аргументы;

— умение классифицировать объекты, использовать сравнение для установления общих и специфических свойств, высказывать суждения по результатам сравнения и записывать решения различных задач в общепринятом варианте;

— умение презентовать свои достижения;

— способность находить нужную информацию об объектах и процессах, представленную различными способами (в виде текста, таблицы, диаграммы, схемы);

— умение работать с моделями (знаковыми, вербальными, графическими);

— способность следовать инструкции, работать по плану;

— способность самостоятельно ставить цели, определять последовательность действий для решения конкретной задачи, предполагать, какие ошибки можно допустить при ее решении, находить образцы для проверки работы и оценивать результаты собственной деятельности по согласованным критериям.

Демонстрационный вариант итоговой проверочной работы по математике для IV класса (в рамках нового ФГОС НОО) уже содержит некоторые учебно-практические задачи, решение которых требует проявления компетентностного подхода, способности и готовности младших школьников к использованию математических знаний для описания происходящих явлений и процессов. Например: «В таблице для некоторых продуктов указано, сколько граммов этих продуктов содержится в одной чайной или столовой ложке. Эти данные могут пригодиться при приготовлении пищи. Для приготовления одной порции каши требуется 45 г хлопьев. Сколько столовых ложек овсяных хлопьев нужно взять?»

Название продукта	Масса, в г	
	В 1 столовой ложке	В 1 чайной ложке
Сахар (песок)	25	10
Овсяные хлопья	15	5
Масло сливочное (растопленное)	20	5
Сметана	25	10

В настоящее время актуальна проблема разработки и создания банка заданий, направленных на диагностику уровня сформированности у выпускников начальной школы метапредметных (регулятивных или организационных, коммуникативных, познавательных, информационных) и предметных компетенций, а также их проявления в способности демонстрировать предметные знания, умения, навыки и личностные качества в новой практике, т.е. в незнакомых, нестандартных, прикладных ситуациях, где, возможно, потребуются знания из других предметных областей.

Приведем примеры таких заданий.

Задача 1. Мальвина записала на доске числа: 52, 43, 34, 16, 70. Что общего у этих чисел? Допиши еще 2 числа, обладающие этим же свойством. Расположи все эти числа в порядке возрастания. Какую закономерность ты обнаружил?

Ответ: 1) сумма цифр в каждом числе равна 7;

2) 25, 61;

3) 16, 25, 34, 43, 52, 61, 70;

4) каждое следующее число на 9 больше, чем предыдущее; число десятков увеличивается на 1, а число единиц уменьшается на 1.

При выполнении задания 1 проявляются следующие компетенции:

— познавательные: способность к анализу и сравнению, выделению общих признаков объектов, установлению закономерностей;

— регулятивные: способность к целеполаганию, определению последовательности действий для решения задачи;

— коммуникативные: способность к обоснованию своей точки зрения и ее фиксации в согласованном варианте;



— предметные: способность к вычислительной деятельности (нумерация двузначных чисел, их сложение (вычитание), состав числа 7 (в неявном виде).

Задание 2. В одном мультфильме действие происходит в лесной школе, где учатся разные животные. Им было дано задание: вычислить значение выражения $12 \cdot 3$. Рассмотрим способы выполнения данного задания учениками лесной школы:

Заяц: $12 \cdot 3 = 12 + 12 + 12 = 36$.

Лиса: $12 \cdot 3 = (10 + 2) \cdot 3 = 10 \cdot 3 + 2 \cdot 3 = 30 + 6 = 36$.

Медведь: $12 \cdot 3 = (6 + 6) \cdot 3 = 6 \cdot 3 + 6 \cdot 3 = 18 + 18 = 36$.

Суслик: $12 \cdot 3 = (8 + 4) \cdot 3 = 8 \cdot 3 + 4 \cdot 3 = 36$.

Сова: $12 \cdot 3 = (6 \cdot 2) \cdot 3 = 6 \cdot (2 \cdot 3) = 6 \cdot 6 = 36$.

Ответ на вопросы:

Все ли перечисленные в задании животные могут быть учениками этой лесной школы?

Кто из учеников лесной школы прав?

Какие из способов решения учеников лесной школы подойдут для быстрого решения примеров $14 \cdot 5$, $23 \cdot 4$, $19 \cdot 9$?

Запиши решение каждого примера способами, которые ты выбрал.

Ответ: 1) суслик не может учиться в лесной школе, так как он обитает в степи;

2) правы все ученики лесной школы;

3) для быстрого решения первого примера подойдут все способы; второго примера — способы Зайца и Лисы; третьего — способ Лисы (способ Зайца тоже подходит, но он не является рациональным или быстрым).

При выполнении задания 2 проявляются следующие компетенции:

— познавательные: способность к анализу, сравнению и обобщению, вариативность мышления;

— информационные: способность находить и адекватно воспринимать информацию, представленную в знаковой форме;

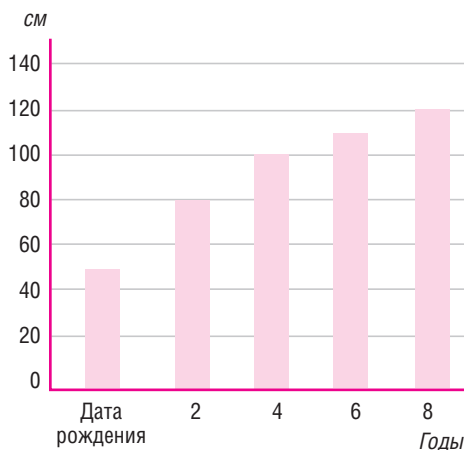
— регулятивные: способность работать по плану, следовать инструкции, оценивать результаты деятельности;

— коммуникативные: способность понимать и принимать позиции разных участников коммуникации, высказывать свою точку зрения и фиксировать ее в согласованном варианте;

— предметные: способность к выполнению вычислительной деятельности (внетабличное умножение), основанной на знании свойств арифметических действий (распределительного и сочетательного законов).

Задание 3. Человек, в отличие от других живых существ, растет очень медленно. На диаграмме представлена зависимость между возрастом человека и его ростом.

Рост и возраст человека



Заполни таблицу «Рост и возраст человека». Если можешь, то дополни ее значениями своего роста и возраста.

Рост и возраст человека

Возраст	1 месяц					
Рост	50 см					

Используя данные таблицы и диаграммы, определи:

1) в какой промежуток человек растет быстрее всего;

2) во сколько раз увеличивается рост человека к 4 годам по отношению к росту младенца;

3) представь себе, что человек растет в течение всей жизни так, как в первые два года, в каком возрасте он достиг бы 140 см. Каким сейчас был бы твой рост при этом условии?

Ответ: 1) человек растет быстрее всего от рождения до 2 лет;

2) в 2 раза;



3) 200 см или 2 м (каждые два года прирост составляет 30 см, к 10 годам прирост равен 150 см).

При выполнении задания 3 проявляются следующие компетенции:

— познавательные: способность к анализу информации, сравнению, обобщению и рассуждению по аналогии, абстрагированию;

— информационные: способность находить нужную информацию в тексте и диаграмме, представлять информацию в таблице, сравнивать и группировать факты, обрабатывать полученную информацию для решения задач;

— регулятивные: способность работать по плану;

— коммуникативные: умение формулировать логично обоснованные высказывания, записывать решение в согласованном варианте;

— предметные: способность к выполнению вычислительной деятельности (деление и умножение двузначного «круглого» числа на однозначное число).

Задание 4. Забор ограждает прямоугольный участок земли площадью 12 км^2 . Может ли длина этого забора быть равной 12 км? Ответ обоснуй.

Ответ: нет. Так как длины сторон прямоугольного участка земли с заданным значением площади могут принимать значения 1 км и 12 км, 2 км и 6 км, 3 км и 4 км, то периметр их соответственно равен 26 км, 16 км, 14 км, что больше данного в условии значения периметра.

Замечание: в решении этой задачи можно оттолкнуться от значения периметра. В этом случае длины сторон прямоугольника будут равны 1 км и 5 км, 2 км и 4 км, 3 км и 3 км, тогда значение площади — 5 км^2 , 8 км^2 и 9 км^2 соответственно (что меньше данного в условии значения площади).

При выполнении задания 4 проявляются следующие компетенции:

— познавательные: способность к анализу, сравнению и сопоставлению; способность видеть вариативность решения задачи на основе знания условий, при которых это возможно;

— информационные: способность добывать информацию, представленную в тексте неявно (прямоугольник, длины сторон, пе-

риметр), умение работать в недоопределенной ситуации;

— регулятивные: способность к целеполаганию и планированию деятельности;

— коммуникативные: способность к фиксации результатов делимости в согласованном варианте (заметим, что решение этой задачи лучше оформить в таблице);

— предметные: способность математизировать жизненные явления, описанные в задаче, выявлять отношения, в которых находятся компоненты задачи, доопределять задачу на основе установления полноты ее данных, переформировать условия задачи; способность к вычислительной деятельности (табличное умножение и деление) и использованию формул периметра и площади прямоугольника.

Примеры заданий 5–10 свободны от описания проверяемых компетенций, поскольку они аналогичны обозначенным выше.

Задание 5. Расстояние от города до Простоквашино равно 60 км. Дядя Федор отправился в путь из города в 8 ч утра и прибыл в Простоквашино ровно в полдень. Каким видом транспорта он добирался?

Ответ: поскольку скорость движения равна 15 км/ч , то добирался Дядя Федор, скорее всего, на велосипеде (возможны и другие ответы, адекватные данному значению скорости — на тракторе, верхом на коне и т.п.).

Задание 6. У дачника есть банки с краской голубого и розового цвета. Сколькими способами он может покрасить фасад дачного дома?

Ответ: количество способов зависит не только от возможностей перебора различных вариантов цветового оформления фасада, но и от внешнего вида фасада (количество окон, дверей, наличия крыльца и т.п.). Например, если на фасаде есть только одно окно и дверь, то количество возможных вариантов его оформления равно 8 (см. табл.).

Задание 7. Дли-
на цветочной клумбы

Стена	Окно	Дверь
Г	Г	Г
Р	Р	Р
Г	Г	Р
Г	Р	Г
Г	Р	Р
Р	Р	Г
Р	Г	Р
Р	Г	Г



равна 70 дм, а ширина 2 м. Сколько розовых кустов можно посадить на этой клумбе, если на каждой квадратный метр высаживать по 1 кусту?

Ответ: в данной задаче не указана форма клумбы, следовательно, учащиеся должны сами установить, что длина и ширина — это измерения прямоугольника; кроме этого, длина и ширина выражены в единицах разных наименований. Поскольку площадь данной фигуры равна 14 м^2 ($7 \text{ м} \cdot 2 \text{ м}$), то на клумбе такого размера можно посадить 14 кустов роз (при соблюдении условий задачи).

Задание 8. У Ани есть яблоко, 4 куклы, 5 плюшевых мишек, две шоколадки и один трехколесный велосипед. Три игрушки она подарила брату. Сформулируй условия, при которых возможны ситуации:

1) кукол осталось столько же, сколько яблок;

2) плюшевых мишек осталось столько же, сколько шоколадок;

3) всех предметов осталось поровну;

4) кукол и плюшевых мишек вместе осталось в 3 раза больше, чем шоколадок.

Ответ: 1) если подарила 3 куклы; 2) если подарила 3 мишек; 3) данная ситуация невозможна ни при каких условиях; 4) если подарила 3 мишек или 3 куклы, или 2 куклы и мишку, или куклу и 2 мишек.

Задание 9. Прочитай текст.

Все живые организмы содержат в себе большое количество воды (рис.). В организмах животных содержится примерно столько же воды, сколько и в теле человека. Даже незначительное обезвоживание живого организма нарушает его жизнедеятельность, вызывает серьезные изменения в организме и может привести к гибели. Растения получают воду из почвы, а животные — либо поедая растения, либо утоляя жажду водой из рек и других водоемов. Все богатство жизни на земле, все продукты питания, которые употребляет человек, в конечном счете

создаются в клетках растений из углекислого газа и воды.

Заполни первую строку таблицы, пользуясь рисунком.

Название объекта			Медуза		Человек		
Содержание воды в % к общей массе	75	85	99	90	65	80	95

Используя данные текста, ответь на вопросы:

1. Сколько граммов воды поступит в организм человека, если он съест два яблока по 200 г каждое?

2. На сколько граммов меньше содержится воды в 1000 г моркови, чем в 2 кг огурцов?

3. Сколько граммов моркови нужно взять, чтобы получить 180 г полезного свежеежатого сока?

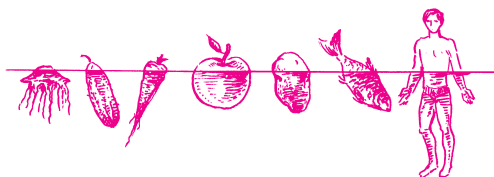
4. Сколько граммов воды содержится в теле слона массой 5 т?

Замечание: данные о процентном содержании воды можно заменить обыкновенными дробями ($\frac{99}{100}$, $\frac{85}{100}$ и т.п.).

Ответы: 1) 170 г; 2) на 1 000 г или 1 кг, 3) 200 г; 4) 3 250 000 г или 3 250 кг (слон — животное, поэтому в его теле процентное содержание воды такое же, как и в теле человека — 65 %).

Задание 10. Прочитай текст.

Титул «царя зверей» имеет лев, но тигр крупнее своего дальнего родственника, сильнее, выносливее и коварнее. Еще пару веков назад тигр заселял обширные пространства Евразии. В одна тысяча девятисотом году популяция тигров составляла более ста тысяч. Сейчас, по примерным подсчетам биологов, на земле осталось около трех тысяч пятисот особей, а в зоопарках по всему миру содержится более двадцати тысяч. По подсчетам российских экологов, в дикой тайге Приморья осталось всего пятьсот семьдесят семь тигров. Причина исчезновения тигров проста: деятельность другого, более коварного хищника — человека, который побеждает даже это сильное животное. Основные условия, необходимые для выживания тигров, — наличие густого растительного покрова, высокая числен-





ность копытных и доступ к водоемам. Тигр нападает на любое животное, которое оказывается на его территории, будь то крокодил, черепаха или большая рыба. В погоне за добычей он может развивать скорость до шестидесяти километров в час, в высоту тигр прыгает на пять метров, в длину — на десять метров.

Используя данные текста, ответ на вопросы и выполни задания:

1. Запиши все числа, которые встречаются в тексте, цифрами. Расположи эти числа в порядке возрастания. Подчеркни числа, которые делятся на 5 без остатка.

2. Из чисел текста составь выражение, значение которого равно 300.

3. Какое расстояние в погоне за добычей преодолел тигр, если время движения 2 минуты?

4. На сколько общая численность тигров, которые живут в неволе, больше, чем

численность тигров, живущих в тайге Приморья?

5. Тигр погнался за зайцем, находящимся от него на расстоянии 160 м. Длина скачка зайца 1 м. За один прыжок тигра заяц успевает сделать 2 скачка. Сколько прыжков сделает тигр, прежде чем догонит зайца?

Ответы: 1) 5, 10, 60, 200, 577, 1 900, 3 500, 20 000, 100 000; 2) $100\,000 : 20\,000 \cdot 60 = 300$ или $200 + 60 + 10 \cdot 5 - 10 = 300$; 3) 2 км; 4) на 19 423; 5) 20 прыжков.

Полагаем, что подобные задания и вопросы целесообразно использовать не только в диагностических процедурах, но и в качестве заданий, обогащающих содержание учебного материала курса начальной математики, иллюстрирующих его прикладной характер, возможность применения математических знаний для исследования процессов и явлений, которые происходят в окружающем мире.

Этнокультурные традиции в формировании экологического мышления

Е.Н. ЗЫКОВА,

заместитель директора, учитель биологии высшей квалификационной категории, школа № 17, г. Коломна

Вступая в 2006 г. в опытно-экспериментальную работу по экологической этике сначала под руководством Института социальной педагогики РАО, позже — Института семьи и воспитания (научный руководитель *И.В. Вагнер*, профессор, доктор педагогических наук, научный консультант *А.И. Попова*, кандидат педагогических наук), мы руководствовались необходимостью формирования экологического мышления подрастающего поколения.

Глобальные экологические проблемы должны решаться на высоком международном уровне, но решать их будут люди, поэтому главная задача — формирование экологического мышления населения планеты, что должно осуществляться в системе образования.

Положение, сложившееся в системе об-

щего образования России, нельзя назвать благополучным с рассматриваемой точки зрения. Экологические приоритеты, к сожалению, только декларируются. Несмотря на обширную нормативную базу, регулиующую экологическое образование, школьное экологическое образование до сих пор не является обязательным и может реализовываться только в региональном компоненте базисного учебного плана.

Именно так поступили и мы: ввели *курс экологической этики* в учебный план начальной школы, придав этому направлению пропедевтический характер, чтобы в среднем и старшем звеньях продолжить работу по формированию системы научных взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения учащихся к окружающей среде во всех видах деятельнос-



ти. Более того, принимая во внимание магистральную линию воспитательной системы школы — формирование личности учащихся на национально-региональных традициях — и имея в активе систему работы школьного историко-этнографического музея «Думная», а также большой потенциал социокультурной среды старинного города Коломна, упоминавшегося в летописи 1177 г., мы посчитали логичным применить формы и методы этнопедагогических технологий для достижения вышеуказанной цели. Таким образом, достигается единство учебной и внеклассной деятельности, что является одним из важнейших принципов педагогики. Поэтому неслучайно появившаяся в 2007 г. школьная детская общественная организация «Девичье поле» выбрала приоритетными направлениями историко-краеведческую и эколого-природоохранную деятельность.

Основываясь на трех заповедях великих основоположников педагогики *Я. Коменского*, *Ф. Дистервега*, *К.Д. Ушинского* — природосообразности, культуросообразности и народности, с учетом местных национальных традиций, можно выстроить воспитательную систему школы, отличающуюся естественностью, адаптированную данному контингенту учащихся. Специфика воспитывающего воздействия традиций на подрастающее поколение заключается в том, что передача моральных норм, трудовых умений и навыков осуществляется ненавязчиво через общепринятые нормы, обряды, обычаи.

Включение учащихся в процесс освоения этнокультурных традиций как их носителей и творческих продолжателей — один из способов формирования нравственно-ориентированной личности.

Мы рассматриваем этнопедагогические ценности как основное средство развития экологической культуры учащихся. В традициях духовно-нравственного воспитания народов России отражена их национальная самобытность. Она впитала в себя высшие ценности, в которых выражено национальное самосознание, народная философия, идеалы и ценности народа, бережное отношение к природе. Следовательно, использование экологической культуры как части

экологических традиций народа на уроках, во внеклассной деятельности, в реализации социально значимых проектов в школе имеет не только обучающее, но и воспитательное значение. Поэтому воспитание на основе этнических традиций своего народа с его разнообразным и богатым языком, нравственным потенциалом является необходимым для развития экологической культуры личности и формирования экологической этики.

Данная статья имеет целью познакомить читателей с опытом работы по эколого-этическому воспитанию учащихся с использованием методов этнопедагогики на примере городской акции «Остановим мусорное нашествие. Отходы в доходы», проходившей в нашем городском округе в 2010 г.

Акция, цель которой была пропаганда идеи раздельного сбора мусора (макулатура, пластиковые бутылки, батарейки), проходила в три тура (январь, февраль, март). В конкурс, широко освещаемый в местных СМИ, включились все общеобразовательные учреждения города. По итогам трех месяцев работы наша школа заняла первое место и была награждена грамотой управления образования и денежной премией. Собранный мусор был направлен на специализированные заводы по переработке отходов.

Предлагаем методическую разработку занятия по экологической этике для IV класса.

Тема: «Необычный взгляд на обычный мусор».

Перспективная цель: развитие экологической культуры учащихся.

Цель занятия: побуждение учащихся к сознательному участию в природоохранных мероприятиях, к пропаганде экологических идей.

Задачи: расширять представления об экологической проблеме, связанной с твердыми бытовыми отходами (мусором); формировать негативную нравственную оценку нарушений в сфере природы, безответственного отношения к окружающей среде; развивать интерес к обычаям и традициям своего и других народов; развивать навыки творческой деятельности; формировать



опыт работы с информацией; расширять кругозор.

Оборудование: эскиз панно «Лебеди», кисточки, краски, фрагменты информационных сообщений, интерактивная доска, электронная презентация.

План занятия.

I. Организационный момент.

II. Проблемный вопрос: «Какие проблемы создает перед человечеством мусор?»

III. Интерактивное обсуждение схемы «Проблемы мусора».

IV. Работа со словарем.

V. Этнографический экскурс в прошлое села Протопопово (поселок имени С.М. Кирова).

VI. Информационный блок о необычном использовании мусора в творчестве.

VII. Видеорелаксация «Песочные картины».

VIII. Творческая коллективная работа по созданию коллажа из природного материала и мусора.

IX. Подведение итогов.

X. Творческое домашнее задание.

XI. Рефлексия. Составление синквейна.

Ход занятия.

I. Организационный момент: объявление темы и целей занятия.

— Тема нашего занятия — мусор, на который мы попробуем посмотреть с обычной и необычной стороны. Мусор, или твердые бытовые отходы, — это материалы, которые мы выбрасываем из домов (учреждений), засоряя нашу планету.

Обратимся к цифрам (демонстрация слайда «Территория Коломенского района»). Количество населения в Коломне составляет 148 тысяч, а в Коломенском районе — 44 тысячи. Если каждый человек нашего города выбрасывает 1 кг мусора, то сколько выбрасывается мусора каждый день в городе?

1-я группа считает количество ежедневного мусора в Коломне (148 т).

2-я группа — в Коломенском районе (44 т).

3-я группа — в Коломне и Коломенском районе (192 т).

II. Постановка проблемного вопроса (работа в группах): «Какие проблемы ставит перед человечеством мусор?»

Каждой группе предлагается ответить на проблемный вопрос исходя из предложенного информационного текста, по образцу: «Мусор — это... проблема».

1-я группа. Проблема мусора и мусорной отрасли в Москве не простая. В Санкт-Петербурге в год вырабатывается примерно 5 миллионов кубометров мусора. В Латвии ежегодно вывозится на свалку 550 тысяч тонн мусора. Для того чтобы его вывезти, только на бензин необходимо затратить 152 миллиона рублей (вывоз стандартных контейнеров с мусором стоит в Москве от 4 тысяч до 7 тысяч рублей). Мусор — это экономическая проблема.

2-я группа. Несмотря на наличие в городе Ярославле мусорных урн, каждое утро дворники вынуждены собирать огромное количество бутылок, окурков, фасовочных материалов и прочего мусора с тротуаров города. Настоящей проблемой стал Коломенский парк Мира после праздников и выходных: кучи мусора уродуют этот уютный уголок города. Мусор — это эстетическая проблема.

3-я группа. Если мусор сжигать, то будут выделяться ядовитые продукты сгорания. Территории, отведенные под помойки и свалки, увеличиваются и занимают большие пространства, отравляя все живое вокруг. Мусор — это экологическая проблема.

III. Интерактивное обсуждение схемы «Проблемы мусора».

— Посмотрим на схему: мусор, или, как его еще называют, твердые бытовые отходы, стал бедствием для человечества, причем проблема эта неоднозначна, она имеет несколько аспектов. Некоторые представлены на этой схеме. Ознакомившись с предложенной вам информацией, найдите и выберите ту проблему, которая в нем освещена.

Учащимся предлагается схема и возможность выбора своей проблемы.

IV. Работа со словарем.

— Сегодня мы встретили и еще встретим некоторые новые слова. Внимательно посмотрим на них и постараемся понять их значение.

Чтение терминов и их значений со слайда.

V. Этнографический экскурс в прошлое села Протопопово.



— Попробуем представить себе, как обстояло дело с мусором у наших предков, живших, как известно, в купеческом городе, например, в XIX в. На территории Коломны есть уникальное место — поселок имени С.М. Кирова, который виден из окон нашей школы, а некоторые из вас там живут. Его жители в настоящее время добиваются возвращения исторического названия своей территории — село Протопопово. Уникальность села в том, что оно находится в пределах городского округа. Но поскольку жители сохранили определенные черты сельского уклада, они хотят этот уклад и эту уникальность закрепить юридически. Возвращаясь к теме занятия, посмотрим, как выглядела проблема мусора в селе примерно сто лет назад.

Демонстрация слайдов.

— Покупные вещи в то время ценились чрезвычайно высоко, а после прихода в полную негодность из них мастерилось что-нибудь полезное. Еще пару десятилетий назад на чердаках деревенских домов можно было увидеть берестяные короба или деревянные сундуки (наподобие тех, что стоят в нашем школьном историко-этнографическом музее «Думная»), в которых прежние обитатели хранили «ненужные» вещи. Чего там только не было: старые, изношенные калоши, обломки чайников из кузнецовского фарфора, сломанные глиняные свистульки, кринки, старые платья, обломки и детали механизмов всех типов и эпох — от зингеровской швейной машинки до аптечных склянок, детских книжек и т.д. Объяснение такой бережливости следует искать вовсе не в скарденности сельского жителя, а в том, что в нетоварной деревенской жизни всякая вещь, пусть даже старая и сломанная, рано или поздно должна была на что-либо сгодиться: из старой калоши можно сделать резиновые петли на легкую калитку, всякий отрез ткани всегда пойдет в дело, любой кривой гвоздь может быть выпрямлен и заколочен еще раз; любая веревка поможет что-нибудь связать и т.д. Без преувеличения можно сказать, что сельская жизнь у наших предков была практически безотходной. Используя вещи, человек сживался с ними и получал представление об их практически неограниченной полезности. Всем

использованным вещам находилось многократное применение, и даже вовсе непригодные вещи или их обломки не выбрасывались, а складывались на чердаках в качестве подручного поделочного материала — на всякий случай...

В этом смысле город породил совсем другого человека, которого с легкостью можно было бы назвать человеком «мусоропроизводящим». Для нас, современных людей, любая вещь — не более чем повод для удовлетворения каких-либо текущих и очень переменчивых потребностей. Будучи использованной, вещь без колебаний переводится в разряд «мусора», от которого следует избавиться как можно скорее.

VI. Информационный блок о необычном использовании мусора.

Демонстрация и обсуждение презентации.

— Мусор — огромная проблема цивилизации, которая ставит множество вопросов: как и куда складировать мусор, как его утилизировать без вреда для здоровья человека и природы, где найти средства для его уборки, транспортировки и переработки... Даже пришлось создать особую отрасль знаний об утилизации мусора. Как она называется? И в то же время, как сказал поэт Е. Аксельрод: «А кто-то во дворе со мною рядом сквозь мусор видит золотое дно».

Как вы понимаете эти слова? (Из мусора в результате переработки можно получить вторичное сырье, например, из макулатуры и металлолома.)

Обращение к отходам цивилизации может оказаться стремлением найти красоту в любых проявлениях жизни, даже там, где видеть красоту не принято. И, демонстрируя вам эти фотографии, я вовсе не хотела сказать, что мусор — это прекрасно, а думала о том, как же велика тяга человека к прекрасному, если даже из уродливой кучи мусора возникают такие интересные вещи! Так, прошлой весной в ходе проведения традиционной школьной недели экологии все учащиеся начальных классов приняли участие в выставке поделок из вторсырья. Поднимите руки, кто тоже придумал и смастерил красивую поделку?

VII. Видеорелаксация.



— Прежде чем перейти к следующему этапу занятия, отдохнем и посмотрим ролик, чтобы настроиться на творческую деятельность.

Демонстрация видеоролика «Песочные картины». Рассказ ученика о творчестве Иланы Яхав.

— Илана Яхав — художник, чьи картины никого не оставят равнодушными. Ее талант необыкновенно многогранен.

С некоторых пор песок стал ее полотном, а пальцы — карандашом. Картины, которые она рисует, живут недолго: минут две или чуть больше, ровно столько, сколько нужно, чтобы их нарисовать, чтобы прозвучали последние ноты волшебной музыки, являющейся частью этих картин. Илана создает невиданные многомерные шедевры, состоящие из песка, музыки, света и таланта. То, что она делает, необыкновенно сложно: картины должны рождаться в такт музыке и соответствовать звучащей мелодии. В результате ее полотна живут, ни на миг не застывая. В них живет музыка и движение. Они сами являются продолжением жизни.

Гимнастика для глаз.

— Сядьте удобнее.

Сделайте 10 движений глазами вправо и влево.

Сделайте 10 движений глазами вверх и вниз.

10 раз сильно зажмурьтесь и широко откройте глаза.

VIII. Творческая коллективная работа по созданию коллажа из природного материала и мусора.

— Ежегодно Союз охраны птиц России выбирает птицу года. Этот титул может получить птица, распространенная на большей части территории России, легко узнаваемая и нуждающаяся во внимании и помощи человека. Кампания «Птица года» помогает напомнить нашим соотечественникам о проблемах живой природы. Пусть летят по небу лебеди! Чем не девиз года! И если эти птицы поселятся рядом с нами, это будет убедительным свидетельством высокой экологической культуры людей и здоровья окружающей среды.

Во многих регионах России прошли творческие конкурсы, посвященные птице года. Наша школьная детская обществен-

ная организация «Девичье поле», члены которой есть и в вашем классе, решила участвовать в городской акции, посвященной лебедю. Лебедь — воплощение природной красоты, а красота вдохновляет!

Я просила учителя изобразительного искусства обдумать с вами набросок к коллажу на лебединую тему и приступить к его выполнению. Это был коллективный творческий процесс. Теперь этот коллаж осталось завершить. Предлагаю для этого использовать не только мусор, но и природные материалы, которые с определенной долей допущения можно тоже назвать мусором, потому что скорлупу яиц, например, просто выбрасывают.

На эту работу вам хватит 5–7 минут. А поможет вам музыка В.А. Моцарта. Ученые установили, что ритм и высокие частоты его великих произведений стимулируют деятельность творческих центров мозга.

1-я группа завершает коллаж.

2-я группа выполняет оригами лебедей из использованной офисной бумаги.

3-я группа изготавливает аппликацию берега для нашей картины.

Демонстрация коллажа. Выслушивание предложений о названии. Чтение стихов о лебеде.

IX. Подведение итога занятия.

— Из использованной принтерной бумаги и яичной скорлупы мы с вами создали коллаж, который вы назвали «Лебединая песня», «Лебединая симфония». Давайте поместим наш коллаж на школьный сайт.

Какой вывод вы можете сделать из нашего сегодняшнего разговора? (Мусор — это большая проблема, имеющая много аспектов. Но в то же время мусор может приносить доход — денежный, за счет переработки мусора и использования вторичного сырья, а также может стать материалом для творческого самовыражения людей.)

X. Творческое домашнее задание.

— Выберите и выполните задание по своему желанию:

Узнайте, какие виды лебедей обитают на территории России.

Напишите статью в школьную газету «17 мгновений» «Лебедь — птица 2009 года в школе № 17».



Нарисуйте плакат-призыв, посвященную лебедю или проблеме мусора.

XI. Рефлексия. Составление синквейнов на темы «Мусор», «Лебедь».

На интерактивной доске — кусочки двух синквейнов. Школьники собирают сначала у себя на листочках, а затем и на доске.

«Мусор»

1. Мусор.
2. Грязный, некрасивый.
3. Громоздится, захламляет, мешает.
4. Как избавиться от отходов?

5. Гарбология.

1. Мусор.
 2. Уродливый, безобразный.
 3. Загрязняет, беспокоит, вредит.
 4. Можно извлечь пользу.
 5. Вторсырье.
-
1. Лебедь.
 2. Изящный, белый.
 3. Летит, плавает, заботится.
 4. Лебедь — птица 2009 года.
 5. Красота.

Урок по окружающему миру в кабинете биологии

О.Б. АГАДЖАНЯН,

учитель биологии, школа № 21, г. Ереван, Республика Армения

Хочу поделиться своей небольшой педагогической находкой. Возможно, это кого-то заинтересует.

Всегда думала, как наладить более тесную связь между средним звеном и начальной школой и проложить тропинку в мир науки.

С 2008 г. являюсь председателем методических объединений (МО) естественных наук «Теллурий». После ряда посещенных уроков по предмету «окружающий мир» в начальной школе у меня возникла идея организовать программу «РоТел» («Родничок» + «Теллурий»). Целью программы является помощь учителям I–IV классов в объяснении некоторых тем по физике, химии и биологии на профессиональном уровне.

Начали мы с того, что стали приглашать учащихся начальных классов в свои кабинеты на экскурсии. Эффект был неописуем. У учащихся, естественно, возникало много вопросов. Учителям же начальной школы было предложено заранее предоставлять нам список тем, которые им хотелось бы послушать.

С 2008/09 учебного года программа стала осуществляться. Учителя МО «Теллурий» провели ряд лекций, показали демон-

страционные опыты для учителей начальных классов.

В 2009/10 учебном году в план работы МО «Теллурий» было включено проведение открытых уроков по «окружающему миру» в кабинетах физики, химии и биологии (в соответствующих кабинетах). Один из таких уроков представлен ниже.

Тема: «Опорно-двигательная система».

Оформление класса: торс человека, скелет человека с босоножкой, утюг с салфеткой; на трех частях доски магнитом прикреплены таблички со словами:

1) *опора, мышцы, движение, нервы, мозг, осанка* и на отдельных листочках знаки вопросов к каждому слову;

2) *опорно-двигательная система; кожа* → *нервы* → *мозг* → *мышцы*;

3) *осанка, красота, здоровье*.

Для мини-сценок подготовлены разные школьные принадлежности.

Ход занятия.

— Здравствуйте, ребята! Рада приветствовать вас в кабинете биологии. Когда я просматривала учебник по предмету «окружающий мир», мне очень понравился небольшой раздел в конце параграфов «Копилка интересных фактов». И мне за-



хотелось ее переименовать в «Копилку знаний».

Каждое утро вы приходите в школу и на уроках получаете знания, т.е. наполняете свою собственную копилку. И ваша копилка самая драгоценная и самая безграничная, потому что вы будете наполнять ее всю жизнь. Рада, что и сегодня на уроке вы кое-что в нее добавите.

Нам предстоит проделать путь к словам: *опора, движение, мышцы, нервы, мозг*. Но на пути мы встретим преграды. Если вы по ходу моего объяснения поймете, что означают эти слова, то мы постепенно будем убирать вопрос за вопросом, и эти преграды станут бессильными перед вашими знаниями. Договорились?

Итак, мы знаем, что наше тело покрыто кожей. А что же находится под ней?

Перед вами муляж скелета человека, состоящий из множества крупных и мелких костей. Их более 200. Все они выполняют разные функции. Например, кости черепа защищают головной мозг, ребра — сердце, легкие и другие органы. То есть эти кости выполняют защитную функцию.

Позвоночник образован цепью костей и хрящей. Представьте, если бы он был сплошной единой костью, разве мы могли бы поворачиваться и сгибаться? Давайте попробуем. Встаньте, пожалуйста, и посмотрите назад, представив, что ваш позвоночник — одна длинная кость. Видите, как неудобно! Итак, мы поняли, что позвоночник состоит из позвонков. Какую функцию он выполняет? Оказывается, он выполняет опорную функцию.

Вообще слово *опора* означает предмет, служащий для поддержки чего-либо. В нашем случае этим предметом является позвоночник. Именно он выдерживает, прежде всего, тяжесть головы, туловища, верхних конечностей. И благодаря ему человек ходит вертикально. Теперь понимаете, что означает слово *опора*? Можем убрать вопрос?

А за счет чего мы производим движения — простые и сложные? Дело в том, что к нашим костям прикреплены мышцы (показ на торсе). Они, сокращаясь и расслабля-

ясь, приводят в движение кости, а значит, все наше тело. В организме взрослого человека 650 мышц.

Опора и движение не могут существовать по отдельности. Поэтому они создали слаженную, стройную опорно-двигательную систему. Убрать вопросы рядом со словами *мышцы* и *движение*?

Теперь задумаемся, всегда ли мы производим те или иные движения по нашему желанию? Если движения контролируются моим желанием или нежеланием, т.е. хочу — не хочу, то в этом случае речь идет о команде-сигнале, поступающем из головного мозга. Но если мы во время проглаживания утюгом салфетки случайно коснемся горячего утюга, то сигнал поступит в спинной мозг, и мы непроизвольно отдернем руку.

Казалось бы, так просто отдернуть руку, чтобы не обжечься, но посмотрите, как много у нас помощников, участвующих в этом простом действии:

кожа → нервы → мозг → мышцы.

Наш организм уникален! В нем все связано!

Должна вас огорчить. Какими бы кости ни были крепкими, мы, к сожалению, при падении можем их поломать. Чаще всего страдают конечности.

Будьте очень осторожны зимой. И если вы или кто-то из ваших друзей все же упали, запомните, что нужно немедленно приложить холод и постараться не делать резких движений¹.

Я могу убрать оставшиеся вопросы?

Прежде чем мы перейдем к понятию *осанка*, проведем физкультминутку.

Мы осанку исправляем —
Спинки дружно прогибаем.
Влево, вправо мы нагнулись,
До носочков дотянулись.
Плечи вверх, назад и вниз,
Улыбайся и садись.

Какой замечательный стишок! А вы знаете, чтобы наморщить лоб, мы должны использовать 43 мышцы, а чтобы улыбнуться — 17! Так давайте же чаще улыбаться².

¹ Показать медицинские принадлежности для оказания первой помощи.

² Показать соответствующий плакат с изображением улыбки и нахмуренного лица.



Вы, наверное, часто слышали фразу, что от скелета и мышц зависит осанка человека. Вряд ли кто-то из вас не хотел бы выглядеть стройным, красивым, здоровым. Но одного желания мало, нужно стремиться к этому и трудиться с самого детства.

Сейчас перед вами за парты сядут два ученика. А вам надо будет определить, кто из них не сможет рассчитывать на красивую осанку.

Два ученика садятся за парты. Один садится, допуская максимальное количество ошибок: рукой придерживает голову, ноги держит под стулом, тетрадь — на близком расстоянии. Второй ученик сидит прямо, красиво, соблюдая все правила.

— А теперь ответьте на такой вопрос. Два ученика несут тяжести. Один распределил их в две сетки, другой все несет в одной руке. Кто из них быстрее устанет и у кого со временем искривится позвоночник?

Вашу осанку может испортить и прогибающаяся кровать. Хочу предупредить девочек — не торопитесь становиться на каблуки. Дело в том, что основная нагрузка приходится на три точки стопы — пяточ-

ную и две крайние кости плюсны. Раннее ношение обуви на каблуках приводит к смещению костей, нарушается осанка и появляются боли в ногах при ходьбе и при стоянии.

Теперь повторим, что мы сегодня узнали.

Покажите мышцы, позвоночник на модели.

Почему слова *опора* и *движение* мы объединили в понятие «опорно-двигательная система»?

Как вы понимаете слова *человек с правильной осанкой*?

Почему тяжесть нужно равномерно распределять на две руки?

Судя по вашим правильным ответам, вы поняли, что осанка и здоровье связаны между собой. Отчего же зависит красота нашего тела? Конечно же от крепкости мышц. Если бы мышцы могли говорить, они обязательно попросили бы вас: «Пожалуйста, тренируйте нас. Больше всего мы боимся неподвижности. Занимайтесь физкультурой, спортом, танцами, и вы будете сильными и стройными».

Формирование готовности младших школьников к проектной деятельности

Н.Ю. ПАХОМОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией информационной поддержки развития образования, Московский институт открытого образования, Москва

Проектная деятельность — актуальная современная парадигма образования. Проектная деятельность рассматривается и в связи с использованием метода проектов в образовательном процессе, и как деятельностьное содержание, осваиваемое учащимися. Как показывает практика, в начальной школе предпринимаются попытки работать методом проектов. На сколько правомерно желание учителей делать учебные проекты с младшими школьниками? В какой степе-

ни имеются необходимые условия для работы методом проектов?

«Метод проектов — это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации» [4]¹. Подготовить только учителя к использованию метода проектов недостаточно. Прежде чем учитель сможет использовать учебные проекты для организации самостоятельного добывания знаний учащимися, для более

¹ В квадратных скобках указан номер работы из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



эффективного их усвоения на предметных занятиях, проектные умения и проектная деятельность должны быть сформированы у учащегося хотя бы на уровне минимальной сложности. Работа учащихся в рамках учебного проекта должна быть в значительной степени самостоятельной.

Что означает, что учащийся готов самостоятельно работать над проектом? Ученик готов осуществлять проектную деятельность, если у него сформированы проектные умения, т.е. он умеет производить проектные действия и операции в последовательности, соответствующей технологии проектирования. Кроме того, у него сформировано представление о том, когда можно осуществлять проектную деятельность, и имеется практический опыт использования проектирования для решения проблем.

Технология проектирования требует умения анализировать проблемную ситуацию. Проблемная ситуация определяет проблему и условия ее существования. Результатом такого анализа является проблема для последующего проектирования, из которой затем вытекает цель проектирования. В самом общем виде цель проектирования — найти способ решения проблемы заданной в ситуации. Цель проектирования обуславливает и ожидаемый результат, способ решения проблемы. Умения находить необходимые действия и выстраивать из них цепочку (систему) требуются для получения результата проектирования.

Готовность к проектной деятельности есть некая способность, которая проявляется, используется в момент необходимости ее применить. Способности формируются в деятельности и в ней же проявляются (С.Л. Рубинштейн). Готовность к проектной деятельности как способность также должна формироваться в деятельности. Мы не научимся плавать, если нам только расскажут, как надо двигать руками и ногами, и не дадут возможности проделать это непосредственно в воде. Деятельностный подход в образовательном процессе предполагает организацию мотивированной и целенап-

равленной деятельности учащегося, в ходе которой осваиваются способы действий, операций, способы деятельности.

О деятельностном содержании образования впервые заговорил В.В. Давыдов. Под деятельностным содержанием образования он понимал «способ деятельности» как усваиваемое понятие. Способ деятельности, все элементы которого последовательно выполнены ребенком, затем интериоризируется¹ и вращивается внутрь сознания ребенка, составляя основу его способностей [2]. Проектная деятельность формируется как способность к формулированию и разрешению проблем. Проблем самых разных: от личных внутренних до масштабных социальных, затрагивающих интересы человека, их рассматривающих.

Как формировать эту способность, готовность к проектной деятельности у младших школьников? Здесь мы будем иметь дело не только с деятельностным процессом, но и деятельностным содержанием образования.

Нами предпринята попытка выделить систему действий и операций, которые позволяют осуществить проектную деятельность и разработать способ формирования структуры проектной деятельности. Выявлено, что при обучении проектированию, формировании проектной деятельности, проектной компетентности должны решаться следующие задачи: поэтапное формирование необходимых отдельных проектных умений; соединение их в технологически обусловленные последовательности и, наконец, формирование полного технологического комплекса умений в целостном проектировании, проектной деятельности.

Определяя первоочередность формирования проектных умений, заметим, что основным, центральным элементом проектной технологии является построение схемы применения необходимых действий. В простейшем случае это последовательное выполнение действий, решающих проектируемую проблему.

¹ *Интериоризация* (от лат. interior — внутренний, глубинный) — переход извне внутрь; формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения структур внешней социальной деятельности.



Любое проектирование в основе своей содержит такие умственные действия, которые приводят к мысленному отбору и выстраиванию мероприятий, действий и операций в некую последовательность, позволяющую решить проектируемую проблему. В самом простом виде эти умственные действия мы можем видеть в планировании. Можно утверждать, что планирование и есть элементарное проектирование, если в итоге полученный план является планом решения некой проблемы. Именно поэтому обучение проектированию мы начинаем с формирования умения планировать.

Вместе с умением ставить цель умение планировать поможет составлять цепочку элементов проектирования. Затем постановка проблемы с последующим целеполаганием и планированием — еще более длинная цепочка последовательных элементов проектирования. Такое наращивание элементов проектирования с соблюдением технологической этапности позволяет постепенно подойти к выполнению полного цикла проектирования.

Нами создана система заданий для организации образовательного процесса с младшими школьниками на деятельностной основе, направленного на формирование проектных умений и проектной деятельности. Используя характерную для этого возраста игровую деятельность, шаг за шагом, от задания к заданию, усложняя задачу специально организованной целенаправленной деятельности, мы помогаем учащимся освоить планирование, целеполагание, проблематизацию, анализ условий существования проблемы с выделением возможных и необходимых действий в проблемном поле, а также элементарные рефлексивные и презентативные умения.

Для самостоятельной работы учащимся от урока к уроку выделяются все более сложные и законченные действия и операции и даже этапы в полном цикле проектирования. Работа над заданиями происходит в групповой форме — создается необходимость проговаривать произвольные мыслительные действия и операции. В процессе обучения происходит интериоризация осваиваемых действий, а затем и осознанное их применение — экстериоризация. Групповая форма работы способствует и выработке навыков группового взаимодействия, коммуникативных умений.

Начинается обучение со II класса начальной школы. Курс называется «Проектная деятельность». Он рассчитан на три года. В школьном учебном плане по усмотрению администрации ему выделяется час или за счет школьного компонента, или в рамках дополнительного образования, организуемого в школе. Занятия проводятся один раз в неделю со всем классом. Построены занятия на основе специально выстроенной системы заданий, каждое из которых выполняется за один-два урока.

Во II классе мы начинаем с формирования умения планировать. Необходимость планирования возникает перед учениками в связи с изготовлением несложного изделия из бумаги или картона. Простые для младших школьников операции (обвести трафарет, вырезать по контуру, приклеить деталь) позволяют сосредоточить внимание на составлении плана работы группы и его четкого выполнения. Уже в конце II класса и далее по курсу в заданиях постоянно ставится задача по планированию действий для разрешения простейших проблемных ситуаций. Организуемая на уроках курса содержательная деятельность



позволяет говорить об интеграции с предметами «технология», «окружающий мир» и др. Самостоятельная активность школьников опирается на актуализацию знаний по всем предметам и их житейский опыт.

Урок состоит из фронтального диалога учителя с классом для обсуждения заданной ситуации, практической самостоятельной работы в группах и презентации результатов и хода работы. Используются практическая и социальная направленность, доступное и понятное надпредметное содержание, игровая ситуация, проблемная постановка задания. Так, на уроках ставятся проблемы: по теме «Вода» — узнать больше о воде; «Домашние животные» — как заботиться о домашних животных; «Здоровый образ жизни» — как узнать, соблюдаю ли я правила здорового образа жизни; «Безопасный переход» — как перейти улицу по «зебре»; «Фитодизайн» — как ухаживать за цветами класса. Проблемы могут быть представлены и в игровых ситуациях, например, школьники составляют инструкцию по просьбе Незнайки, который задумал посадить куст сирени под окном; предлагают план-инструкцию изготовления елочной гирлянды и делают ее образец; составляют оптимальный план для работы бригады по изготовлению мебели для куклы, график подвоза деталей на строительную площадку без зоны складирования, маршрут и путевой лист для школьного автобуса; размещают агрегаты на детской площадке; выстраивают автоматизированную линию по изготовлению ленивых вареников, прокладывают маршрут от школы до детской поликлиники с безопасными переходами. Все это — простейшее проектирование, в процессе которого мы добиваемся формирования проектных и общеучебных умений.

На уроках названного курса формируются:

- умения определять состав действий и операций, составлять план по количеству и размещению деталей при изготовлении изделия, распределять работу в группе и выполнять работу в соответствии с планом;
- умения планировать работу группы с учетом времени и составлять опти-

мальный план и записывать его, используя сокращенные обозначения;

- умения анализировать ситуацию, содержащую проблему и условие, формулировать проблему и цель, определять задачи, которые необходимо решать для достижения цели;
- умения формулировать ожидаемый результат, фиксировать проект в виде эскиза, карты-схемы, макета, буклета, таблицы, инструкции;
- умение представлять ход и результат проделанной работы.

Для усвоения деятельностного содержания образования — способов проектной деятельности — должна применяться рефлексия, так как «деятельность превращается в содержание образования только при одном условии: когда она становится предметом рефлексии в ситуации учения — обучения. Именно в системах рефлексивного мышления и рефлексивного сознания, представляющих собой совершенно особую форму мышления, деятельностные процессы превращаются в содержание» [1]. Рефлексия одна из важнейших способностей, которая начинает складываться в младшем школьном возрасте [3]. В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман описали необходимые и достаточные условия начального образования, развивающего рефлексию [5].

В каждом задании курса «Проектная деятельность» заложена необходимость выполнять в той или иной форме рефлексивные действия для усвоения способов действий. Есть в курсе и специальные уроки рефлексии, уроки размышления и анализа проделанной работы. Так как рефлексивные действия применяются на каждом этапе проектирования, в курсе происходит теоретическое и практическое освоение рефлексивных действий.

Вспоминая интересные ситуации и задания курса, школьники рассказывают, что нравилось делать на уроках и что запомнилось, когда они огорчались и радовались, чему научились и чему еще необходимо учиться. «Для чего нужны уроки проектной деятельности?» Вот один из ответов на вопрос анкеты: «На них мы готовимся к взрослой жизни».



Результаты контрольных работ, проведенных год спустя (в V классах), показали, что у учащихся, которые прошли такое обучение, сформированные в начальных классах проектные умения актуализируются.

В настоящее время экспериментальная проверка курса «Проектная деятельность» проводится в 85 классах начальных школ гг. Москвы и Кирова, Московской, Свердловской и Калужской областей.

Образовательный процесс курса «Проектная деятельность» поддержан учебно-методическим комплектом, который состоит из рабочей тетради учащегося, комплекта раздаточных материалов для ручной работы учащихся, необходимых для выполнения заданий, методического пособия для учителя с поурочными целями, описания-

ми содержания и времени каждого этапа урока и методическими рекомендациями. Готовится к изданию «Дневник наблюдений учителя проектного обучения».

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Громыко Ю.В. Метод В.В. Давыдова. Учебная книга для управленцев и педагогов. М., 2003.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования: Сб. статей / Под ред. Н.Ю. Пахомовой. М., 2005.
5. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3.

О структуре урока труда в начальных классах

Е.И. МИШАРЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Структура урока труда¹ отвечает требованиям, предъявляемым к любому уроку как основной форме организации учебного процесса. Эти требования опираются на базовые дидактические принципы.

На уроке труда присутствуют следующие основные компоненты процесса обучения:

- наблюдение фактов, предметов, явлений окружающего мира;
- восприятие информации;
- анализ и переработка первичной информации;
- закрепление знаний, полученных в результате переработки информации;
- применение усвоенных знаний сначала в знакомых, а затем в измененных, принципиально новых ситуациях;
- обобщение, выводы.

Вместе с тем структура урока труда имеет особенности, вытекающие из задач и содержания курса, возрастных особенностей младших школьников и, наконец, что очень важно, из психолого-педагогических основ трудовой деятельности учащихся начальных классов. Эта деятельность, естественно, органически связана с сущностью труда человека, в результате которой создается продукт, имеющий материальное выражение. В методической литературе отражены различные взгляды на структурные части урока труда. Например, Н.М. Конышева — автор учебников и пособий, входящих в методический комплекс «Гармония», — рассматривая структуру урока труда, отмечает: «Разумеется, структура урока должна быть гибкой и разнообразной. Однако для удобства разработки сценария имеет смысл выделить

¹ Автор считает правомерным использовать понятие *урок труда* вместо понятия *урок технологии*.



такие основные блоки, которые так или иначе всегда присутствуют на уроке и, несмотря на частные различия, все-таки следуют в каком-то общем для всех уроков порядке. Это следующие этапы: 1) организация урока, установление порядка и дисциплины; 2) подготовка учащихся к предстоящей практической работе (вступительная беседа, рассказ учителя); 3) практическая работа по изготовлению изделия; 4) подведение итогов урока, оценка проделанной работы; 5) уборка рабочих мест» [2, 57]¹.

В практике школ нередко можно увидеть уроки труда, структура которых никак не учитывает возрастные анатомо-физиологические и психологические особенности младших школьников и специфику их познавательных процессов. Речь идет о наглядно-образном мышлении, небольшом неустойчивом объеме памяти, непроизвольном внимании, неразвитости и ограниченности восприятия предметов и явлений окружающего мира, отставании развития мелких мышц по сравнению с крупными.

Результатом подобного пренебрежения к возрастным особенностям учеников становится их умственная и физическая усталость, что особенно заметно при осуществлении школьниками однообразной деятельности более 15–20 минут.

Психологи, исследующие различные аспекты учебной деятельности младших школьников, отмечают, что дети этого возраста могут продуктивно заниматься одним видом деятельности, например разметкой по шаблону, приблизительно в течение 10–15 минут.

Имея значительный опыт преподавания курса «Методика трудового обучения» в вузе, проводя в школах методическую практику со студентами, готовя, посещая и анализируя затем их уроки, мы пришли к выводу, что правомерно выделить определенные структурные части типового урока труда.

Базовыми положениями для предлагаемой структуры урока труда являются:

- учет возрастных, анатомо-физиологических, психологических, познавательных особенностей учащихся;

- наличие четко выраженной учебной задачи у каждой структурной части урока;
- присутствие трудовой деятельности на каждом уроке.

Рассмотрим каждую структурную часть урока.

Начинается урок с *организационной части*, задача которой — «собрать» внимание учащихся для предстоящей учебной работы. Обычно бывает достаточно молчаливой серьезности учителя или его слов: «Перемена закончилась, приступаем к работе. Кто готов к занятиям, посмотрите на меня». Продолжительность организационной части 1–2 минуты.

Далее следует *эмоциональный настрой* учеников (3–4 минуты), который должен создать положительный фон для предстоящей деятельности. Учитель стремится к тому, чтобы школьникам захотелось работать. На этом этапе эффективны игровые ситуации, прослушивание музыкальных и литературных фрагментов, настраивающих на интересную, живую деятельность. Возможна также эмоционально окрашенная установка учителя, выразительно подчеркивающая большую важность труда учащихся.

Задача третьей структурной составляющей урока, которая длится 5–10 минут, — *приобретение учащимися политехнических знаний*, т.е. знаний о материалах, способах их производства и обработки, применении, видах и свойствах изучаемых материалов, знаний об инструментах и приспособлениях, а также организации трудовой деятельности человека. Проводником политехнических знаний может быть не только учитель. Педагог, осознавая важность самостоятельного поиска учащимися решения предложенных заданий, ориентирует их на чтение дополнительной литературы, просмотр познавательных материалов, посещение специализированных выставок. Такой подход позволяет формировать у школьников вкус к поиску, развивает познавательную составляющую учебно-трудовой деятельности.

Анализ образца изделия (а иногда и нескольких) — четвертая структурная часть

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



урока, на которую обычно отводится 6–10 минут. Ее задача — определить название, назначение продукта труда, проанализировать его конструкцию, выявив составляющие части и комплектующие детали. Посещенные нами уроки свидетельствуют о том, что часть учителей не считает нужным тратить время на определение практической значимости изделия, выявление связи его конструкции и оформления с функциональным назначением создаваемого продукта. Понимание учениками важности и практической значимости изделия воодушевляет их на добросовестный труд, способствует воспитанию ответственности за выполняемую работу. Приступая к практической деятельности, каждый ученик осознает и внутренне принимает перспективу дальнейшего использования результатов своего труда.

Планирование трудовой деятельности, рекомендуемая продолжительность которого 7–11 минут, — пятая структурная часть урока. Задача планирования — определить содержание и последовательность трудовых операций, из которых складывается процесс изготовления продукта труда. На этой части урока учитель предлагает учащимся для решения специально подготовленные комбинационные задачи различной степени сложности. Естественно, сам процесс планирования способствует развитию мышления учащихся, в первую очередь логического. «Труд, — по утверждению классика психологии С.Л. Рубинштейна, — это всегда выполнение определенного задания, весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата; труд требует поэтому планирования и контроля исполнения, он поэтому всегда включает определенные обязательства и требует внутренней дисциплины» [2, 474].

Шестая структурная часть урока — *изготовление изделия* занимает на уроке 20–25 минут, т.е. большую его часть. При этом необходимо помнить, что цель трудовой деятельности — создать продукт, имеющий материальное выражение.

Непосредственно трудовая деятельность по изготовлению продукта (предмета) направлена на формирование у младших школьников умений обрабатывать ма-

териалы с помощью простейших орудий труда. В процессе изготовления выбранного изделия у них формируются умения по разметке, резанию, стиганию и соединению материалов различными способами.

Изготовленный продукт требует *апробации*, цель которой — выявить соответствие изделия его функциональному назначению. Учащиеся демонстрируют свои изделия, применяют их на практике. Анализ посещаемых нами уроков труда позволяет утверждать, что в массовой практике отсутствует полноценный этап апробации изделия, что эмоционально обедняет урок, лишает школьников возможности убедиться в практической значимости выполненного ими изделия, выявить ошибки и недочеты, допущенные при его изготовлении, которые влияют на функциональное назначение изделия. Апробация может проводиться в различных организационных формах: инсценировки, игры, соревнования, представления функционального изделия одноклассникам, сопровождаемого соответствующей аргументацией. Рекомендуемое время, затрачиваемое на седьмую структурную часть урока, апробацию, — 6–7 минут.

Далее следует *подведение итога* урока, в ходе которого ученики делают обобщения и выводы, касающиеся деятельности, выполняемой ими на уроке. Учащиеся отвечают на вопросы учителя и, что немаловажно, одноклассников. Ответы на вопросы: «С каким материалом работали на уроке. Какие трудовые операции выполняли? Как изменили оформление изделия? Какие трудности возникли в процессе изготовления предмета? Что нового узнали на этом уроке? Что запомнилось из рассмотренного на уроке?» и другие предполагают анализ школьниками содержания урока, сравнение и сопоставление его этапов, рассуждение, осмысление изученного. Отводимое время на данный этап — 4–5 минут.

Заканчивается урок *уборкой своего рабочего места* каждым учеником. Данная короткая (2–3 минуты) структурная часть урока выполняет самостоятельную, необходимую для любого вида деятельности человека задачу — формирование умения четко организовывать свое рабочее место. Названное умение включает подготовку рабо-



чего места, его содержание в должном порядке в ходе работы и уборку.

Необходимо специально остановиться на временной продолжительности выделенных структурных частей урока. Результат сложения рекомендуемых на каждую структурную часть отрезков времени превышает время урока — 45 минут. Объясняется это тем, что учитель при планировании урока и решении вопроса о включении в него структурных частей должен понимать, что есть структурные части, которые могут отсутствовать на конкретном уроке. Так, например, на уроке конструирования изделий по замыслу в качестве структурной единицы не будет присутствовать анализ образца изделия. На уроках в I классе учитель вправе опустить третью структурную часть (приобретение учащимися политехнических знаний), распределив намеченный к изучению материал малыми дозами по другим этапам урока. Апробацию сделанных учениками изделий, которые могут служить дидактическим материалом, допустимо перенести на уроки по другим предметам, где изготовленные пособия будут помогать усвоению учебного материала.

Такие структурные части, как организационный этап, эмоциональная настройка, планирование трудовой деятельности, непосредственно трудовая деятельность, подведение итогов, уборка рабочего места, по нашему мнению, должны присутствовать на каждом уроке труда.

В заключение необходимо вспомнить слова С.Л. Рубинштейна: «Труд — основной вид деятельности человека. Труд в целом не психологическая, а социальная категория... Направленный по своей основной установке на производство, на создание определенного продукта, труд — это вместе с тем и основной путь формирования личности [2, 473].

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Коньшева Н.М.* Художественно-конструкторская деятельность. Основы дизайнообразования: Метод. рекомендации к учеб. по труд. обучению для нач. школы: Пос. для учителя. Смоленск, 2003.

2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.; СПб.; Н. Новгород; Воронеж; Ростов н/Д. Екатеринбург; Самара; Новосибирск, 2004.

Пальчиковые куклы на уроках русского языка

О.Б. ОРЛОВА,

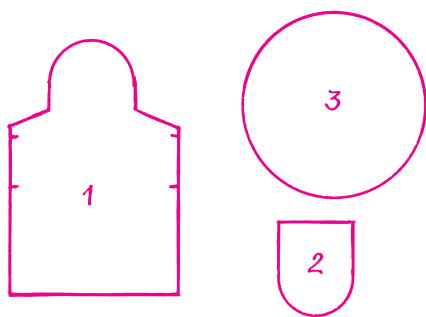
учитель начальных классов, школа № 30, пос. Молодежный, Краснодарский край

В настоящее время во многих общеобразовательных школах возникает необходимость создания условий для обучения детей-билингвов.

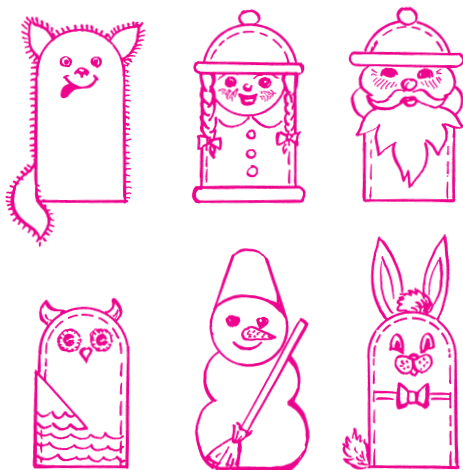
Основная задача педагога при работе с ними сводится к подготовке школьников к их дальнейшему обучению на русском языке. Начальный период обучения русскому языку должен обеспечить, прежде всего, формирование навыков устной речи. Ограниченность словарного запаса билингвов неизбежно приводит к трудностям в усвоении ими не только русского языка, но и других учебных предметов, где от них тре-

буется свободное владение лексикой и осознанное употребление слов и словосочетаний.

Задача учителя начальных классов — максимально использовать такие приемы обучения, которые обеспечили бы каждому ученику положительный опыт сотрудничества с русским языком, возможность думать и общаться на русском языке, создали положительный психологический эмоциональный настрой. С этой целью можно использовать пальчиковые куклы (см. фото на второй стороне обложки). Работа с ними помогает формировать и совершенствовать



Детали выкройки
для изготовления пальчиковых кукол



Варианты оформления пальчиковых кукол

навык устной речи, знакомит учеников с многообразием языковых стилей речи, традициями и культурой нашей страны. Школьники с увлечением включаются в ролевую игру, учатся устанавливать личностный контакт с игрушкой, друг с другом.

Если перчаточные куклы дают возможность ученику побывать в роли одного персонажа и требуют наличия как минимум двух исполнителей, чтобы разыграть какую-либо сценку, то с помощью пальчиковых кукол даже один ребенок (надев на каждый палец по одной кукле) может разыграть любой эпизод или целую сказку. Пальчиковые куклы позволяют школьнику побывать одновременно в роли разных персонажей, выразить их чувства, передать интонации речи и характер.

Играя, ученики прекрасно понимают



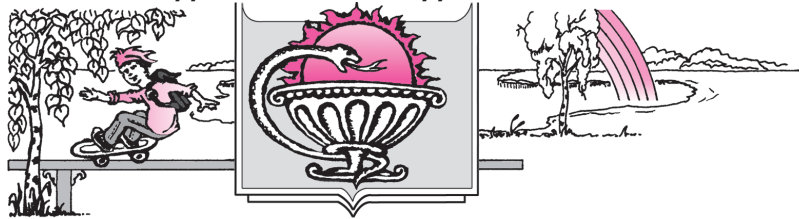
друг друга, язык запоминается легко и непринужденно, чужая речь становится понятной.

Куклотерапия основана на идентификации ученика с образом любимого героя сказки, потешки, мультфильма, песни или игры.

Желательно, чтобы в ходе инсценировки рассказа, сказки или ситуации действие захватило бы ученика. Педагог должен обращать внимание на то, чтобы слова и предложения проговаривались четко, ясно, выразительно и осмысленно. Можно использовать тексты разных типов и жанров: описательные, повествовательные, тексты-рассуждения, ролевые, фантастические, прозаические и стихотворные.

Ученики III и IV классов могут сделать пальчиковых кукол самостоятельно или с помощью родителей. По одной и той же выкройке можно сделать множество вариантов игрушек, варьируя материалы и оформление. Даже самую красивую и нарядную куклу можно сшить или связать, используя обрезки тканей, лент, кружев, остатки пряжи и искусственной кожи. Оптимальная высота куклы — 10 см, так ее легко можно надеть на палец.

В нашей многолетней работе не было случая, чтобы участие школьников в школьной театральной деятельности оставило бы их равнодушными. Если в первый класс они часто приходят с нулевым знанием русского языка, то уже к III и IV классам свободно владеют устной речью, общаются, учатся на русском языке, бегут в школу с удовольствием.



Психологическая комфортность урока — элемент здоровьесберегающей педагогической технологии

Л.В. СЕРЕДИНА,

учитель начальных классов высшей квалификационной категории, Коммунарская средняя общеобразовательная школа, Алейский район, Алтайский край

Поступление ребенка в школу — большая и серьезная ступень в его жизни. От периода раннего детства — поры беспечных игр и достаточно большой свободы — дети переходят к постоянному напряженному учебному труду, иному ритму жизни.

Все мы, родители, педагоги, врачи, хотим, чтобы наши дети хорошо учились, год от года становились сильнее, вырастали и входили в большую жизнь людьми не только знающими, но и здоровыми. Ведь здоровье — бесценный дар, который дает человеку природа. Без него жизнь не будет интересной и счастливой. Но часто мы растрачиваем этот дар попусту, забывая, что потерять здоровье легко, а восстановить очень и очень трудно. По мнению специалистов — медиков, 75 % всех болезней человека заложено в детские годы. В последнее время средства массовой информации активно поднимают вопрос, что двигательная активность детей стала очень низкой, а это угрожает их психическому и физическому здоровью.

В процессе обучения в начальной школе в соответствии с идеями здоровьесберегающих образовательных технологий ставится задача — сформировать у младших школьников необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни и научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Ученик, особенно первоклассник, может активно и полноценно работать в течение не более 15 минут, после чего обязательна смена деятельности, так как наступает утомление.

Для того чтобы помочь сохранить физическое и психическое здоровье, не нужно организовывать ничего особого. Необходимо двигательные минутки, которые позволяют размять тело, передохнуть и расслабиться, прислушаться к себе и принести организму пользу.

Приветствие и прощание — этапы каждого урока, которые вырабатываются совместно. На уроке многое решают первые минуты. Не уловишь, не почувствуешь пульса класса, и не получится урок. Взаимное приветствие — элементарный акт вежливости и одновременно начало педагогического процесса, начало общения учителя и учащихся. Приветствие должно выражать взаимное уважение, симпатию, желание добра друг другу. Приветствие учителя — это заявка на то, в каком психологическом режиме он поведет урок, ответ учащихся — реакция на заявку.

Помогают активизировать внимание детей на уроке и повысить их работоспособность дыхательные упражнения. Первое и важное условие правильного дыхания — дышать через нос. Дыхательные упражнения проводятся в зависимости от времени года.



Полезное воздействие на функции организма оказывает изменение позы во время урока. Хороший эффект дают занятия в режиме динамических поз: учащиеся сидят, выполняя письменную работу, выполнили — встают, кладут пропись, ждут остальных.

Уроки письма немыслимы без пальчиковой гимнастики. Руки первоклассников быстро устают, ведь письмо для них очень сложный процесс. Упражнения для этой гимнастики разнообразны, например, массаж пальцев.

Минутки отдыха необходимы учащимся после продолжительности чтения или письма.

А как интересно проходит проверка домашнего задания, когда используется элемент соревнования (игра «Умная лесенка», «Волшебный мяч» и т.д.)!

Психологической наукой доказано, что процесс познания другого человека тесным образом взаимосвязан с процессом познания себя. Используя на уроках упражнения на рефлексии, учитель создает условия для познания и осознания учеником самого себя. Рефлексия как заключительная часть урока обращает ученика мысленно ко всему ходу урока, к своим ощущениям, переживаниям, способствует осмыслению роста ученика. Таким образом, в ходе урока создаются условия психологического комфорта с учетом индивидуальности каждого ученика.

Забота о здоровье детей подводит учителя к широкому использованию в практике нестандартных уроков: уроки-игры, уроки-экскурсии, уроки-путешествия и т.п. Сегодня ситуацию в школе следует рассматривать через два приоритетных принципа: «Не навреди!» и «Ребенок, ты — ценность». Такая позиция определяет новые подходы и к организации учебного процесса, и к созданию воспитательной среды, и к решению вопросов сохранения и укрепления здоровья.

Оздоровительные минутки

Гимнастика для глаз

Если глаза устали, выполните упражнения:

- Зажмурьте глаза, а потом откройте их. Повторите 5 раз.
- Круговые движения глазами: налево —

вверх — направо — вниз — направо — вверх — налево — вниз. Повторите 10 раз.

- Вытяните вперед руку. Следите взглядом за ногтем пальца, медленно приближая его к носу, а потом медленно отведите обратно. Повторите 5 раз.
- Посмотрите в окно вдаль 1 минуту.

Держи осанку

Упражнение выполняется сидя или стоя, руки опущены.

Заведите руки за спину, соедините ладони. Затем, вывернув сложенные руки пальцами вверх, расположите кисти так, чтобы мизинцы по всей длине касались позвоночника. Локти поднимите, спину отведите назад. Дыхание спокойное (20–30 с). Медленно вернитесь в исходное положение. Встряхните кисти.

Самомассаж ушей

Учитель показывает, учащиеся растирают уши, повторяя слова:

Я здоровье сберегу,
Сам себе я помогу!

Сотвори солнце себе

В природе есть солнце. Оно всем светит и всех греет. Давайте сотворим солнце для себя. Закройте глаза, представьте в своем сердце маленькую звездочку. Мысленно направьте к ней лучик, который несет любовь. Звездочка увеличивается. Направьте лучик, который несет мир. Звездочка опять увеличилась. Направьте лучик с добром, звездочка стала еще больше. Теперь направьте к звездочке лучики, которые несут здоровье, радость, тепло, свет, нежность, ласку. Теперь звездочка становится большой, как солнце. Оно несет тепло всем-всем.

Руки в стороны перед собой. Опустите руки, встряхните их.

Массаж пальцев рук

Правой рукой помассируйте каждый палец левой руки. То же сделайте с правой рукой. Старайтесь уделить внимание каждому суставчику, тщательно его растирая. Пальцы рук связаны с мозгом и внутренними органами. Массаж большого пальца повышает деятельность головного мозга, указательного — улучшает работу желудка, среднего — кишечника и позвоночника, безымянного — печени, мизинец помогает работе сердца.

Такой же массаж делайте дома со стопами.



Этюд души

Приветствуем докторов природы, которые дают нам здоровье. Опустите руки вниз ладонями горизонтально к полу и произнесите: «Я приветствую тебя, земля!» Вытяните руки перед собой ладонями вперед: «Я приветствую тебя, вода!» Согните руки в локтях и, подняв ладони к плечам, обратите их к небу: «Я приветствую тебя, солнышко!»

Деревце

Стоя или сидя за столом, поставьте ноги вместе, стопы прижаты к полу, руки опущены, спина прямая. Сделайте спокойно вдох и выдох, плавно поднимите руки вверх. Держите их ладонями друг к другу, пальцы вместе. Потянитесь всем телом. Вытягиваясь вверх, представьте крепкое, сильное дерево. Высокий, стройный ствол тянется к солнцу. Организм, как дерево, наливается силой, бодростью, здоровьем.

Опустите руки и расслабьтесь.

Выполняется 15–20 с.

Виды рефлексии

Рисуем настроение

На общем листе ватмана с помощью красок каждый ученик в течение минуты изображает свое настроение в виде полоски, облака, пятнышка.

Затем листочки передаются по кругу. Задача каждого: определить настроение друга и дополнить его, дорисовать. Это продолжается до тех пор, пока листочки не вернутся к своим хозяевам.

Метод пяти пальцев

М (мизинец) — мыслительный процесс. Какие знания, опыт я сегодня получил?

Б (безымянный) — близость цели. Что я сегодня делал и чего достиг?

С (средний) — состояние духа. Каким было сегодня мое преобладающее настроение, состояние духа?

У (указательный) — услуга, помощь. Чем я сегодня помог, чем порадовал и чему поспособствовал?

Б (большой) — бодрость, физическая форма. Каким было мое физическое состояние сегодня? Что я сделал для своего здоровья?

Солнышко

Мое настроение похоже на:

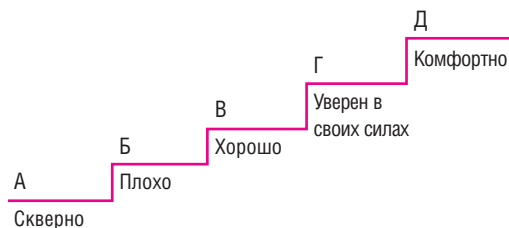
- солнышко;

- солнышко с тучкой;
- тучку;
- тучку с дождиком;
- тучку с молнией.

Радуга

Семь цветов радуги — семь оценок дела или учебного цикла. Все учащиеся выставляют свои оценки — приклеивают цветные полоски на трафарет радуги.

Состояние моей души



Учащиеся берут изображение человечка и ставят его на ту ступеньку, которая соответствует состоянию души.

Мишень настроения

День — это один выстрел. В какую область настроения он попал сегодня? В зависимости от этого рисуется (наклеивается) кружок — попадание в одну из цветовых зон. Внутри — дата и мотивация. В конце недели — вся «мишень» «прострелена» днями.

Выбери утверждение

Все понял, могу помочь другим.

Все понял.

Могу, но нужна помощь.

Ничего не понял.

Интересный.

Хороший.

Отличный.

Запомню надолго.

Однообразный.

Неинтересный.

Скучный.

День.

Урок.

Праздник.

Ощущал себя:

хорошо;

уверенно;

смело;

гордо;

комфортно;

глупо;

неуверенно;

испуганно;

грустно.



Борьба с усталостью и потерей внимания на уроках

Т.Д. РЕМИЗОВА,

учитель начальных классов, школа № 18, г. Новокуйбышевск

Одним из основных факторов, определяющих успешность обучения детей, является хорошо развитое внимание и их организованность. Хорошо успевающие дети имеют лучшие показатели развития внимания. Различные свойства внимания (объем, устойчивость, навыки переключения и распределения) вносят неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным дисциплинам.

Внимательные дети хорошо учатся благодаря высокому уровню распределения внимания и, исходя из этого, высокому индивидуальному темпу работы. У невнимательных детей даже высокий индивидуальный темп работы может сочетаться с низкой успеваемостью. Поэтому перед учителем стоит задача: преподнести учебный материал так, чтобы дети с разным уровнем внимания могли максимально усвоить и удерживать в памяти полученные знания для их дальнейшего применения.

Дети, попадающие учиться в один класс, значительно различаются не только по показателям объема, распределения и устойчивости внимания, но и имеют разную степень работоспособности в течение дня и учебной недели.

Работоспособность — умение мобилизовать внимание на высококачественное выполнение той или иной работы. Работоспособность зависит от разных факторов:

- физиологических — возраст, пол, состояние здоровья, питание, отдых;
- физических — воздействуют на организм через органы чувств: степень и характер освещения помещения, температура воздуха, его влажность;
- психических — самочувствие, настроение, а также восприятие поощрения, порицания.

В повседневной жизни эти факторы действуют в совокупности. Знание физио-

логических особенностей детей позволяет рационально строить учебный процесс. Чем дети младше, тем они менее работоспособны, менее сопротивляются утомлению. У детей 6–8 лет, как известно, слабая мышечная работоспособность, сила и выносливость. В конце учебного дня они испытывают усталость, что естественно: после любого умственного или физического труда наступает утомление. Но чувство утомления бывает и утром. Оно может быть связано с недосыпанием детей, не соблюдающих режим дня, состоянием здоровья, длительной по времени подготовкой домашних заданий и даже природными изменениями, возникающими в течение суток. Постоянная усталость может перейти в переутомление, характеризующееся сонливостью, вялостью. В результате школьники жалуются на усталость уже в начале учебного дня.

Чтобы помочь детям сохранить физическое и психическое здоровье, им необходимы двигательные физкультминутки, которые позволяют передохнуть, расслабиться и настроить организм на эффективную работу.

С целью сохранения здоровья детей рабочий день учитель должен начинать с проветривания кабинета и проведения гимнастики, которая служит организационным и мобилизующим фактором.

Комплекс состоит из 6–10 общеразвивающих упражнений:

разминка — ходьба с носка, руки на пояс; основная часть — движения головой: вниз — вверх — на 2 счета, влево — вправо — на 2 счета (повторить 4 раза);

движения плечами: поочередно поднять и опустить плечи — на 4 счета (повторить 4 раза);

движения руками: руки к плечам, вверх, к плечам, в стороны — на 4 счета (повторить 4 раза);



упражнения для талии: руки на пояс, наклоны корпуса вперед, назад, поворот корпуса влево, вправо — на 4 счета (повторить 4 раза);

танцевальные шаги под музыку: шаг вправо, левую приставить, хлопок, шаг влево, правую приставить, хлопок; шаг вперед левой ногой, правую приставить, хлопок; шаг вперед правой ногой — левую приставить, хлопок (повторить 2 раза);

упражнения для ступней: плавное движение с носка на пятку и с пятки на носок — на 2 счета (повторить 8 раз);

растягивание тела, позвоночника: правую ногу отставить, коснуться рукой правой ступни, вернуться в и.п.; левую ногу отставить, коснуться рукой левой ступни, вернуться в и.п. (повторить 4 раза);

прыжки на месте: ноги в стороны, руки вверх, ноги вместе, руки вниз (повторить 4 раза);

дыхательные упражнения: вдох, руки вверх; выдох, руки вниз (повторить 4 раза);

заключительная часть — творчество детей (игры малой подвижности, свободные движения под музыку). Выполняется в течение 6–8 минут.

При составлении комплекса физических упражнений учитывается, с какого урока начинается учебный день. Если первый урок — русский язык, включаются упражнения для развития мышц кисти; если литературное чтение, то в комплекс следует включить упражнения, укрепляющие мышцы глаз.

Важно, чтобы учебная нагрузка соответствовала возрасту и индивидуальным возможностям детей. В течение урока должны 4–6 раз меняться виды учебной деятельности, причем средняя их продолжительность не должна превышать 8 минут. На 20-й и 35-й минутах урока необходимо провести физкультурную минутку, которая поможет снять утомление. Кроме этого полезны динамические паузы. Их, как правило, проводят на третьем уроке в хорошо проветренном классе, а в хорошую погоду на школьном дворе. В программу динамических пауз входят общеразвивающие упражнения, ритмическая гимнастика, подвижные игры.

Каждое упражнение выполняется 4–6 раз.

Особенно эффективны физкультминутки, которые проводят сами дети. Физкультминутки с использованием стихотворений способствуют еще и развитию памяти.

Физкультурные паузы на уроке являются частью системы использования здоровьесберегающих технологий в школе.

Как показывает практика, большой эффект дает проведение подвижных перемен. Они помогают снять усталость и способствуют физическому развитию.

Непоседливым, не умеющим ни на чем сосредоточиться полезна релаксация «Поза покоя» (дети находятся в удобных для них позах). Педагог медленно, тихим голосом произносит:

Все умеют танцевать,
Прыгать, бегать, рисовать,
Но пока не все умеют
Расслабляться, отдыхать.
Есть у нас игра такая —
Очень легкая, простая,
Замедляется движение,
Исчезает напряжение...
И становится понятно —
Расслабление приятно!

Детям, быстро утомляющимся, периодически следует менять умственную деятельность на физическую. Для этого используются кратковременные игры. Легко возбудимые дети комфортно себя чувствуют в малочисленных группах, участвуя в спокойных играх. Медлительным детям дается больше времени на выполнение того или иного задания, а игры подбираются с постепенным увеличением темпа, с элементами соревнования. Не секрет, что дети, имеющие достижения в спорте или на уроках физкультуры, не всегда успешны в учебе. Возможность для таких детей провести активную переменку, показать свои умения способствует формированию иного мнения учителя о них и помогает детям быстрее войти в коллектив. Такие перемены повышают активность и работоспособность на последующих уроках.

Комплексное использование оздоровительных мероприятий в учебном процессе позволяет снижать утомляемость, повышать эмоциональный настрой и работоспособность, а это способствует сохранению и укреплению здоровья.



Развивающие занятия с учащимися на воздухе

С.М. БОЛХОВИТИН,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения и воспитания, Пермский государственный педагогический университет

Построение режима учебно-воспитательной работы в группе продленного дня предусматривает организацию развивающих занятий с учащимися в форме активного отдыха детей на воздухе.

Занятия на воздухе имеют свою специфику и требуют от воспитателя специальных умений — импровизировать в соответствии с меняющейся обстановкой и настроением учащихся, постоянно что-то изобретать, переключать коллектив учеников с одного вида деятельности на другой. В связи с этим допустимо изменение намеченного плана проведения занятия. Требуется также повышенное внимание по отношению к детям со стороны педагога.

Одни из этих специальных умений должны быть проявлены воспитателем уже перед началом занятия, когда необходимо особенно пристально следить за тем, чтобы учащиеся были одеты правильно и по сезону, другие — в ходе занятия.

Важным этапом каждого занятия является построение учащихся, когда перед ними ставится цель, распределяются задания, проводится краткий инструктаж по технике безопасности. Производимый детьми расчет поможет воспитателю проконтролировать, все ли ученики вернутся в школу с занятием на воздухе.

Специфическим для воспитателя является умение постоянно держать учеников в пределах слышимости его голоса, так как на воздухе он звучит слабее и слышен хуже.

Соответствующим образом подготовленный воспитатель, как правило, справляется со своими обязанностями. Тем не менее для проведения занятий на воздухе полезно привлекать родителей, взрослых, осуществляющих шефство над детьми, и подготовленных учащихся. Чем активнее в организации и проведении занятий будут

участвовать сами дети, тем лучшую школу самостоятельности они будут проходить. В свободное время ученики смогут воспроизводить виды деятельности, используемые на занятиях (например, игры), и делать свой внешкольный досуг более содержательным.

В конце занятия следует осуществить его оценку и подвести итог. При оценке занятия, проведенного на воздухе, следует руководствоваться критериями, отличающимися от тех, что разработаны для учебной деятельности на уроке. Главное — установить, расширился ли общий кругозор воспитанников в ходе занятия, хорошо ли они отдохнули.

Предлагаем классификацию занятий на воздухе в соответствии с видами деятельности учащихся, используемыми в ходе их проведения.

1. *Экскурсионные занятия* в группах продленного дня преследуют оздоровительно-воспитательные цели. Их нужно рассматривать как одну из форм отдыха, поэтому в ходе их проведения применяются методы и средства, предназначенные для организации досуга.

Чем отличаются экскурсионные занятия от учебных экскурсий? Учебные экскурсии — это одна из форм учебного труда, содержание которого определено учебными программами, и, естественно, в ходе его проведения учитель пользуется методическими приемами, характерными для организации учебной работы. На учебной экскурсии недопустимо отвлечение от запланированной темы. На экскурсионных же занятиях в группе продленного дня реальность таких отступлений всегда существует, и это не расценивается как нечто предосудительное.

Доза познавательного материала на учебных экскурсиях более значительна, чем на экскурсионных занятиях. Она определена конкретной



учебной темой. В группе продленного дня во время экскурсионного занятия может сообщаться материал разнопланового содержания.

Изучение и усвоение знаний на учебной экскурсии обязательно для всех учащихся. Учитель выставляет оценки. Всего этого нет на экскурсионных занятиях. Более того, в группе занятие может прерываться играми развлекательного характера. В дополнение ко всему большое значение придается протяженности маршрута с целью увеличения физической нагрузки при ходьбе и развлечениях.

В отличие от учебных экскурсий, в группе усиливается двигательное содержание экскурсионных занятий. Статичные позы не способствуют активному отдыху после уроков, не восстанавливают утраченную работоспособность.

Все экскурсионные занятия по содержанию познавательного материала подразделяются на общественно-педагогические и природоведческие.

При проведении общественно-педагогических экскурсий внимание учащихся привлекается к труду и другим видам общественно полезной деятельности. Важно показать общественное разделение труда, раскрыть специфику массовых профессий, осветить боевые и трудовые традиции народа на примерах родного края. Систематическое проведение таких экскурсий должно помочь учащимся определить свое место в общественном труде. В результате этой работы к концу IX класса должны быть сформированы общественно ценное отношение к труду и людям труда, потребность трудиться и способность сознательно избирать профессию.

Природоведческие экскурсии знакомят учащихся с многообразием окружающей природы, преобразующей ролью человека, взаимодействием его с природой. Раскрывая особенности окружающей природы, учитель приучает учащихся по-хозяйски относиться к ее богатствам и приумножать их.

По данным нашего исследования, двухчасовые экскурсионные занятия достаточно полно удовлетворяют потребности учащихся в отдыхе, благотворно влияют на формирование такого важного для учебной работы качества, как наблюдательность, обогащают учащихся новыми представлениями об окружающем мире.

2. *Прогулочные занятия (прогулки)* — одна из древнейших форм активного отдыха. Прогулку не следует смешивать с подвижными играми на воздухе. Прогулка — это ходьба по определенному маршруту с целью удовлетворения потребности организма в движении. Расстояния, преодолеваемые на прогулке, значительны: для учащихся шестилетнего возраста длина маршрута не должна превышать 1,5–2 км, для первоклассников — 2–2,5 км, для второклассников и третьеклассников — 4 км, для четвероклассников — 5–6 км.

Маршрут прокладывается по любой местности, в том числе пересеченной, как в жилом массиве, так и за его пределами. Движение может осуществляться строем. Непременным требованием к участникам прогулки является соблюдение установленных в начале занятия правил. Главные из них — находиться в поле зрения воспитателя, не обгонять направляющего и не отставать от замыкающего.

Существует довольно много видов прогулок, что дает возможность разнообразить их в течение года. Каждый вид прогулки обусловлен его целью и правилами, которым необходимо следовать. Прогулка в зависимости от обстановки и настроения группы может прерываться для проведения игр-развлечений или для организации остановок на кратковременный спокойный отдых.

Педагогическая ценность прогулки не исчерпывается ее двигательным содержанием. В ходе прогулки идет интенсивное обогащение учащихся разнообразной информацией. Учащиеся знакомятся с окружающим миром путем непосредственных наблюдений и получают различные сведения, общаясь с товарищами и воспитателем. Общение как средство взаимного формирования действий безотказно на протяжении всего занятия. Готовясь к прогулке, воспитатель планирует все, что может быть встречено учащимися с интересом, но он не может предусмотреть всего, что будет воспринято детьми. На прогулке учащиеся сами выбирают объекты наблюдения, выделяют интересную для них информацию.

Прогулка в сравнении с экскурсией проигрывает лишь в системности получаемых знаний.



В объеме же знаний, как правило, прогулка превосходит экскурсию. Пестрота сведений, получаемых учащимися на прогулочном занятии, не должна смущать воспитателя. Качество представлений и понятий, полученных в ходе прогулки, обычно не уступает качеству знаний, приобретенных на экскурсии.

Воспитатели, выбирая маршрут для прогулки, стремятся провести учащихся мимо объектов, которые привлекают внимание и оставляют в памяти яркие образы. Кто-то из учащихся пытается поделиться своими впечатлениями и вовлекает в беседу товарищей. Обмен мнениями углубляет знания о наблюдаемом объекте.

Прогулку не следует превращать в простое времяпрепровождение, когда учащиеся сосредоточиваются на длительное время на ограниченной по размерам площадке, а роль воспитателя сводится к простому надзору. Расширение границ пространства, познаваемого учащимися, новизна маршрутов, впечатлений — первоочередная забота воспитателя. Неслучайно опытные педагоги высоко оценивают эту форму занятий за возможность знакомить учащихся с окружающей действительностью во всем ее многообразии.

3. *Спортивные занятия* — одна из методически сложных форм активного отдыха, помогающая увеличивать физические нагрузки, которых так не хватает растущему организму. В ходе спортивных занятий учащиеся могут состязаться в ловкости, быстроте, силе, выносливости. Особо ценным является то, что учащиеся упражняются в беге, прыжках, метании, лазании и т.д. Воспитатель преднамеренно увеличивает или снижает нагрузки на отдельные мышцы или группы мышц, органы и системы или на весь организм.

Гимнастика, спортивные игры, туризм, составляющие основу физической культуры, широко используются на этих занятиях. Разучивание гимнастических упражнений в группе, их коллективное исполнение под музыку и простейшие соревнования по гимнастике или акробатике нравятся учащимся начальных классов. В весенний и осенний периоды занятия нужно проводить вне школы. Зимой учащихся увлекают лыжи, хоккей, осенью — футбол, руч-

ной мяч. В ветреные дни с низкой температурой, когда пребывание на воздухе опасно, занятия могут быть перенесены в физкультурный зал или в рекреационные помещения. Для руководства спортивными занятиями нужно смело привлекать старшеклассников, родителей и шефов. И конечно, надо позаботиться, чтобы учащиеся были в соответствующей спортивной форме, чтобы занятия начинались с построения и рапорта.

Воспитателю группы продленного дня при подготовке к занятию нужно получить консультацию у учителя физической культуры. У него же можно взять необходимый инвентарь.

Спортивные занятия в группе продленного дня имеют свои особенности. В них участвуют все учащиеся, даже те, кто освобожден от физической культуры, поэтому занятия проводятся в щадящем режиме. Соревнования вида «Веселые старты» позволяют воспитателю определить роль для каждого ученика. Учащиеся, освобожденные от уроков физкультуры, привлекаются в качестве помощников, а иногда, при внимательном и заботливом отношении к ним, и участников соревнований. В каждом отдельном случае школьный врач и учитель физического воспитания помогут выбрать комплекс упражнений для таких детей.

4. *Игры на воздухе* как одна из динамичных форм активного отдыха являются неотъемлемой частью общеразвивающих занятий в группе продленного дня. Ценность игр заключается в том, что они обеспечивают разнообразие двигательной деятельности — каждая подвижная игра имитирует какую-нибудь жизненную ситуацию. Провести ученика через цепь специально подобранных и наиболее часто встречающихся ситуаций — значит достаточно хорошо подготовить его к будущей жизни.

Все игры предусматривают наличие различных препятствий, которые нужно преодолеть, осложнены правилами, основанными на нравственных принципах. При выборе игр педагогу следует проявлять разборчивость, разучивать с учащимися больше современных и народных игр типа забав и развлечений, коллективных сюжетных игр.



Воспитатели групп продленного дня не всегда правильно понимают роль коллективных игр на воздухе. Нередко во время пребывания на воздухе (часто это именуют «прогулкой») учащимся разрешается самим выбирать игры. Дети, как правило, делятся на небольшие группы, при этом наблюдается ярко выраженный разделение на игры для мальчиков и девочек. Некоторые из учащихся не знают, чем заняться. Воспитатели нередко пассивны, безучастны к тому, что делают дети.

В группах продленного дня, где работают опытные педагоги, во время занятий постоянно разучиваются новые игры. Учащиеся в процессе игры успевают отдохнуть, восстановить силы для самоподготовки. Замечено, что в дни, когда проводятся игры, учащиеся выполняют учебные задания более активно и прилежно.

Для игр на воздухе не требуется особого оборудования и инвентаря. Зимой всегда можно в безветренном месте очистить от снега площадку, построить горку или выбрать место на склоне холма или оврага. Весной и осенью для игр легко подыскать сухой склон или горку.

5. Физический труд как форма активного отдыха в группе продленного дня вводится с воспитательными целями. Переход от одного вида труда к другому используется для снятия утомления.

Регулярность занятий обеспечивается рядом организационных мероприятий. Необходимо определить объекты труда, виды работ, их объем и посильность для учащихся. Не всегда это сделать легко. Так, в городской школе значительно труднее составить перечень работ для малышей, однако, как показывает опыт, эта проблема может быть решена: двор, окрестности школы требуют постоянного ухода и благоустройства в весенне-осенний и зимний периоды. Эти работы достаточно разнообразны. В сельских школах, начиная с I класса, учащихся привлекают к посильной работе в сельском и лесном хозяйстве. Производственные бригады и лесничества предусматривают в своих планах и труд учащихся. Воспитанники групп продленного дня много делают по благоустройству населенных пунктов (создают питомники, разбивают цветники), помогают пенсионерам. Участие младших

школьников в общественно полезном труде практически не ограничено.

Физическая работа требует умения пользоваться различными инструментами и приспособлениями. Воспитатель, организующий физический труд учащихся, должен провести четкий инструктаж о порядке выполнения задания и о мерах предосторожности, распределить учащихся по бригадам, назначить бригадиров, снабдить всех необходимыми инструментами, проследить за качеством выполнения задания, отмечая добросовестность учащихся.

Занятие дает достаточную физическую нагрузку мышцам тела, обеспечивает смену рабочих поз, вызывает физическую усталость. Коллективный производительный труд благотворно влияет на нравственный и трудовой опыт участников. Соревнование, взаимопомощь закладывают в сознании детей основы понимания гражданского долга, ответственного отношения к трудовым обязанностям.

Исследования показывают, что трудовая деятельность в составе группы или бригады почти исключает размолвки и конфликты между детьми. Учащиеся чрезвычайно редко отказываются от работы.

В группах продленного дня, где эти занятия проводятся систематически, наблюдается бережное отношение учащихся к школьному имуществу, своей одежде и обуви, приведению их в порядок после работы. Занятие завершается умыванием.

Педагогическая ценность занятий состоит в том, что учащиеся приучаются не бояться работы, иногда не очень привлекательной, но нужной людям. Появляются жизненно важные привычки браться за любое дело и доводить его до конца.

Все пять рассмотренных видов занятий на воздухе проводятся поочередно в течение недели. Продолжительность их — от 1,5 до 2,5 часа, в зависимости от погодных условий. Одевание, раздевание, умывание входят в общее время, отведенное на занятие, поэтому время, затраченное непосредственно на занятие, колеблется в пределах 1–1,5 часа.

Задача воспитателя группы продленного дня — пробудить в учениках скрытые воз-



возможности, направить их на путь самовоспитания. Важно превратить коллектив детей в активного субъекта воспитания, чтобы каждому из школьников стали понятны методы самовоспитания: самоубеждение, самоуправление, самопоощрение, самонаказание, самопринуждение. Знание этих методов поможет учащимся внести свой посильный вклад в формирование собственной личности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Болховитин С.М., Огородников А.А. Педагогические основания в организации внеурочной деятельности в условиях реформирования образования: (Монография) // Пресстайм. Пермь, 2007.

Минский Е.М. Игры и развлечения в группе продленного дня: Пос. для учителя. М., 1985.

Веселые упражнения и подвижные игры

О.А. СТРИГОЦКАЯ,

учитель высшей категории, мастер спорта, школа № 1095, Москва

Сегодня вряд ли можно найти родителя, педагога, которые недооценивали бы значение двигательной активности детей для полноценного гармонического развития детей.

В школе № 1095 Бабушкинского муниципалитета г. Москвы большое внимание уделяется физическому развитию школьников. С первых шагов обучения учителя стараются заинтересовать учащихся уроками физкультуры, используя на них различные методы и приемы. В школе периодически проводятся соревнования, показательные турниры, где учащиеся демонстрируют свои достижения. Часто на этих выступлениях присутствуют родители, ученики старших классов, что стимулирует младшеклассников выполнять упражнения старательно, с хорошим настроением, с установкой на успех. Физкультурно-оздоровительная работа в нашей школе проводится так, чтобы уроки физкультуры укрепляли не только тело, но и дух, давали заряд бодрости, жизнерадостности, формировали в классе чувство команды. Большое значение в работе учителя физкультуры имеет работа с родителями. Необходимо регулярно проводить соревнования типа «Семейные старты», привлекая в них как можно больше пап и мам. Благодаря этому увеличивается общение взрослых с детьми, которого так недостает сейчас. Родители получают дополнительную возможность воспитывать у своих детей такие

черты характера, как смелость, трудолюбие, целеустремленность.

Главная цель учителя физкультуры — воспитать у учащихся устойчивый интерес к регулярным занятиям физическими упражнениями; научить их понимать значение и важность физической культуры, испытывать радость успеха, получать удовольствие от красивых, ловких движений, пластики тела.

Достижению этой цели способствует реализация следующих задач: целенаправленно формировать и совершенствовать двигательные умения и навыки, обучать разнообразным новым видам движений; на программном уровне овладевать жизненно важными навыками (здоровьесберегающей ходьбой и бегом, метанием предметов, лазаньем, равновесием); развивать основные двигательные качества: быстроту, выносливость, гибкость и ловкость; укреплять здоровье начиная с первого года обучения в школе.

Средством решения этих задач является использование на уроках физкультуры комплекса упражнений, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом начальной школы. Почти все основные виды движений могут совершенствоваться в игровой форме: в ходьбе, беге, прыжках, метании, преодолении препятствий, при переносе предметов и т.д.

Самой большой популярностью у учащихся младших классов на уроке физкультуры пользуются *подвижные игры*.



Подвижная игра очень эмоциональна. Она представляет большую ценность в воспитательном отношении, учит преодолевать трудности и препятствия, помогает развивать и концентрировать внимание, быстроту реакции, точность действий, смелку и находчивость.

Включая в урок ту или иную подвижную игру, следует учитывать, в решении каких задач — воспитательных, образовательных, оздоровительных — она будет использована в том или ином классе.

Игры распределяются по степени сложности и содержанию, от самых простых к более сложным, в соответствии с возрастными возможностями детей, а также по видам движений, например: игры с элементами общеразвивающих упражнений, использованием бега, прыжков, метания, бросков и ловли мяча.

Сюжетные игры отражают в условной форме жизненные и виртуальные эпизоды действий. Например, в I классе используется сюжетная игра «Наша зарядка», которая с ритмическими заставками помогает легко и весело осваивать комплекс утренней гимнастики, попутно отрабатывать навыки личной гигиены, дыхания, снятия физического утомления.

В спортивном зале класс выстраивается в одну шеренгу. Начинается разминка. Учащиеся встают в круг.

1. Раз — два — все вдыхаем, три — четыре — выдыхаем. Мы привыкли все к порядку, дружно делаем зарядку, потому что каждый знает, нам зарядка помогает!

Упражнение начинаем. На месте шагом марш! Руки вверх, вниз. Дышим глубже. Взгляд ребят — тоже выше, может, Карлсон есть на крыше.

2. Руки за голову. Слово бабочки летаем, крылья сводим — расправляем. Раз — два, раз — раз — дружно делает весь класс!

Учащиеся при выполнении этих упражнений оживляются, импровизируют в ходе выполнения движений.

3. Стойка ноги врозь. Руки вверх поочередно, и легко нам, и удобно. Раз — два, три — четыре — плечи разверни пошире.

4. Руки на бедра, ноги врозь — так давно уж повелось! Физкультура каждый день, прогоняет сон и лень. Три наклона делай вниз, на четыре — поднимись!

5. Гибкость всем нужна на свете, наклоняться любят дети. Раз — направо, два — налево, пусть окрепнет наше тело.

6. Все мы любим упражнение: руки к плечам, круговые движения. Раз — вперед, два — назад, физкультуре каждый рад.

7. В заключение в добрый час, мы прыгаем сейчас. Раз — два, три — четыре — нет детей сильнее в мире! Ходьба на месте с выполнением дыхательных упражнений.

Следующая группа игр, которая используется на уроках, — *игровые эстафеты*. Удобнее их проводить на школьных спортивных площадках. В этих играх действие каждого участника одинаково направлены на выполнение определенных заданий. Здесь нужны точность и быстрота выполнения команды, внимательность и дисциплина, чувство коллективизма с установкой «Один за всех и все за одного». Например: класс делится на две команды. На расстоянии 15 м на площадке проводятся линии старта и поворота, на которые устанавливаются две гимнастические палки. Игроки команд строятся на линии старта в колонны. По сигналу игроки бегут вперед, огибают гимнастические палки и возвращаются к линии старта.

Эстафеты можно проводить как без предметов, так и с различными предметами — кубиками, скакалкой, мячами, обручами.

Большой интерес вызывает организация тематических подвижных игр, которые в нашей школе особенно любят учащиеся IV классов. В этих играх развиваются такие физические качества, как быстрота и точность движения, ловкость, гибкость, выносливость. Игры может проводить каждый учитель, например, игра «День и ночь». В середине большой площадки располагаются учащиеся в двух шеренгах спиной друг к другу. Командам даются названия «День» и «Ночь». Вызывается одна из команд. Ее игроки должны как можно быстрее убежать за линию, прочерченную в десяти (или более) шагах перед ними. Игроки другой команды, повернувшись кругом, догоняют и осаливают убегающих до черты «дома». Сколько игроки осалили убегающих, столько очков



**УВАЖАЕМЫЕ
АВТОРЫ ЖУРНАЛА!**

Убедительно просим вместе со своими материалами присылать сведения о себе в соответствии с прилагаемым образом. Без подписи автора карточка недействительна.



КАРТОЧКА-ДОГОВОР

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Должность и место работы _____

Паспортные данные

Серия _____ № _____

Когда, кем и где выдан _____

Дата рождения _____

Домашний адрес

Индекс _____

Республика, область, район, город _____

Улица _____

Дом _____ корпус _____ квартира _____

Телефон _____

e-mail _____

Номер свидетельства пенсионного страхования _____

ИНН _____

Личная подпись _____

Отношения автора с редакцией строятся
в соответствии с действующим законодательством

и получает команда. Никто не выбывает. Все участники снова встают на свои места в шеренге. Побеждает команда, сумевшая за одинаковое количество перебежек осалить больше игроков противника.

Арсенал подвижных игр богат. Любят играть учащиеся начальной школы в такие известные игры, как «Салки с позами», «Третий лишний с сопротивлением», «Запрещенное движение», «Гонки мячей», «Разведчики и часовые».

В конце урока вместе с учащимися желательно проанализировать результаты игры, отметить удачи команд в тактических и технических действиях. Естественно, не у всех все сразу получается удачно. Иногда учащиеся даже обижаются, ведь проигрывать никто не любит. Но проходит время, и в результате целенаправленной работы у учащихся вырабатывается устойчивый интерес к занятиям физическими упражнениями; успешно развиваются физические и личностные качества, заметно повышается уровень физической подготовленности.



Литературное чтение в свете современных требований

Курс литературного чтения
авторов Л.А. Ефросининой, М.И. Оморковой

Л.А. ЕФРОСИНИНА,

ведущий научный сотрудник, Институт содержания и методов обучения РАО

Как добиться, чтобы младший школьник воспринимал литературу *«как явление национальной и мировой культуры, средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций»?* [1]¹. Это важнейшая проблема курса *литературного чтения* в начальной школе, которую ставит перед школой Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Сложность этой проблемы состоит в том, что курс литературного чтения — самый молодой в системе начального образования. Он был введен в 2000 г. вместо классного и внеклассного чтения. Теперь младшие школьники не только учатся читать, но и знакомятся с произведениями фольклора, детских писателей и писателей-классиков, которые вводят детей в мир литературы — мир духовности, нравственности и социально-эстетического опыта, постепенно, в соответствии с возрастными и психологическими возможностями учащихся закладывают у младших школьников важнейшие духовные ориентиры и понятия (*Родина, семья, человек, правда, достоинство, уважение* всего живого на земле).

В рассматриваемом курсе выстроена система введения младших школьников в мир литературы. В первом и важном блоке для каждого класса представлены произведения о Родине (стихотворения, рассказы, сказки, пословицы и поговорки о Родине и родной природе). От класса к классу произведения усложняются в соответствии с возрастом и уровнем обученности детей. Например, в I классе на уроках литературного слушания учащиеся знакомятся с народными песнями (хороводными и песенками-закличками), во II классе читают тексты народных песен (хороводных, календарных, колыбельных), в III классе повторяют малые жанры фольклора и изучают былины, а в IV, выпускном, классе начальной школы знакомятся с героическими песнями «Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский во главе ополчения», «Суворов приказывает армии переплыть море», с легендами о граде Китеже и о покорении Сибири Ермаком. Эти знания являются интеллектуальным богатством растущего гражданина России, его культурологическим запасом, способствующим пониманию фольклорных корней отечественной литературы, принятию лите-

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



ратуры и культуры других народов. Отбор произведений и система их изучения воспитывают у детей любовь к Родине и гражданственность, позволяют младшим школьникам воспринимать литературу как источник познания родной и мировой культуры, духовных и нравственных ценностей, создают основу для воспитания толерантности. Так, во II классе учащиеся, изучая народные сказки, знакомятся с произведениями народов не только России, но и мира. В учебнике дана русская сказка «У страха глаза велики», при чтении которой учащиеся определяют признаки и особенности народной сказки, а по учебной хрестоматии знакомятся со сказками народов мира (японской «Журавлиные перья», индийской «Золотая рыба», немецкой «Бабушка Метелица»). Курс открывает младшему школьнику дверь в мир литературы, помогает познавать этот мир, черпать из него нравственные и этические законы общения и познания окружающего мира. Учебник литературного чтения является навигатором в процессе обучения в целом. Программа и учебно-методический комплект (учебник, учебная хрестоматия для дополнительного чтения, детские книги по изучаемому разделу, рабочие тетради) создают условия для реализации основных требований нового стандарта по литературному чтению, приобщения младших школьников к литературе как источнику национальной культуры, нравственных и духовных ценностей.

Следующая важнейшая задача, которая, согласно ФГОС НОО, поставлена перед литературным чтением, — формирование читательских умений. Как научить младшего школьника пользоваться формами чтения (вслух и молча) и основными видами чтения (первичным, изучаемым, поисковым и просмотровым)? Как сформировать основные читательские умения? Чтение в рамках учебного предмета *литературное чтение* рассматривается с трех позиций: как *предмет обучения*, как *средство развития* и *получения информации из текста*, как *речевая деятельность*. Каждая из этих позиций связана с развивающей функцией обучения. Традиционная программа по чтению рассматривала чтение только как пред-

мет обучения (научить читать правильно, бегло, осознанно и выразительно с указанной скоростью чтения для каждого года обучения). В рассматриваемом курсе литературного чтения решается задача формирования читательских умений: овладение способами и видами чтения, работа с текстами произведений разных жанров, умение работать с книгой (учебной, художественной, научно-познавательной, справочной и т.д.), что соответствует требованиям ФГОС НОО.

Умение читать является универсальным учебным умением. Чтение как вид речевой деятельности является важным учебным умением не только для изучения курса литературного чтения, но и для освоения других учебных предметов. Формирование умения читать вслух (умения читать для других) имеет важное значение, особенно в I–II классах, для развития артикуляции, фонематического слуха и выразительности речи. Это умение отрабатывается в течение всего периода обучения в начальной школе. Умению читать молча (про себя) нужно учить начиная со II класса, вводя в урок специальные упражнения. В нашем курсе для каждого класса разработана система упражнений по формированию умений читать вслух, молча, выразительно. Со способами чтения дети знакомятся в букварный период, а на уроках литературного чтения учащиеся овладевают рациональными способами чтения. Чтение молча — это универсальное умение, умение быстрого чтения, умение, востребованное на протяжении всей жизни, средство для получения информации из книги и других источников.

Рассматриваемый курс литературного чтения в соответствии с требованиями ФГОС НОО предусматривает освоение основных видов речевой деятельности. Устная речь — это вид речевой деятельности, который формируется на уроках литературного чтения во время обсуждения прослушанного или прочитанного произведения. Работа с диалогами и монологами литературных героев помогает младшим школьникам овладевать диалогической и монологической речью, умением давать полный аргументированный ответ на пос-



тавленный вопрос и ставить вопросы по содержанию прочитанного произведения. Для развития устной речи в данном курсе литературного чтения используются такие формы обучения, как пересказ, рассказывание, выразительное чтение, устное изложение небольшого произведения или эпизода по плану, выражение своей точки зрения о произведении, герое и его поступках с элементами рассуждения и описания. Система работы с произведением представлена в методическом сопровождении текстов в учебнике и тетради. Выполнение упражнений и заданий строится на наблюдении, сравнении, обобщении, классификации и создании логического ряда, а использование схем, моделей, таблиц служит развитию мышления, внимания, формированию читательской зоркости и уровня начитанности.

Работа над выразительностью речи является в курсе литературного чтения важной линией обучения, которая развивается и усложняется по мере возрастания читательских возможностей учащихся и овладения ими алгоритмами учебных действий. Например, в I классе учащиеся читают текст выразительно по образцу, заданному учителем, во II классе — в соответствии с основными пунктограммами и интонационным рисунком, в III классе учащиеся знакомятся с логическим ударением и паузами, в IV классе определяют задачу (что они хотят показать слушателям), тон и темп чтения. Выстроенная система работы над выразительностью чтения является важным развивающим направлением данного курса литературного чтения. От класса к классу на основе усвоения алгоритма учебных действий формируются регулятивные универсальные умения, которые представлены в учебниках в виде системы памяток.

В описываемом курсе литературного чтения заложены образовательные линии развития: навыка чтения (вслух и молча), восприятия произведения, речевых умений, творческой деятельности и работы с книгой; формирования литературоведческих понятий. Каждая из образовательных линий в той или иной степени реализуется на уроке литературного чтения в зависимости

от учебного материала (изучаемого произведения). Каждая линия обеспечивает развивающую функцию обучения как по вертикали (от класса к классу), так и по горизонтали (от урока к уроку).

Важной задачей обучения в курсе является овладение учащимися основными видами чтения: ознакомительным, изучающим, поисковым и просмотровым, — которые должны стать средством интеллектуального развития, универсальными умениями. Эту задачу перед начальной школой ставит ФГОС НОО.

Как сделать так, чтобы младший школьник «осознал значимость чтения для личного развития»? [1]. Как сформировать потребность читать, находить ответы на возникающие вопросы в книге (учебной, художественной, справочной)? Как сформировать умение пользоваться справочной литературой? Эти вопросы ставит перед школой ФГОС НОО — основной документ начального общего образования. Цель уроков литературного чтения в данном курсе — помочь ребенку стать читателем: подвести младших школьников к осознанию богатого мира отечественной и зарубежной детской литературы как искусства художественного слова, обогатить их читательский опыт, развить интерес к чтению и книге, сформировать читательские умения. Развитие читателя предполагает формирование способности *воспринимать* текст произведения; *понимать* читаемое на уровне не только фактов, но и смысла (иметь свои суждения, выражать эмоциональное отношение и т.д.); *воссоздавать* в своем воображении прочитанное (представлять мысленно героев, события) и, наконец, *воспроизводить* текст, т.е. уметь пересказывать его в разных вариантах — подробно, выборочно, сжато, творчески. Важно создать условия для формирования правильной читательской деятельности. Главное — организовать читательское пространство, подобрать материал для чтения, направляющий развитие читательской деятельности. Авторами создан полный учебно-методический комплект по литературному чтению, включающий в себя материал для изучения (учебник), материал для дополнительного чтения по изучаемому разделу или теме (учеб-



ная хрестоматия), систему заданий и упражнений к изучаемым произведениям (рабочая тетрадь), материалы для обучения самостоятельной читательской деятельности на уроках слушания и работы с детской книгой, которые проводятся еженедельно в I–IV классах.

Следующее условие успешного обучения будущего читателя и реализации требований стандарта нового поколения — овладение элементарными литературными представлениями и знаниями. Круг минимальных литературоведческих понятий вводится не для того, чтобы воспитать в начальной школе «литературоведов», а для того, чтобы помочь ребенку разобраться в мире детской литературы, научить его осознанно читать и чувствовать художественное произведение, испытывать потребность в чтении, общении с книгой. Важнейшим условием литературного образования является овладение культурой речи, что достигается участием младших школьников в разнообразных видах речевой деятельности (слушании, чтении, устной и письменной речи).

Характерной чертой обсуждаемой программы по литературному чтению [2] является «нерасчлененность», «переплетенность» чтения произведения и работы с книгой. При изучении произведений одного жанра или объединенных общей темой постоянно идет их обсуждение и работа с учебником, художественной и справочной детской книгой, что развивает интерес к самостоятельному чтению и книге. Уроки обучения работе с книгой отдельно не выделяются; существуют уроки литературного чтения и слушания, на которых решаются комплексно все задачи литературного образования младших школьников. Программа и учебные материалы представленного курса решают вопросы эмоционального, творческого, литературного и читательского развития учащихся, их нравственно-этического воспитания, так как чтение для ребенка — и труд, и творчество, и новые открытия, и удовольствие, и самовоспитание, и источник нравственных и духовных ценностей. Изучение произведений строится на целостном их восприятии, понимании точки зрения автора и умении

выразить свою точку зрения (точку зрения читателя).

Как осуществляется обучение литературному чтению в I–IV классах? В I классе в период обучения грамоте проводятся уроки литературного слушания и работы с детской книгой, а затем, во втором полугодии, уроки литературного чтения и слушания. Уроки литературного слушания впервые разработаны авторским коллективом и введены в практику школ России. Они проводятся в тот период обучения, когда ученики еще самостоятельно не читают и уроки литературного слушания развивают интерес учащихся к чтению и книге. Второклассники уже умеют читать вслух целыми словами, правильно воспринимают содержание и форму читаемого произведения, различают доступные им жанры, знают имена детских писателей, авторов книг и отдельных произведений. В III классе формирование читателя продолжается на более сложных (но доступных) текстах; углубляются литературные познания ученика, обогащается его читательский опыт. Читательское развитие школьника приобретает большую глубину, а чтение становится более самостоятельным. Между учеником, книгой, автором складываются определенные отношения, вызывающие у третьеклассников личные симпатии и предпочтения. В IV классе расширяется круг детского чтения. Учащиеся знакомятся с новыми жанрами (баллада, миф, предание, очерк, легенда), новыми именами писателей и поэтов. Продолжается работа над структурой художественного произведения (компонентами сюжета), сравниваются произведения разных жанров. Усложняются и сами произведения, с которыми учащиеся работают на уроках литературного чтения и слушания.

Необходимо постепенно вводить учеников в мир доступной и нужной детской книги. В I классе дети работают с книгами сказок, рассказов и стихотворений для детей, малых жанров фольклора. Начиная со II класса вводится доступная справочная литература, соответствующая психологическим особенностям детей младшего школьного возраста. Навигатором в мире справочной книги является учебник. У детей



должны появляться мотивы и потребность обращения к справочной литературе. В учебниках комплекта есть «Книжная полка» с книгами-ориентирами, а в рабочей тетради даны задания поискового характера. От класса к классу растет читательский опыт ученика, уровень сформированности читательских умений и овладения алгоритмом действий.

Данный курс литературного чтения построен с учетом системно-деятельностного подхода и следующих концептуальных положений:

- обучение обеспечивает развитие личности ребенка, формирование его интеллекта и общей культуры;

- в результате обучения развивается читательская деятельность школьников, а также формируются компоненты учебной деятельности;

- содержание курса литературного чтения обеспечивает дифференцированное обучение и учет индивидуальных возможностей каждого ребенка.

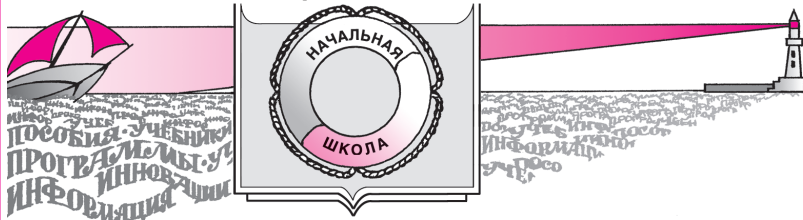
Важным условием успешного обучения литературному чтению является методическая помощь учителю, так как уроки литературного чтения отличаются от традиционных уроков чтения, они решают задачи литературного развития и формирования читательских умений. Авторами разработа-

ны разнообразные виды и типы уроков литературного чтения в зависимости от целей и задач, решаемых на каждом уроке, а также от учебного материала. При этом, например, структура и содержание уроков изучающего чтения отличается от структуры и содержания уроков литературного слушания. Для учителей создаются методические пособия, что является важнейшим условием эффективного обучения детей. Система работы, заложенная в данном учебно-методическом комплекте по литературному чтению, создает условия для работы каждого ребенка на уровне его возможностей и готовности, и дает учителю возможность ввести дифференцированное обучение. Надеемся, что представленный курс откроет младшим школьникам мир литературы, поможет учителю формировать у детей необходимые универсальные учебные умения и реализовывать требования ФГОС НОО по литературному чтению.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ № 373 Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2010.

2. *Ефросинина Л.А., Оморокова М.И.* Программа «Литературное чтение в современной начальной школе». М.: Вентана-Граф, 2010.



О причинах ошибок младших школьников при конструировании и анализе предложений

Н.К. ПЕРЦЕВА,

кандидат филологических наук, доцент кафедры методики начального обучения русскому языку, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево

Практическая работа по формированию умений связи слов в предложении имеет два направления, каждое из которых определяется лингвистическими закономерностями, а также целями и задачами урока. Первое направление — работа по конструированию предложений, второе — анализ готовых предложений.

Процесс построения предложений состоит из последовательного присоединения слов друг к другу по правилам связи слов, существующих в данном языке. Умение правильно построить предложение опирается на умение правильно связывать слова в лексическом и синтаксическом отношениях. Процесс построения предложения заключается в том, что первое названное слово должно быть связано со вторым, еще не названным словом, по законам управления, согласования или примыкания, и затем этот процесс повторяется вновь: от названного к неназванному. Сложность построения предложений заключается в том, что нужно удерживать в памяти не только лексическое значение названного слова, но и его грамматическую форму и приводить в соответствие с ней последующие слова.

Проанализируем некоторые типичные ошибки, возникающие в процессе конструирования.

1. Игнорирование грамматической формы предшествующего слова.

Как показывает анализ ошибок, учащиеся легче удерживать в памяти лексические значения слов и гораздо труднее их грамматическое оформление. Типичными ошибками, обусловленными «забыванием» грамматического оформления предшествующего слова, является предложение *Петя был лучший учеником в классе*. При связке *был* возможно употребление присвязочной части либо в именительном, либо в творительном падеже. Конструируя это предложение, учащийся выбрал форму именительного падежа для определения *лучший*, а затем забыл об этом и для последующего присвязочного слова выбрал уже форму творительного падежа, что привело к нарушению норм согласования.

В мальчике мне понравился за смелость¹. Форма первого слова делает необходимым построить это предложение определенным образом: *В мальчике мне понравилась сме-*

¹ См.: Фомичева Г.А. Изучение словосочетаний в восьмилетней школе. М., 1973. С. 24.



лость, но ученик забывает о форме начального слова и строит предложение, как если бы начальное слово имело форму именительного падежа: *Мальчик мне понравился за смелость.*

Случайно в клетку с тигром оказался котенок.

Только Вася Сапунов не пришел ни один раз.

Работа по предупреждению подобного рода ошибок состоит в том, чтобы выработать у учащихся внимание к грамматической стороне слова. Для этого недостаточно только проанализировать предложение с ошибкой и исправить ее, необходимы тренировки на конструирование предложений по предварительно данным грамматическим формам предшествующих слов. Это могут быть упражнения типа «Составить предложение из слов *мальчик, понравиться, смелость* по данному началу: *Мальчик... В мальчике... Смелость... За смелость... Смелостью...*».

Подобные упражнения развивают у учащихся осознанное внимание именно к грамматической стороне речи, так как они позволяют наблюдать, как влияет грамматическое оформление первого слова предложения на конструирование всего предложения. При этом обращается внимание на тот факт, что если предложение начинается с главного слова, то развертывание идеи происходит по схеме — от главного к зависимым (такое построение дает меньшее количество ошибок анализируемого типа), если с зависимого, то идет развертывание по схеме — от зависимого к главному, а затем от главного к зависимым.

2. Пропуск необходимых слов.

В разговорной речи довольно часто употребляются слова: *выражения, состояние, переживать* — без зависимых конкретизирующих слов: *он так переживает, он был в состоянии, сегодня будет погода* и т.п. С точки зрения норм литературного языка такое употребление считается просторечным. Подобные ошибки возникают в результате переосмысления значения этих слов: *переживать* — *страдать, погода* — *хорошая погода* и т.п.

В этом случае необходимо проводить словарную работу с опорой на текст. Полезно сопоставлять предложения, соответ-

ствующие и несоответствующие литературной норме: *Она тяжело переживает смерть отца.*

3. Нарушение норм согласования и управления.

К нарушению норм синтаксических связей могут привести две причины:

1) незнание правил, отражающих принятые в данном языке нормы;

2) незнание грамматических особенностей конкретных слов.

Так, в предложении *Собака Полкан залаял* ошибка в согласовании сказуемого связана с незнанием правила, согласно которому имя собственное при подлежащем (приложение) оказывает влияние на форму рода сказуемого только в том случае, если обозначает лицо: *Врач Петрова принимала больных.* В остальных случаях сказуемое уподобляется категориям существительного — подлежащего: *Собака Полкан залаяла.* Ошибка в предложении *Давно уже я не видела Наташи* обусловлена незнанием правила, по которому управляемое существительное, имеющее конкретное значение, при глаголе с отрицанием стоит в форме винительного падежа — *не видела Наташу.*

В работе над предупреждением и исправлением подобных ошибок следует опираться на соответствующие правила и широко использовать прием сопоставления.

Более трудными для исправления являются ошибки, связанные с названием грамматических особенностей конкретных слов. Так, нарушение норм управления в таких случаях, как *говорить за книгу (говорить о книге), любовались на озеро (любовались озером), наблюдала на нас (наблюдала за нами), радовалась сыном (радовалась сыну), удивился игрушками (удивился игрушкам)*, обусловлено незнанием управления конкретных глаголов, которое невозможно объяснить каким-то одним правилом. Предупреждение и исправление таких ошибок предусматривает работу со словарем, работу над каждым отдельным словом.

Отмечаются также многочисленные случаи ошибок в согласовании: *стройная тополь, черный тушь, вкусный яблок, кислая молоко, новая задание, маленький мышь, жареная картофель* и т.п. Все эти и подобные ошибки в согласовании обусловлены



тем, что учащиеся не усвоили род данных существительных. Работа по предупреждению подобных ошибок в согласовании должна вестись при изучении рода имен существительных.

Таким образом, различие причин, вызывающих ошибки в связях слов, влечет за собой и различие методов работы по исправлению и предупреждению этих ошибок.

Практическая работа со словами, соединенными сочинительной связью, состоит из двух видов деятельности: 1) конструирования предложений с однородными членами и 2) анализа готовых предложений. Каждый вид деятельности связан с определенными трудностями и специфическими ошибками.

Конструирование предложений с однородными членами подчиняется определенным правилам¹, нарушение которых влечет за собой появление грамматических и стилистических ошибок.

Одним из внутренних свойств однородного ряда (сочинительная связь однофункциональных членов) является свойство опускать повторяющиеся слова. Например: *На столе стоит блюдо с яблоками, грушами, виноградом. (На столе стоит блюдо с яблоками, с грушами, с виноградом.)*

Нельзя пропускать предлог, если однородные члены соединены повторяющимся союзом (сюда же относятся сопоставительные союзы): *Книги лежали и на полках, и на шкафах, и стульях. (Книги лежали и на полках, и на шкафах, и на стульях.)*

Нужно помнить, что опущение повторяющихся предлогов может повлечь за собой изменение в значении высказывания.

Особого внимания требует работа над согласованием однородных членов с общим для них словом, а также над согласованием общего зависимого слова с однородными членами, так как возможны разные варианты такого согласования, а употребление того или иного варианта связано с определенными смысловыми и стилистическими оттенками. Так, употребление единственного числа существительного при однородных определениях подчеркивает близость предметов, их единство (*программы для началь-*

ной и средней школы; между пятым и шестым ребром), в то же время как множественное число существительного указывает на раздельность предметов (*Ростовская и Волгоградская области*). Если определяемое существительное стоит перед определениями, то, как указывает Д.Э. Розенталь, оно должно иметь форму множественного числа (*Места второе и первое поделили российские спортсмены*).

Работа над построением сочинительных рядов однородных членов — это работа не только по грамматике, но и по стилистике и лексике, т.е. она охватывает разные аспекты работы по развитию связной речи.

Процесс анализа предложения по выявлению связей слов состоит из двух видов работ:

1) вычленение из структуры предложения сочетаний, каждое из которых состоит из главного и зависимого слова (этот вид основан на умении найти главное слово и зависимое);

2) квалификация связи слов в выделенном сочетании.

Анализ установленных связей слов тесно переплетается с анализом членов предложения и в школьной практике преподавания подчинен ему. Необходимо начинать анализ предложения с выделения подлежащего и сказуемого — предикативного сочетания, а затем последовательно устанавливать связь слов в группе подлежащего и группе сказуемого. В процессе анализа связей слов в предложении возникает ряд сложных вопросов.

Прежде всего, сложность связана с тем, что в предложении встречаются неразложимые сочетания, выполняющие функцию какого-либо члена предложения, что затрудняет анализ членов предложения.

Фразеологизмы типа *Черное море, железная дорога, белый гриб* в школьной практике обычно рассматривают как один член предложения, хотя такая точка зрения не является единственно возможной. Так, А.К. Федоров убедительно обосновывает синтаксическую членимость подобных сочетаний². Во всяком случае, можно реко-

¹ См.: Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. М., 1974.

² См.: Федотов А.К. Трудные вопросы синтаксиса. М., 1972. С. 43, 44.



мендовать проводить анализ связей слов в подобных сочетаниях, так как в них каждое слово имеет свое значение, это доказывает возможность включения в такие сочетания других слов: *построили железные и шоссейные дороги; ехали не по Азовскому, а по Черному морю* и т.п.

Если в предложении используются синтаксически неразложимые сочетания: *человек высокого роста; девушка с голубыми глазами; масло первого сорта*, — синтаксическая неразложимость которых проявляется в том, что определением к словам *человек, девушка, масло* являются целые словосочетания: *высокого роста, с голубыми глазами*, — то анализ в связи слов возможен и внутри таких сочетаний.

Таким образом, устойчивые сочетания слов подвергаются внутреннему анализу со стороны синтаксических связей только в том случае, если они оказываются семантически разложимыми.

Наличие в предложении количественно-именных сочетаний (сочетание числительного и существительного) также представляет собой известную трудность для анализа по связям слов. Если количественно-именное сочетание стоит в именительном или винительном падеже без предлога (а также в сочетаниях типа *по три яблока, по четыре груши*), то в предложении оно функционирует как один член предложения (*Пять книг лежат на столе. Я купил пять книг.*) Невзирая на это, внутри такого сочетания проводится анализ: числительное управляет существительным, заставляя его принимать форму родительного падежа — *два стола, три окна*. В сочетаниях *две книги, оба сына, обе дочери* наблюдается и обратное влияние: в зависимости от рода существительного мы выбираем форму рода числительного, т.е. наблюдается обратное согласование числительного с существительным по категории рода. Трудность анализа количественно-именных сочетаний со стороны способа связей заключается также и в том, что в именительном — винительном падежах главным словом является числительное, а зависимым, управляемым — существительное; в косвенных падежах главное слово — существительное, а числительное зависимое от него и согласуется с ним:

Пять книг, но пяти книг.

Три студента, но о трех студентах.

Предложения с однородными членами представляют определенную трудность для анализа, прежде всего, со стороны выявления самого однородного ряда. Дело в том, что учащиеся довольно часто «не видят» однородных членов в структуре предложения. Обычно это бывает в тех случаях, когда в задании прямо не поставлена цель найти однородные члены, но для правильного анализа это необходимо. Так, например, предлагается задание: найти главные члены предложения. Дается предложение: *Налетел ветер и погнал по дорожке желтые листья*. При разборе этого предложения учащиеся находят подлежащее и одно сказуемое *налетел ветер* и «не видят» второе сказуемое.

Особую сложность в практической работе представляет разграничение сложно-сочиненных предложений и предложений с однородными членами, причем имеются в виду конструкции, четкие и ясные по структуре. Так, предложение *Прозрачный лес один чернеет, и ель сквозь иней зеленеет...* (А.С. Пушкин) учащиеся разбирают как простое с однородными сказуемыми и в соответствии с этим не ставят запятой перед союзом «и».

Подобная ошибка возникает оттого, что учащиеся не владеют понятием «достаточные дифференциальные признаки», т.е. при изучении того или иного определения не сосредоточивается их внимание на том, сколько признаков необходимо найти при анализе того или иного явления, чтобы подтвердить правильность своего анализа. В данном предложении ошибка при разборе допущена потому, что из трех признаков, присущих однородным членам, учащиеся использовали только два, а третий — «однородные члены относятся к одному общему для них слову» — оказался неиспользованным.

Таким образом, при изучении предложений с однородными членами необходимо сосредоточить внимание, с одной стороны, на отграничении их от простых предложений, не имеющих однородных



членов, а с другой — на ограничении их от сложносочиненных предложений.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Бабайцева В.В. Подчинительные и сочинительные словосочетания // Русский язык в школе. 2006. № 4.

Вопросы синтаксиса современного русского языка. / Под ред. В.В. Виноградова. М., 1950.

А.А. Шахматов и современная синтаксическая наука // Русский язык в школе. 2004. № 6.

Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. М., 1974.

Федоров А.К. Трудные вопросы синтаксиса. М., 1972.

Фомичева Г.А. Изучение словосочетаний в восьмилетней школе. М., 1973.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.

Вниманию авторов журнала!

Напоминаем требования к присылаемым статьям.

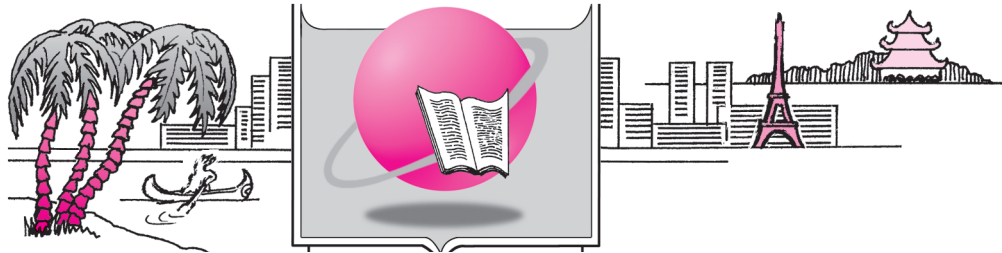
Редакция принимает к рассмотрению материалы объемом не более 10 страниц, напечатанные на машинке или набранные на компьютере в программе Word, размером шрифта не менее 14 пунктов, через полтора интервала; графики — в формате *.eps; фотографии и рисунки — в формате *.jpg.

Работы, выполненные в программе Excel, не принимаются.

Фотографии не следует помещать в программу Word!

Просим к материалам прилагать заполненную карточку-договор автора (см. образец на с. 72)

**Редакция оставляет за собой право
не рецензировать и не возвращать авторам работы,
не соответствующие этим требованиям.**



Реформы начальной школы: практика Германии и Швейцарии

Л.Н. ДАНИЛОВА,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Так сложилось, что в постановке образования Швейцарии и Германии¹ наблюдается немало общего. Образовательная система Швейцарии складывалась под влиянием педагогической мысли и практики соседних государств, а одним из них и является Германия. Кроме того, около 64 % населения этого многонационального и поликультурного государства — германошвейцарцы, т.е. в основе жизни и уклада большинства регионов — германская культура. Организация образования в Швейцарии всегда была ориентирована на северного соседа. Общее в развитии образования двух стран объясняется и схожими системами управления. Это федеративные республики (Швейцария состоит из кантонов и полукантонов; административно-территориальные единицы ФРГ — земли, округа и районы), где каждый регион — земля или кантон — обладает широкой автономией. Регионы в значительной степени независимы от Центра в сфере образования, науки и культуры, т.е. им принадлежат компетенции законодательства и администрирования в данных областях (принцип культурного суверенитета). Этот принцип в обеих странах привел к сильной децентрализации образования: национальные картины обра-

зования строятся из 16 земельных и соответственно 26 кантональных подсистем. Сравнивать национальные подсистемы между собой крайне сложно — настолько они отличаются друг от друга.

Общей особенностью управления образованием в обеих странах стало также положение национальных министерств по делам образования. В Швейцарии его функции отчасти выполняет Швейцарская конференция региональных глав образования, в ФРГ — Постоянная конференция министров образования. Эти во многом схожие органы управления не обладают законодательными полномочиями и не имеют права принимать каких-либо решений. Они могут рекомендовать меры по повышению эффективности образования, но регионы сами определяют, придерживаться ли им данных рекомендаций. При этом конференции можно считать инструментом регионального информирования, обсуждения, координации и сотрудничества в области образования. Именно благодаря их деятельности регионы придерживаются относительно единых норм по школьному возрасту детей, продолжительности обязательного и полного среднего образования, по дате начала учебного года и каникул.

¹ Федеративная Республика Германия (Германия, или ФРГ).



В двух государствах нет единой национальной системы образования. Подсистемы отличаются от кантона к кантону, от земли к земле, но везде основываются на шести ступенях (элементарная, начальная, средняя ступень I, средняя ступень II, высшее и продолженное образование). Эти и другие параллели подтверждают, что в организации образования ФРГ и Швейцарии и сегодня много сходств. Для выявления общего в развитии современной начальной школы рассмотрим текущие изменения в каждой из стран.

Германия

Общей школой для всех детей германская начальная школа стала в 1920 г., до этого подготовка в различные виды школ средней ступени велась в отдельных учреждениях, как правило, в соответствии с общественным положением семей. Сегодня ее посещение обязательно для всех школьников I–IV классов (в некоторых землях обучение в начальной школе продолжается шесть лет). Немецкое название начальной школы *Grundschule* дословно переводится как «основная», «базовая школа», и это подчеркивает, что она дает основы знаний: ее целью является создание базы для дальнейшего образования. При этом акцент делается на развитие психомоторных навыков, социального поведения, письменной и устной речи и, конечно, понимания математических и естественно-научных явлений. Школа должна развивать детей так, чтобы, передавая опыт предшествующих поколений, формировать у них основы самостоятельного мышления и деятельности. Особое внимание уделяется принципам практической ориентации, дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

Что касается предметов, изучаемых в немецкой начальной школе, то помимо базовых к ним относятся религия (по желанию родителей заменяется на этику), иностранный язык, физическое, информационное и эстетическое воспитание, а также предмет «Мир вещей», который знакомит детей с естественно-научными и техническими явлениями, социальными, эконо-

мическими и историческими процессами и фактами.

Когда возраст воспитанников позволяет, учащихся постепенно привлекают к планированию, проведению и оцениванию их учебного процесса, так у детей развивается способность самостоятельно определять содержание, методы, формы и средства обучения. На всех образовательных ступенях успеваемость школьников оценивается в форме тестирования, устных ответов и письменных работ творческого характера. Отражением индивидуальных учебных достижений являются промежуточный и итоговый отчеты, составляемые учителем на основе наблюдения за учебным процессом и его анализа, контроля результатов обучения школьников. В начальной школе оценки ставятся не раньше, чем в конце II класса. Кроме учебной деятельности, оцениванию (в зависимости от региона) могут подлежать дисциплина и социальное поведение учащихся. Во II класс учеников переводят автоматически по окончании учебного года, далее перевод осуществляется в соответствии с итогами их успеваемости. Если таковые не отвечают требованиям, установленным для соответствующего года обучения, школьника оставляют на второй год. В 2005/06 учебном году на начальной ступени на второй год было оставлено 1,2 % школьников.

Такова общая характеристика особенностей организации начального образования в ФРГ. Но в настоящее время в Германии проводится крупная образовательная реформа, затронувшая и начальную ступень. К изменениям относятся введение единых национальных стандартов для младших классов, пересмотр сроков приема детей в школу, раннее изучение иностранного языка, создание подвижной фазы обучения и организация полудневных школ. Рассмотрим эти направления подробно.

Так, в 2004 г. в стране были введены *единые национальные стандарты* для начальной школы по математике и немецкому языку, что стало беспрецедентным для ФРГ решением: принцип культурного суверенитета не позволяет государству вмешиваться в сферу школьного образования конкретных регионов, и прежде государст-



венных стандартов в стране не было. Образовательные стандарты представляли собой перечень основных умений, которыми должны обладать учащиеся на каждом этапе своего обучения. Инновационный характер стандартов проявлялся не только в том, что они впервые действовали на территории всей страны, но и в разграничении уровней компетенций по каждому предмету.

Долгое время ФРГ считалась государством с наивысшей продолжительностью образования в Европе (средний возраст выпускника вуза равнялся 28 годам), поэтому одной из мер противодействия этой тенденции стал *пересмотр общих условий поступления в школу*. В 2004 г. средний возраст первоклассника по стране составлял 6,7 года. Сегодня в школу принимают с более раннего возраста. Есть регионы, где он составляет даже 5,5 и 4,5 года, но в основном планка опущена до полных 6 лет к наступлению 30 июня.

В условиях европейской интеграции и глобализации образования особое внимание в школьном образовании уделяется знакомству с культурой других народов, прежде всего, через изучение иностранных языков. На современном этапе предусмотрено включение *иностранного языка* в образовательные программы младшей школы, что соответствует данным психолингвистики о раннем изучении языков и, кроме прочего, способствует развитию у детей коммуникативных навыков, мышления, мировоззрения, самостоятельности в младшем школьном возрасте. В Нижней Саксонии, к примеру, он вводится с III класса (по 2 часа в неделю), в Гамбурге — уже со II, т.е. земли и школы сами определяют сроки его введения, но более распространенным является обучение первому иностранному языку (обычно английскому, французскому или итальянскому) со II класса.

Еще одним новшеством проводимой реформы стало создание в младшей школе так называемой *подвижной фазы начала обучения*. Эта ступень охватывает I и II классы, объединенные в общую педагогическую единицу, поскольку цели, принципы и методы организации работы с учениками I и II классов здесь едины. Любопыт-

но, что на этой ступени не преподаются отдельные дисциплины и базовые знания по математике, немецкому языку, краеведению, музыке и религии даются в комплексе, в рамках одного образовательного курса. Особой гордостью создателей концепции считается возможность выбора индивидуального темпа обучения для каждого ученика, а потому программу первых двух классов дети осваивают за период от года до трех лет (разумеется, фаза предусматривает и досрочный перевод для наиболее способных учащихся, когда сразу после I класса они поступают в III). Логично, что занятия на этой ступени ведет один учитель, это облегчает детям процесс привыкания к новым условиям, но уже с III класса с ними работают учителя-предметники. Этот принцип организации образования традиционно выражает единство воспитания и обучения в младшей школе. Занятия для учащихся двух разновозрастных классов могут проводиться как совместно, так и отдельно. Первый вариант предпочли большинство земель ФРГ, второй характерен для Саксонии (в младшей школе Саксонии нет официального перевода во II класс и нет второгодничества после II класса, так как обучение может повторяться лишь после I класса). Впрочем, такая система не получила распространения в Гамбурге, Баварии, Сааре и Рейнланд-Пфальце.

Но самое широкомасштабное и дорогое нововведение текущей реформы касается режима и содержания образования в школе. Традиционно немецкая начальная школа работает в «полудневном» режиме, в первой половине дня, примерно до 12–13 часов. С начала 2000-х годов государство осуществляет поддержку концепции *полудневной школы*, когда воспитание ребенка и забота о нем продолжают и во второй половине дня, до 16–17 часов. Все начальные школы стараются увлечь детей так, чтобы они оставались в школе и во внеурочное время. Это стало возможным благодаря различным предложениям по проведению их досуга, по дополнительному и интенсивному обучению. Участие в таких курсах и занятиях, как правило, добровольное, но в ряде мест носит и обязательный характер



для отдельных категорий учащихся, например, для мигрантов или слабо успевающих школьников (что помогает осуществлять им индивидуальное содействие в преодолении имеющихся образовательных проблем). Исследования показали, что полнодневная форма способствует усилению индивидуализации, дифференциации образования (дополнительная целенаправленная поддержка способных и отстающих учащихся), ликвидации образовательного неравенства школьников, а также большей интеграции учебной и внеучебной, школьной и внешкольной деятельности. Кроме того, она стала подспорьем для родителей: те из них, кто долго занят на работе, отдавая ребенка в полнодневную школу, могут быть за них спокойны, зная, что до 17 часов он под присмотром педагогов, что он поел, выполнил уроки и проводит время с пользой для своего развития.

В 2002 г. правительство обратилось к регионам с предложением о совместном договоре по созданию в стране сети таких школ. Участниками программы «Образование и забота будущего» стали все земли. Важно, что она получила федеральное финансирование: до 2008 г. землям было выделено более 4 млрд евро. Надо заметить, что к 2002 г. в некоторых из них уже действовали соответствующие проекты и во всех регионах были школы, предлагавшие желающим ассортимент занятий продленного дня. Это и послужило одним из главных критериев при распределении инвестиций, и в результате наибольшие денежные средства получили Северный Рейн-Вестфалия и Баден-Вюртемберг. Центр также занялся разработкой содержания концепций полнодневной школы и научным сопровождением программ, но выбор концепций и их реализация, количество полнодневных школ и ассортимент их предложений, а также распределение выделенных средств осуществлялись регионами. Очевидно, что в отсутствие подобного сотрудничества регионов и Центра полнодневная школа могла бы развиваться лишь в самых экономически стабильных и в восточных землях, где схожий опыт имелся со времен ГДР, а инициатива федерального Министерства образования позволила участвовать в программе

всем регионам. Например, в Бранденбурге данная форма развивается с 90-х годов XX в., когда соответствующую практику школы ГДР стали адаптировать к условиям новой образовательной модели. В 2006/07 учебном году здесь насчитывалось около 250 школ полного дня, что составляло 29 % от всех государственных общеобразовательных учреждений Бранденбурга, кроме специальных, и местное министерство образования планирует дальнейшее увеличение этого числа. Но образовательная система ФРГ крайне децентрализована, федеральное правительство не может вмешиваться в школьную политику регионов, поэтому неудивительно, что есть и земли, где данная форма развивается крайне медленно (Бремен, Саксония-Ангальт и Шлезвиг-Гольштейн). Тем не менее с каждым годом количество школ полного дня в стране возрастает.

В полнодневной школе как минимум три дня в неделю учащимся младшего и среднего звена предлагают дополнительные занятия по интересам и потребностям. Их ассортимент разрабатывается администрацией школы с учетом запросов учеников и их родителей. Принципиальной является интеграция всех предложений в педагогическую концепцию школы и в учебно-воспитательную работу в первой половине дня. Ее преимущество заключается в увеличении времени, которое ребенок проводит в школе. В послеобеденное время здесь ведутся кружки, факультативы, индивидуальные занятия с отстающими, выполняются письменные домашние задания, т.е. обучение идет интенсивнее, чем в обычной школе или в группе продленного дня. К тому же в штат полнодневных школ входит дополнительный педагогический персонал и занятия ведутся как школьными учителями, так и приглашенными специалистами. В целом эта форма приближает ФРГ к европейским и мировым образцам эффективного школьного содействия детям.

Таковы основные изменения немецкой начальной школы. Насколько они соответствуют направлениям развития швейцарской школы, будет ясно из характеристики последнего.



Швейцария

В Швейцарии посещение начальной школы также обязательно, в большинстве кантонов обучение в ней длится шесть лет. В I класс принимают также с шести лет, исполнившихся к 30 июня. Именно здесь начинается дифференциация учащихся, главным образом на основе успеваемости. Родители обязаны отдавать ребенка в школу, вблизи которой живет семья. Все занятия ведет, как правило, один учитель. Он пользуется большой свободой в отборе содержания образования, за исключением базовых дисциплин: родного государственного языка, чтения и математики. В стране принято не принуждать учеников к ответу и спрашивать только добровольцев, а знания остальных оцениваются на уроках контроля. Оценивание ведется по 6-балльной шкале, но в большинстве кантонов в I классе оценок не ставят, а дважды в год школа готовит устные и письменные отчеты для родителей. На основании этих документов и принимается решение о переводе ученика в следующий класс.

Большую популярность здесь давно приобрела концепция полудневных школ. Их программы делятся на обязательные и добровольные, но демократический подход предполагает наличие даже в обязательных программах не только основного, но и дополнительного времени. Основное время, когда дети обязаны находиться в школе, охватывает обычный учебный процесс, обед и выполнение домашних заданий. Посещение дополнительных занятий добровольно, а их спектр весьма разнообразен (музыкальные занятия, уроки драматического искусства, занятия со специальным педагогом, спортивные секции, кружки домоводства, научные общества и т.д.). Поэтому каждая община разрабатывает свою программу в соответствии с потребностями и интересами ее учащихся (даже если какая-либо сфера деятельности или науки востребована только 3–4 учениками, по ней составляется программа, подбирается педагог, выискиваются материальные средства и т.д.). Занятия в таких полудневных школах ведутся в течение 5 дней в неделю, основное образовательное время — от 8.30 до

16 часов. При этом дополнительная часть может предлагаться не только во второй половине дня: многие учащиеся приходят в школу уже к 7 часам утра и остаются до 18 часов, что удобно для родителей, вынужденных рано уезжать на работу. В так называемых добровольных полудневных школах родители сами определяют, как долго ребенок пробудет в школе. В Швейцарии уделяется большое внимание включению учащихся в программы продленного дня.

Каковы же текущие изменения в начальной школе? Надо уточнить, что реформы в швейцарском образовании начались еще в 90-х годах XX в. в связи с пересмотром федерального законодательства. А после участия страны в ряде международных сравнительных исследований учебных достижений школьников интерес к реформированию резко увеличился. В 2006 г. в Швейцарии проводился всенародный референдум, где граждане высказались за переход от культурного суверенитета к принципу кооперативного федерализма, т.е. за усиление сотрудничества между Центром и регионами в различных сферах общественной жизни. В рамках вертикальной кооперации федерация и кантоны теперь обязаны вместе заботиться о высоком качестве и открытости образования, поэтому все ступени системы усововершенствуются, в том числе и начальная. Здесь работа ведется в следующих направлениях: введение стандартов, более ранний прием в школу, усиление развития языковых компетенций, создание базисной ступени, усиление взаимодействия с родителями, борьба с образовательным неравенством.

Крупнейшим национальным образовательным проектом, отражающим большинство этих мер и нашедшим заинтересованность в каждом кантоне, стало межрегиональное соглашение HamtoS. Данный проект нацелен на гармонизацию региональных школьных систем. Он предполагает к 2011 г. построение базисной ступени, гармонизацию учебных планов и средств обучения, усиление индивидуализации обучения, построение национальной системы отслеживания качества школьного образования, стандартизацию общего образования. Но гармонизация не означает унификации и



централизации образования, что было бы неверным решением в условиях столь поликультурного государства. На национальном уровне выравниваются цели и структура школы, содержание и средства обучения координируются на региональном уровне.

Центральным звеном проекта HarmoS является вопрос об *образовательных стандартах*. Принимались они неоднозначно. Многие учителя, к примеру, опасались ограничения свободы преподавания, полагая, что стандарты регламентируют организацию учебного процесса. В действительности же стандарты определяют только цели и сроки, к которым они должны быть достигнуты, при этом выбор пути достижения остается за педагогом. В 2007 г. был запущен эксперимент по разработке моделей компетенций в области родного языка, иностранного, математики и естествознания, которые лягут в основу образовательных стандартов. Они не вытесняют, а дополняют кантональные учебные планы и обеспечивают возможность проведения национального образовательного мониторинга. Надо заметить, что теоретико-методологическими основами стандартизации образования в большой мере стали труды педагогов из ФРГ.

Кроме того, в центре реформы находится такая инновационная мера, как введение в школах обязательной базисной ступени. Это продлевает на два года обязательное образование, но не возраст выпускников школы: отсчет ведется еще с детского сада, прием в который начинается по исполнению ребенку 4 лет, и начальная школа становится продолжением, т.е. детский сад интегрируется в школу и его посещение становится обязательным. Базисная ступень объединяет два года дошкольной и два года начальной школьной подготовки, что позволяет сделать переход от игровой деятельности к учебной более плавным и гармонизирует индивидуальное содействие детям. Каждый ребенок занимается здесь по индивидуальному плану, учитывающему его актуальные возможности, интересы, потребности и способности, а значит, и одаренность, и «дефициты» в развитии и обучении выявляются при таком подходе своевременно. Поскольку классы базовой ступени формируются из детей разного возраста,

они могут учиться не только у педагогов, но и друг у друга (прежде всего, это относится к навыкам социального поведения). Индивидуализация подчеркивается тем, что более способные и развитые дети поступают в I класс досрочно, их дошкольная подготовка длится не два года, а один, при этом дети иностранцев и отстающие в развитии, напротив, имеют больше времени для подготовки к школе. Особую значимость базовая ступень представляет для детей мигрантов. Как и в Германии, в Швейцарии проживает много иностранных граждан и выходцев из-за рубежа, кто общается дома не на государственном, а родном языке, и потому учащиеся из таких семей сталкиваются с проблемой незнания языка. В школе это сказывается на их успеваемости, а в дальнейшей жизни — на социализации. То есть еще одно преимущество базисной ступени состоит в том, что она способствует *выравниванию образовательных шансов* школьников.

Занятия здесь начинаются с 8 часов и длятся до 17 часов. В течение дня дети занимаются самостоятельно и под руководством педагогов, в смешанных и базовых группах, обедают, изучают английский язык, мастерят, поют, учатся танцевать, читать, писать, оперировать цифрами, делают физические упражнения и играют. С ребенком за время пребывания на базовой ступени работают два педагога. Пока такая модель апробируется в 11 кантонах на 3 тысячах детей. В 2008 г. одно из уважаемых швейцарских изданий провело социологический опрос среди родителей и учителей, работающих в этой структуре, выяснив, что и те и другие оценивают результаты эксперимента весьма положительно. Так, 90 % педагогов считают новую форму включения детей в школьный процесс эффективной. Родителям нравится, что дети уже в дошкольном возрасте учатся читать и писать, при этом их не перегружают и большая роль по-прежнему уделяется играм и воспитанию.

Хотя страна и не входит в ЕС, проблема культурной интеграции в Европе заботит швейцарских педагогов и политиков. По этой причине в начальной школе вводится *изучение двух иностранных языков*. Швейцария — это многонациональное и много-



язычное государство, поэтому знание языков позволяет его гражданам общаться не только за рубежом, но и в своей стране. Согласно концепции преподавания иностранных языков от 2004 г., изучение первого иностранного языка начинается с III класса, второго — с V (в двух кантонах есть и третий обязательный иностранный язык). Это обычно один из государственных языков, а также английский.

Примечательно также, что к учебно-воспитательному процессу активно привлекаются родители, поскольку прежде открытый диалог с семьей не вписывался в работу школьной системы. В стране подобную смену парадигмы красноречиво называют нарушением табу. Теперь начальные школы предлагают родителям разнообразные возможности взаимодействия (приглашают их на беседы, предлагают участвовать в организации каких-либо мероприятий, проводят опросы родителей, консультации, снабжают материалами по вопросам профилактики девиантного поведения детей и т.д.). При этом самое сложное для школы — начать использовать критику или предло-

жения родителей и регулярно анализировать опыт такого взаимодействия с целью оптимизации воспитательного процесса.

Подводя итог текущим изменениям в сфере начального образования в Швейцарии и ФРГ, можно выделить некоторые общие направления: введение единых национальных стандартов, раннее изучение иностранного языка, создание подвижной фазы обучения, борьба с образовательным неравенством. Важно, что в реализации подобных мер Швейцария и Германия не одиноки: к примеру, проблема введения национальных стандартов типична для Австрии, Австралии, Новой Зеландии, Южной Кореи и ряда других стран; политика выравнивания образовательных шансов учащихся ведется также в США, Великобритании, Нидерландах, Польше; с 2007 г. изучение иностранного языка начинается с 3 лет в германоязычной части Бельгии, с 6 лет — в Италии, с 8 лет — в Болгарии, Греции и Чехии. Все это говорит уже не о национальных, а о мировых тенденциях в развитии начальной школы, знание которых полезно и для российских педагогов и функционеров в сфере образования.

Начальная школа США: состояние и перспективы

С.Н. СТЕПАНОВА,

кандидат психологических наук, профессор кафедры раннего изучения иностранных языков, доцент, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического института

Исторические корни начального образования в Америке можно проследить с колониальных времен. Первая начальная школа появилась в Бостоне в 1848 г. С тех пор и по настоящее время школьное образование в США осуществляется либо в государственных общеобразовательных, либо в частных школах.

В 5 лет американские дети идут в нулевой класс (kindergarten) начальной школы (elementary school, grade school или grammar school). Этот нулевой класс не является обязательным, его посещают около 60 % ма-

леньких американцев. Обучение в начальной школе продолжается до V или VI класса (в зависимости от школьного округа). В некоторых штатах V и VI классы включены в промежуточную школу (middle school), которая обеспечивает переходную общеобразовательную программу между начальной и средней школами. Таким образом, школьная подготовка (schooling) начинается в 6 лет и включает в себя 12 классов (grades).

Начальная школа США — это самостоятельное существующее учебное заведение.



Основной целью обучения в начальной школе является общее интеллектуальное и социальное развитие ребенка 6–12 лет. В некоторых начальных школах обучение ведется по традиционному предметному учебному плану, в который включаются чтение, литература, письмо, орфография, родной язык (устная речь), музыка, изобразительное искусство, арифметика, история, география, естествознание, гигиена, физическое воспитание и ручной труд. Родной язык и чтение занимают почти половину учебного времени, большое внимание уделяется орфографии и увеличению словарного запаса учащихся; на арифметику отводится столько же времени, сколько на музыку, изобразительное искусство и ручной труд; примерно шестую часть времени занимают физкультура и гигиена. Критериями для перевода учащегося в следующий класс служит возраст и уровень знаний в таких дисциплинах, как чтение, письмо, орфография, арифметика, история, география, музыка и искусство.

Структура начального образования в США

I. Начальные школы (классы I–IV).

Четырехлетнее образование. Возраст учащихся — от 6 до 10 лет.

II. Начальные школы (классы I–V).

Продолжительность обучения — 5 лет. Возраст поступления — 5 лет. Возраст окончания — 11 лет.

III. Начальные школы (классы I–VI).

Продолжительность обучения — 6 лет. Возраст — от 6 до 12 лет.

В школах I, II, III в конце обучения (в случае необходимости) выдаются свидетельства или дипломы для зачисления в среднюю школу.

IV. Начальные школы (классы I–VII).

Обучение продолжается в течение семи лет. Возраст поступления — 6 лет. Возраст окончания школы — 14 лет. В случае необходимости для перехода в неполную среднюю или среднюю школу в конце обучения выдаются свидетельства или дипломы.

Образец расписания занятий в начальной школе

Среда. Комната 15.

8.30. Чтение про себя до звонка.

8.45. После дежурства распределение по командам для чтения вслух.

9.45. Выполнение письменных заданий.

10.30. Перерыв.

11.00. Математика.

11.55. Подготовка к обеду.

12.00. Обед / Перерыв.

1.00. Обсуждение ответов на задачи по математике.

13.15. Физкультура.

14.15. Встреча в группах для проектов по обществоведению.

14.45. Запись домашнего задания до ухода домой.

Расписание занятий в начальной школе составляется с учетом возраста детей.

Существующая система предусматривает возрастные критерии и порядок перехода учащихся из класса в класс.

Возраст	Класс K (kindergarten)
5	
6	1
7	2
8	3
9	4
10	5
11	6

В школах некоторых округов практикуется обучение, когда ученики проводят день в основном с одним учителем, изучая язык, математику и естественные науки. Многие учителя предпочитают этот подход, потому что они, в случае необходимости, могут тратить больше времени на изучение определенных тем. Кроме того, учитель может планировать материал, который вписывается в расписание наиболее эффективно.

В других школах используется иной подход, в соответствии с которым считается, что учитель должен быть специалистом в одной (или двух) областях. Такой подход имеет своих сторонников, потому что это упрощает планирование уроков по всем основным предметам, входящим в расписание занятий. Однако учителя, использующие этот подход, не имеют возможности познакомиться со своими учениками так же хорошо, как в предыдущем случае.

В школе работают отдельно учителя I, II и последующих классов.

Уроки по изобразительному искусству,



музыке и физкультуре проводятся учителями-специалистами один или два раза в неделю.

В современной американской школе происходит модернизация методов обучения. Учителя переходят от монологической формы общения к диалогу: все активнее применяются методы беседы, дискуссии, постановки проблемных вопросов. Так, уже в начальных классах школьники приобретают умения внимательно слушать и вести диалог.

Для развития познавательной и творческой активности учащихся используются такие методы, как ролевые игры и драматизация. Они обращены к эмоциональной сфере учащегося, стимулируют познавательный интерес. На уроке дети могут проиграть историческое событие, современное явление, решение актуальной проблемы. Во время такой игры применяются рисунки, схемы, тексты, подготовленные преподавателем.

В американской начальной школе поощряется самостоятельность и свобода выбора: свободная игра, разнообразие занятий, творчество и индивидуальность. Младших школьников учат пользоваться свободой слова, т.е. высказываться, отстаивая собственные мнения.

Комплектовать классы в зависимости от способностей детей начинают именно в начальной школе. Детей делят на группы по результатам тестов — серии заданий, которые ребенок должен выполнить за определенный срок. К испытанию нельзя подготовиться, оно определяет не обученность, а природную одаренность и устанавливает коэффициент интеллекта — IQ. После определения IQ формируют группы А, В и С — «одаренных», «нормальных» и «неспособных» — и дифференцируют процесс обучения. Считается, что в группе А учатся дети, которые впоследствии будут учиться в колледже. С одаренными детьми с самого раннего возраста ведутся серьезные занятия, к ним предъявляются высокие требования.

Контроль знаний в начальной школе осуществляется постоянно в ходе тестирования учащихся, по крайней мере, в двух формах.

1. Один раз в году предлагаются стан-

дартизированные тесты — тест умственных способностей и образовательного развития (Айова), тест Хенмона — Нельсона по проверке умственных способностей и т.п., принятые во всей стране. Во многих школах в конце учебного года проводятся экзамены, причем экзаменационные требования разрабатываются на местном уровне.

2. Раз в неделю или чаще, а иногда два-три раза в семестр (по решению учителя) сдаются зачеты и тесты.

В настоящее время в школах США приняты 5-балльная (буквенная) и 100-балльная (цифровая) шкалы оценки знаний школьников.

- А — отлично (93–100);
- В — выше среднего (85–92);
- С — удовлетворительно (75–84);
- Д — плохо (65–74);
- Е — не зачтено (0–64).

Государственные школы

Бесплатные государственные школы управляются главным образом демократически избранными школьными советами (school boards), которые разрабатывают программы и определяют их финансирование, нанимают учителей. Штаты регулируют образование в своих границах, устанавливая стандарты и регламентируя процедуры экзаменов. Финансирование школ штатами часто зависит от успеваемости их учеников.

Деньги для школ берутся в основном из местных налогов на недвижимость, так что качество школ сильно зависит от цен на дома и от того, сколько налогов родители платят за школьное образование. Поэтому в округах, где школы заработали хорошую репутацию, съезжаются родители, стремящиеся дать детям достойное образование. Противоположные тенденции наблюдаются на другом конце социального спектра, в бедных районах так называемых внутренних городов.

Американцы критикуют свою школьную систему за то, что выпускники школ имеют весьма посредственные знания, нередко плохо читают и пишут, вследствие чего им трудно справиться с тестами.

Традиционную школьную систему тем



не менее защищают, противопоставляя ее самую простую американскую версию самой привилегированной европейской. Разница между американским и европейским подходом, вероятно, состоит в том, что европейская школа излишне регламентирована, детям редко предоставляют свободу выбора, дают слишком конкретные, детализированные задания; программы перегружены ненужной информацией, многое требуется выучивать наизусть. Американцы считают, что европейские учителя недооценивают учеников: их самостоятельная работа по глубине, оригинальности подачи материала может быть сделана на уровне, который оказывается не хуже школьного учебника. Учителю достаточно задать направление рассуждения или сочинения, а ученики сами смогут выбрать правильную форму изложения мыслей. Поощряются всевозможные дискуссии, обсуждения, ролевые игры. Учитель не навязывает мнение, которое считает правильным. Результат дискуссии невозможно определить заранее: он будет выработан сообща. Перечисленные особенности американского образования проявляются, в частности, в школах следующих типов.

Открытые школы. В 1960-х годах прошлого века в США появились первые открытые школы. Они получили распространение в начальном образовании. Цели открытой школы поделены на две группы: аффективные и когнитивные. Первая группа предполагает развитие эмоциональной сферы ребенка. Акцент делается на усвоение школьниками (самостоятельно и с помощью учителя) конкретных знаний и формирование навыков на основании текущих и дальних интересов и потребностей. Во второй (когнитивной) группе речь идет о развитии критического мышления, способности к творчеству, умений различать и решать проблемы, навыков общения. При реализации дидактических целей предполагается так называемое обучение-открытие, в ходе которого учитель и школьник не должны предвидеть результаты образования.

В открытых школах отошли от предметного построения учебной программы. Так, в программу американских начальных от-

крытых школ включены театральные представления, уроки чтения, развития речи как средства самовыражения.

Город как школа. Вариантом открытого обучения можно считать эксперимент «город как школа», проводимый в 1970–1980-х годах. Ученики приобретали знания путем практического участия в жизни различных городских организаций и институтов. Иностранные языки они изучали в редакциях газет, математику и информатику — в вычислительных центрах. Затем полученный опыт и наблюдения обсуждались в классе при изучении соответствующих учебных предметов.

Многонациональные школы. С 1966 г. осуществляется проект по организации многонациональных школ. Назначение подобных школ — приобщать учащихся к культуре других народов, опираясь на особенности национальной культуры. Преподавание отдельных дисциплин рассматривается в духе диалога культур. Обязательные уроки английского языка расцениваются как инструмент межнационального общения. Считается, что факультативное обучение нескольким языкам должно способствовать воспитанию этнокультурного сознания.

В США многонациональные школы длительное время предназначались представителям только одной — белой — расы. Однако в настоящее время в ряде американских многонациональных школ детям из национальных меньшинств оказывается педагогическая поддержка в виде дополнительных занятий, следствием чего стало улучшение результатов их обучения английскому языку.

Процесс обучения в многонациональной школе тесно связан с билингвальным обучением. Билингвизм (двуязычие) — это владение двумя языками; билингвальное обучение является одним из наиболее перспективных и эффективных в образовании.

Имеется много программ и методик билингвального обучения. Наиболее распространенной является модель переходного билингвального обучения. В этом случае около 50 % предметов преподаются на английском языке, остальные — по



программе двуязычия или многоязычия. Спустя некоторое время учащихся включают в одноязычный (на английском языке) процесс обучения в многонациональной школе.

Обучение может быть групповым и индивидуальным. Часть программ и методик предусматривает развитие навыков говорения на неанглийском языке.

Различают три типа двуязычного обучения. Первый — поддержка способности говорить, читать и писать на родном языке и одновременно изучение английского. Вначале уроки ведутся на родном языке, а английский изучается как иностранный. Таким образом, предполагается переходное использование родного языка меньшинств как средства обучения (особенно в первый год обучения). Затем школьники обучаются на двух языках. Второй тип обучения не ставит целью обучать знанию двух языков. Родной язык используется до тех пор, пока школьники в достаточной мере не овладевают английским, после чего обучение ведется лишь на этом языке. Третий тип обучения предназначается для классов, состоящих из англоязычных и неанглоязычных школьников. Общаясь, дети учат языки друг друга.

Билингвальное обучение — важное условие для преодоления языкового барьера и достижения академических успехов учащихся в многонациональном классе. Благодаря билингвальному обучению дети накапливают культурный и языковой опыт. Билингвальное обучение способствует формированию различных уровней и типов культурной и языковой компетенции: 1) владение с самого начала развития речи одновременно двумя языками или несколькими языками (многоязычие); 2) овладение вторым языком наряду с первым (родным), уже полностью или частично освоен.

Учащиеся, осваивающие два языка, поначалу находятся в менее выгодном положении по сравнению со своими одноязычными сверстниками. Однако, едва начав уверенно говорить на обоих языках, не только догоняют, но и перегоняют их в интеллектуальном развитии.

В США примерно 90 % детей обучаются

в государственных школах. Большая часть остальных идут в платные частные школы, многие из которых имеют религиозный характер.

Частные школы

Частные школы отличаются от государственных большей автономией в выборе содержания обучения, учебников и пособий. Частные школы могут изменять свои программы в зависимости от конъюнктуры и реальных нужд учащихся. В настоящее время различия между государственными и частными школами в значительной мере основаны на влиянии религии. Существуют три главных сектора частного начального и среднего образования. Первый, основной, — 55 % — поддерживается Римской католической церковью. Начало этим школам положили ирландские иммигранты во второй половине XIX в. Второй — 30 % — поддерживается другими религиозными направлениями. Третий — 15 % — частные школы, не имеющие определенной религиозной направленности.

Некоторые очень дорогие частные школы готовят учеников к поступлению в престижные вузы. Наиболее престижные частные школы в США: академия в Андовере, школа Хотчисс и др.

Частные школы предлагают более глубокое изучение религии и курс языкового погружения, что отличает их от государственных школ. Условия обучения в частных школах часто считаются более свободными от принуждения. Тем не менее частные и государственные школы имеют много общего: набор преподаваемых предметов, правила поведения в классе и т.д.

В настоящее время процесс формирования будущей элиты США становится менее закрытым. Анализ персонального состава американской элиты, проведенный специалистами, показал, что если в 60-е годы XX в. в ней преобладали выходцы из частных школ и элитарных университетов, то большинство американской элиты 80–90-х годов XX в. и нынешнего времени обучалось в государственных университетах, нередко без предварительного окончания дорогих элитных частных школ.



Цели и новые инициативы современной начальной школы

В 2000 г. президент США Дж. Буш-младший провозгласил лозунг: «Ни одного отстающего!», ставший для американских учителей основным руководством к действию на предстоящие годы. В связи с этим были разработаны специальные программы. Приведем в качестве примера две из них.

«Внимание каждому ребенку». В соответствии с требованиями этой программы, предложенной президентом Дж. Бушем-младшим в 2001 г., от штатов требуется тестировать учащихся ежегодно с III по VIII класс, а школы, которым не удастся достичь прогресса в достижениях учеников в течение трех лет подряд, могут потерять финансирование.

В настоящее время в каждом штате ежегодно школы оценивают успехи учащихся в чтении и математике.

«Успех для всех». Эта программа предлагает раннюю помощь учащимся, испытывающим трудности при обучении. Цель программы — гарантировать, чтобы все учащиеся из бедных семей успешно окончили III класс с умением читать, соответствующим требованиям, предъявляемым к ученикам этого возраста. В рамках этой программы предусмотрена следующая последовательность осуществления действий.

В классах детского сада и I классе школы основное внимание уделяется развитию языковых умений (распознаванию на слух, разграничению звуков и др.) и парному чтению. Квалифицированные учителя работают с каждым учеником, уделяя повышенное внимание детям от I до III классов, испытывающим трудности при обучении чтению. Особенно это относится к ученикам I класса, для того чтобы исключить последующее корректирующее обучение.

Учащиеся оцениваются каждые восемь недель для определения их прогресса в чте-

нии. В программе «Успех для всех» вместе с учителем работает помощник, поддерживающий учащихся в процессе освоения программы по чтению.

Следует отметить, что актуальной проблемой современного американского общества является воспитание саморазвивающейся личности, поэтому основная цель начального образования — создание благоприятной среды для развития человека, которая будет помогать выявлению и развитию всех способностей, талантов личности, прежде всего личности творческой. Принятая в США система школьного образования ориентирована на подготовку молодого поколения, способного к самостоятельным поступкам и действиям, в том числе к последующему школьному или университетскому образованию. Базой для этого считается овладение языковой (англо- и иноязычной) культурой. И эта задача ставится и решается именно в начальной школе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М., 2003.

Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика. М., 2008.

Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Минск, 2004.

Степанова С.Н. Образование в Америке в прошлом и настоящем. М., 2005.

Allington R., Cunningham P. Schools that Work. Boston: Allyn and Bacon, 2002.

Bush G.W. No Child Left Behind. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2001. Available at: <http://www.ed.gov/offices/OESE/esea/nclb/titlepage.html>.

Good T. American Education: Yesterday, Today and Tomorrow. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

Longman Dictionary of English Language and Culture. Essex: Pearson Education Limited, 2006.

Reinharts J., Beach D. Teaching and Learning in the Elementary School. Focus on Curriculum. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2000.



Обучение младших школьников чтению в сербской школе на основе теории формирования правильной читательской деятельности

ЕЛЕНИЧ БОРКА,
Сербия

Сербская школа — это государственный институт, в котором дети всесторонне обучаются и готовятся к жизни. Главное в сербской школе, чтобы дети социализировались, сдружились, научились общению, привыкли уважать чужое мнение и понимать друг друга, особенно взрослых, научились беречь окружающую среду.

Основным в сербской школе считается обучение школьников родному языку и чтению. Кроме того, дети изучают математику, окружающий мир, занимаются физкультурой, рисованием и музыкой.

В сербской школе чтение входит как раздел в программу по циклу «сербский язык», а методика обучения чтению является составной частью «Методики обучения родному языку». Уроки чтения ведутся параллельно с уроками сербского языка (изучение грамматики, правописания и развитие речи) по программе «Сербский язык», где выделены самостоятельные разделы: «Чтение и письмо» (I класс), «Чтение и анализ прочитанного», «Речевая культура и письмо», «Язык и правописание» (I–IV классы).

В сербской школе нет уроков внеклассного чтения, но есть так называемый *комбинированный* урок сербского языка. Первая часть такого урока посвящается аналитико-синтетической работе детей со звуками, буквами, слогами, где ученики отрабатывают технику и навык чтения на букварном материале, а вторая часть — это работа с художественно-литературным текстом из книги для чтения.

Основная система уроков, готовящих первоклассника-читателя в начальной школе, — система уроков обучения грамоте. Типовой учебный материал — Букварь и книга для чтения «Красная заря».

На уроках классного чтения во II–IV классах предметом изучения является текст литературного произведения.

Основная учебная цель уроков чтения, как и в традиционной русской школе, — научить детей правильно, бегло, сознательно, выразительно читать, понимать и воспринимать содержание текста.

Разумеется, это не вполне современные, а «урезанные» задачи подготовки ребенка-читателя в школе. Но, к оправданию наших учителей (в отличие от учителей русской школы), следует сказать, что у нас ни в одном учебном заведении, готовящем учителя начальных классов, нет учебных дисциплин, знакомящих будущего учителя с наукой формирования ребенка-читателя средствами обучения чтению-общению. Соответственно наши учителя не осведомлены о наличии в современной школе теории формирования правильной читательской деятельности и современных технологий, которые разработаны для русской школы (см.: *Светловская Н.Н.* Введение в науку о читателе. М., 1997; *Светловская Н.Н.* Теория методики обучения чтению. М., 1998; *Светловская Н.Н.* Из истории методики обучения читателя в России. М., 2000).

В сербской школе с I по IV класс уроки родного языка обязательно включаются в расписание — это 5 часов в неделю. В год это составляет 180 учебных часов. Из них всего 10 часов в год отводится специальной работе с детской книгой.

Эта часть обучения строится следующим образом. В начале учебного года учитель сообщает родителям, с каким комплектом книг (по-сербски «лектира») дети будут работать. Этот комплект должен быть дома у каждого ребенка. В I классе в комп-



лект включено пять книг. Во II и III классах для самостоятельного чтения детям предлагается по семь книг, а в IV классе — восемь книг. Это книги Д. Максимович, Д. Эрич, Д. Лукича, А. Пушкина и др.

В I классе дети должны прочитать минимум три книги в год, а в последующих классах — уже самостоятельно — пять книг в год.

Учитель заранее говорит, какую книгу должны прочитать дети дома и к какому уроку (этот урок называется «домашняя лектира»). На нем дети будут анализировать прочитанное вместе с учителем. Происходит это так. Класс совместно с учителем обсуждает и называет тему чтения, выделяет главных героев и их действия, описывает место, где проходило действие, и оценивает поступки героев. Ученики выделяют в тексте художественные картины. Иногда текст из книги пересказывается, драматизируется. Отдельные эпизоды и моменты детьми иллюстрируются.

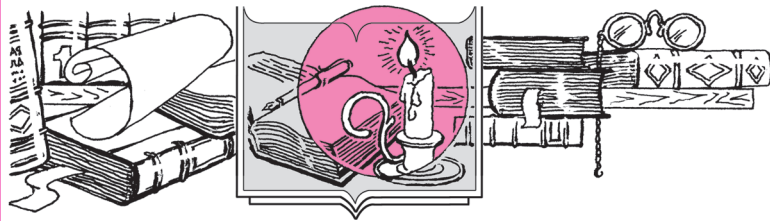
В Сербии детей обучают грамоте в школе. В детских же садах у детей развивается фонематический слух, способности воспринимать на слух звуки речи, правильно произносить их, различать их в конкретных словах. Таким образом каждый ребенок до школы осваивает нормы произношения и развивает связную речь. Видимо, поэтому в школе нет проблемы, как заинтересовать детей чтением. В Сербии ученики начальной школы любят уроки обучения грамоте, любят читать, хотя читают они по-разному. Всегда есть несколько учеников в классе, которые очень любят читать и читают не только то, что задано, но и по собственному желанию. Есть дети, которые читают только по заданию.

Школьники, которые любят читать, охотно читают и о природе, и о животных, и о героях, и о детях. Для всех важно, чтобы в книжке были хорошие иллюстрации.

Однако учителям в Сербии хотелось бы, чтобы все дети читали больше. Поэтому нередко в школах открываются библиотечные секции, куда записывают всех желающих. С учениками, любящими читать, организуются занятия, посвященные чтению стихов, драматизации сказок, басен. На такие открытые уроки приглашаются все классы.

Сербские дети очень любознательны. Им интересно узнавать окружающий мир, открывать для себя своих ровесников, учителей, родственников. Как правило, наши дети — общительные, искренние, жизнерадостные; они любят веселиться и играть. Сербские дети немножко свободнее русских детей: они сами идут в школу, сами играют на площадке перед домом. На любой перемене, когда хорошая погода, учителя выводят детей в школьный двор, чтобы они отдохнули, сделали разминку и набрались сил для следующих уроков.

Анализ системы начального обучения чтению в сербской школе показывает, что необходимо ввести отделенные уроки чтения и работу с книгой по системе проф. Н.Н. Светловской, так как эта система четко разработана, проверена на практике и дает весьма положительные результаты. Кроме того, при посольстве Сербии в Москве есть малокомплектная сербская школа, куда дети приходят раз в неделю, изучают родной язык, культуру и историю своего народа. В этой школе была апробирована система работы «по Н.Н. Светловской». Эта методика может помочь (и помогает) детям научиться работать с книгой, научиться чтению-общению, думать о содержании книги, научиться самостоятельно работать с книгой, показывает им доступный круг чтения и дает возможность самостоятельно ориентироваться в кругу книг для чтения без помощи учителя.



Образ школы у дошкольников с разным уровнем готовности к обучению

Т.С. СЕМЕНОВА,

кандидат психологических наук, доцент, Пензенский государственный педагогический университет

К концу дошкольного возраста у детей появляется готовность к обучению. Поговорим о психологической готовности к школе, которая на сегодняшний день понимается специалистами как необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка 6–7 лет, позволяющий ему начать систематическое обучение в группе сверстников [3, 4]¹.

Целью нашего исследования является изучение образа школы у дошкольников с разным уровнем готовности к ней. Мы предположили, что у хорошо подготовленных к школе детей образ школы должен быть более позитивным и привлекательным, чем у менее подготовленных. Для подтверждения или опровержения нашей гипотезы мы использовали тест Керна — Йирасека [4], методику А.И. Баркан «Рисунок школы» [1] и устное сочинение «Школа зверей» [2].

Тест Керна — Йирасека определяет уровень готовности к школе на основании оценки образного мышления и психомоторного развития. Он прост в выполнении, легко принимается детьми и позволяет получить достаточно надежные результаты, которые, по нашим экспериментально полученным данным [5], хорошо согласуются с результатами других стандартных мето-

дик диагностики готовности к школе. Тест состоит из трех заданий: 1) рисунок мужской фигуры по памяти; 2) срисовывание фразы, состоящей из письменных букв; 3) срисовывание группы точек. Итоговая оценка готовности к школе производится на основании суммирования полученных баллов за выполнение всех трех заданий: 3–6 баллов соответствуют высокому уровню готовности к школе, 7–11 — среднему, 12–15 — низкому.

Методика А.И. Баркан «Рисунок школы» направлена на определение эмоционального отношения ребенка к школе. Суть ее заключается в том, что ему предлагают на одной стороне стандартного листа нарисовать школу, а на другой — детский сад. После окончания работы с ребенком проводят беседу, выясняя, куда он больше хочет пойти: в школу или детский сад. Эмоциональное отношение к школе определяется через сравнение рисунков по цветовой гамме, предпочитаемому сюжету, характеру линий.

О положительном отношении ребенка к изображаемому объекту говорит количество использованных цветов, преобладание теплых, светлых, любимых тонов. Динамический сюжет рисунка, наличие декоративных элементов, украшений, дополнитель-

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



Таблица 1

Уровень выполнения	Количество баллов	Число детей	Число детей (в %)
Высокий	3–6	14	25
Средний	7–11	36	64
Низкий	12–15	6	11

Таблица 2

Предпочтение	Число детей	Число детей (в %)
Школа	17	30
Детский сад	14	25
Не определено	25	45

ных предметов, оживляющих сюжет, выбор времени года (весна или лето), солнце и т.д. также свидетельствуют о положительном отношении ребенка к изображаемому объекту. Тщательность прорисовки, аккуратность линий тоже отражают положительное отношение к изображаемому.

Идея методики «Школа зверей» заключается в том, что ребенку предлагают придумать устный рассказ о школе. Анализ сочинений производится на качественном уровне и рассматривается как проекция отношения к школе.

Исследование проводилось в октябре — ноябре 2009 г. в старших и подготовительных группах трех детских садов г. Пензы. В нем приняли участие 56 детей в возрасте от 5 лет 10 месяцев до 7 лет 2 месяцев.

Результаты выполнения теста Керна — Йирасека представлены в табл. 1.

Результаты выполнения методики «Рисунок школы» представлены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, у большинства детей (45 %) нет явного предпочтения в выборе сюжета рисунка. И школа, и детский сад нарисованы одинаково тщательно. Здания школы и детского сада большие, ровные, с узорами на крышах. Они окрашены в яркие, теплые тона, на окнах стоят цветы и висят шторы. На некоторых рисунках есть надписи «Школа», «Детский сад». В верхней части рисунков изображено солнце, часто с голубыми облаками, внизу — деревья и цветы. Последующая беседа с детьми также не выявила их явных предпочтений: «И в детском саду хорошо, и в школе хорошо».

У 25 % детей предпочтительным сюжетом оказался детский сад. У них здание детского сада по сравнению со школой большего размера, тщательнее прорисова-

но, ярче раскрашено. В окнах видны дети, игрушки, вокруг нарисованы деревья, в небе — солнце. Характер линий и штриховки в изображении школы наводит на предположение о возможных тревогах, вызванных ее образом.

У 30 % детей предпочтительным сюжетом стала школа. Ее здание многоэтажное, с большим количеством окон, флагом на крыше и лестницей перед дверью. Вокруг школы нарисованы газоны с цветами, наверху — ясное небо с лучистым солнцем. Детский сад у этих детей меньших размеров, нарисован аккуратно, но более схематично, с использованием меньшего количества цветов. Дополнительных деталей и декоративных элементов меньше.

Ни у одного ребенка не обнаружено отрицательного отношения к школе, даже у детей с явным предпочтением детского сада. Никто не отказался рисовать школу, в ее изображениях не бросаются в глаза темные, холодные тона. Неаккуратные, зачеркнутые, небрежные изображения отсутствуют.

Соотнося рисунки детей и уровень их готовности к школе, можно увидеть, из 14 детей с высоким уровнем готовности к школе 6 человек предпочли школу, а 8 не смогли сделать выбор. Из 36 детей со средним уровнем готовности к школе детский сад предпочли 11 человек, школу — 8, не смогли определиться с выбором 17 человек. Из 6 детей с низким уровнем готовности к школе 3 ребенка выбрали школу и 3 — детский сад.

Мы попытались оценить результаты выполнения рисунка школы количественно. Для этого мы приписали каждому позитивному эмоциональному проявлению ребенка определенные баллы, и у нас появилась возможность подсчитать корреляцию между готовностью к школе и эмоциональ-



ным отношением к ней. Она оказалась равной $t = 0,25$, т.е. статистически незначимой.

Таким образом, количественный и качественный анализ результатов показал, что тесной и однозначной связи между готовностью к школе и эмоциональным отношением к ней у детей не обнаружено.

Все дети с большим удовольствием сочиняли рассказ «Школа зверей». Главными героями в них были детеныши животных: котенок, лисенок, зайчонок, тигренок, львенок и др. Учителями были взрослые животные, которых дети охарактеризовали так: *добрый и веселый медведь; веселая, умная и добрая обезьяна; добрый и умный осел в очках, который все время ходит с книгой; красивая и добрая лисичка; сильный волк*. Среди определений учителей чаще всего встречаются слова *умный, добрый, веселый*.

Сама школа зверей описана детьми так: *она большая, красивая, трехэтажная, кирпичная, в ней есть пожарный выход и бобер-пожарный, ученики ходят в форме, есть учительская, доска, парты, мел*.

В школе звери учились читать и писать, были на уроке информатики, занимались математикой и русским языком, учили английский язык, учили буквы, учились говорить правильно. Учебная тема отмечена в 90 % сочинений. Также в школе они *встретили верных друзей, познакомились с зайкой и мишкой, там были ласковый котик, добрый медвежонок и смелый львенок*. В 50 % сочинений встречается тема дружбы с одноклассниками.

В 30 % сочинений ученики в школе занимались спортом (плаванием, боксом, каратэ), а играли и веселились в таком же количестве сочинений.

Почти во всех рассказах присутствует директор школы. Это, как правило, крупное животное — *большой, умный тигр; важный,*

справедливый пингвин в шляпе; добрый, хороший слон; очень строгий бык, который не учит учеников, а вызывает к себе работников школы и руководит.

Ожидания от пребывания в школе у детей всегда позитивные: *все хорошо учились; тигр рассказывал, а все ученики его слушали; все получили 5; все хотят все знать; все дружили; все играли и веселились*.

Подводя итог всему изложенному, можно сделать вывод, что наша гипотеза (у более подготовленных к школе детей образ школы более позитивный и привлекательный, чем у менее подготовленных) не подтвердилась. Тесной и однозначной связи между уровнем готовности к школе и образом школы не обнаружено. У всех обследованных детей образ школы безусловно положительный и даже в какой-то степени идеализированный, ожидания от нее самые радужные.

Искренние рассказы детей были очень трогательными. Насколько оправдаются их ожидания и мечты с приходом в школу, особенно тех из них, кто недостаточно готов к обучению?

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Баркан А.И. Особенности изобразительной деятельности первоклассников в период адаптации к школе // Вопросы психологии. 1987. № 4.
2. Гайдар К.М., Вьюнова Н.И. Диагностическая работа психолога в конфликтной ситуации // Журнал практического психолога. 1996. № 4.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2001.
4. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
5. Семенова Т.С. Психологические портреты будущих первоклассников. Пенза, 2006.



Приобщение младших школьников к семейным ценностям в процессе этнокультурного образования

С.Ю. ДМИТРИЕВА,

заведующая лабораторией этнокультурного образования, ГОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Мордовский республиканский институт образования», г. Саранск

Процесс принятия, понимания культурных ценностей начинается с дошкольного возраста и продолжается всю жизнь. Однако важно научить младших школьников умения раскодировать ценности, выраженные в этнической культуре. Это одна из задач этнокультурного образования, которое создает условия для активизации внимания детей к культурному наследию предшествующих поколений.

В Республике Мордовия этнокультурное образование реализуется через различные направления: учебная работа, внеклассная воспитательная работа, дополнительное образование. Дети знакомятся с особенностями мордовской национальной культуры, сопоставляют ее с другими культурами на уроках литературного чтения, изобразительного искусства, музыки, технологии. Учителя активно проводят различные внеклассные мероприятия по приобщению к национальной культуре.

Составной частью культуры, а также средством приобщения к национальной культуре является язык. Дети, посещающие школы со смешанным по национальному составу континентом обучающихся, имеют возможность изучать родной язык на факультативных занятиях по изучению мордовского (мокшанского или эрзянского (по желанию родителей) языка. Разработаны программы и методические рекомендации по изучению мокшанского и эрзянского языков [2]¹, которые предполагают изучение одного из мордовских языков детьми, слабо владеющими родным языком; программы обеспечены учебниками «Мок-

шанский язык» [3], «Эрзянский язык» [1]. Как программы, так и учебники предполагают не только овладение одним из мордовских языков, но и знакомство с основами национальной культуры, ценностными установками мордовской семьи. Традиции, костюм, фольклор мордовского народа представлены в ярких иллюстрациях к учебникам, богатом дидактическом материале, основу которого составляют произведения устного народного творчества (загадки, поговорки, пословицы, легенды, предания и т.д.).

На занятиях дети знакомятся с пословицами и поговорками, в которых отражены традиционные для нашего народа семейные ценности. В этнической культуре мордвы жизнь вне семьи не мыслится, это видно, например, в пословице «Пока живешь в семье — сыт бываешь, а уйдешь — проголодаешься». Условия для стабильного существования семьи, определенные общественным сознанием, выражены в пословицах: «В доме четыре угла, да сорок дел» (постоянный труд для всей семьи); «С другими — языком, словом, а с женой — чувствами, сердцем» (любовь, чуткое отношение друг к другу членов семьи и, прежде всего, мужа и жены); «Хорошим хозяином будешь — скрип колес не услышишь» (определенный семейный уклад и роль человека, умеющего вести хозяйство); «Ссора в своей семье до первого взгляда» (милосердное отношение друг к другу); «Мать сказала — бог сказал», «И царь хотел, да отец не велел» (уважение, почитание отца и матери); «Плохая хозяйка — в семье разлад» (родители должны соответствовать

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



идеалу, выработанному народной моралью); «Одного ребенка растить — матери слезы лить» (многодетность).

Работа над пословицами и дома: младшие школьники должны узнать у родителей высказывания о семье, которые передавались из поколения в поколение (от прадеда — деду, от деда — отцу, от отца — детям).

Как видим по содержанию пословиц, у древней мордвы ценностью считалась сама семья и принадлежность к ней. У каждой семьи был родовой знак — *тешкс*, которым семья обозначала свои борти (улы-однодневки), орудия труда, посуду и другие предметы. Эти тешксы вышивались на женской одежде как символ принадлежности к семье, вырезались на крестах похороненных родственников, о чем находим подтверждение у А.С. Лузгина: «Многие символы орнамента на мордовской одежде напрямую связаны со знаками собственности, о чем говорит их название «тешкс» — родовой или фамильный знак, означающий принадлежность собственности к определенному клану. Тешксы или меты — знаки собственности, стали основой многих мотивов орнамента» [4]. Младшие школьники могут спросить у родителей, родственников, что они могут сказать о тешксах, может быть, кто-то вспомнит, какой тешкс был у их семьи.

В мордовском языке нет слова, обозначающего понятие «семья». Семьи в селах обозначались словом *дом* — *куд* (мордовский), *кудо* (эрзя). Семьи были большие, часто родители жили в одном доме со своими детьми, женатыми сыновьями и их детьми. У такого дома было прозвище, и одну семейную пару от другой никак по-другому не обозначали: считалось, что это жители одного «дома». Видимо, сознание того, что двоюродные братья и сестры являются одной семьей, сохранилось до сих пор. Несмотря на то что в современном обществе такого уклада нет, каждая семья живет в собственном доме, квартире, но часто и сейчас дети, называя своих родных братьев и сестер, причисляют к ним двоюродных и троюродных. Как видим, в современной мордовской культуре отразилась ценность больших неразделенных семей.

К созданию семьи готовились заранее. Девушке, «когда она на выданье, и платок купят поярче, и лент не пожалеют, и вообще стараются держать ее в холе; в особенности заботится о ней мать, которая чует близкую разлуку и всячески за нею ухаживает» [5]. В декоративно-прикладном искусстве мордвы немалое место занимали мотивы, связанные со свадьбой как одним из наиболее значительных моментов в жизни человека. Среди предметов, имеющих ритуальный характер, можно выделить *эрямопарь* (в переводе на русский — сундук для жизни) для приданого невесты. Он обычно изготовлялся отцом девушки или старшим братом к моменту свадьбы. Обряды, связанные с эрямопарем, также выражают ценностные установки мордовского народа. С этими обрядами можно познакомить и школьников.

Традиционно в мордовских семьях рождалось много детей, семьи бездетные считались несчастливыми, самыми уважаемыми были семьи, где много сыновей. Большую роль в воспитании детей играли мать и отец, а также старшие дети. Бездетность мордва считала позорной: невестке до рождения первого ребенка даже не разрешали во время обеда садиться за стол. Ценность многодетной семьи выражается во многих свадебных обрядах, пожеланиях молодым. Ознакомление с некоторыми свадебными обрядами на уроках, внеклассных мероприятиях будет способствовать пониманию данной ценности.

Старшие и младшие дети имели различный социальный статус в семье, что отражено и в фактах языка. Так, в эрзянском языке младшие дети называют старшего брата *леля*, старшую сестру — *патя*, младшего брата — *ялакс*, младшую сестру — *сазор*. По представлениям мордвы-эрзи младшие должны беспрекословно слушаться старших, старшие же должны заботиться о них. Таким образом осуществляется взаимосвязь воспитания между детьми: старшие учат младших не только уважению, но и подчинению, а младшие способствуют формированию у старших чувства ответственности, умения заботиться о тех, кто слабее.

Считается, что бабушка и дедушка лю-



бят внуков больше, чем детей. Традиционно в мордовских семьях молодые, поженившись, переходили жить в дом мужа. Дети, родившиеся у молодых, воспитывались чаще всего бабушкой со стороны отца, так как молодые должны были идти на работу в поле, лес. Бабушка, оставшись с ребенком, рассказывала ему сказки, пела колыбельные песни, кормила, ухаживала за ним. Внук (или внучка) называли ее *вечка-баба*, что в дословном переводе означает «любимая бабушка», бабушку со стороны матери, которая меньше занималась воспитанием внука (внучки), так как жила отдельно от молодых, называли *васол-баба* — «дальняя бабушка» (живущая вдалеке). Часто дети мордвы, переехавшей в город и говорящей по-русски, продолжают называть родственников по-мордовски: *вечка-баба*, *васол-баба*, *сырькай*, *покштя*, *уряж*. Рассмотрев на занятиях эти названия, можно дать детям задание: дома записать, как они называют своих родственников, как их называют домашние, как мама называет свою мать, отца, других родственников.

Важное место в системе ценностей у мордвы отводилось здоровью и его сохранению. Например, об этом говорит традиция приветствия у мордвы. При встрече знакомые говорят друг другу: «*Шумбра-чи!*», что в переводе означает «здоровье» или, точнее, «здравствуй!». Подтверждением того, что у мордовского народа ценилось здоровье, является ряд обрядов, способствующих, по поверьям, сохранению здоровья. Так, забота о здоровье ребенка начиналась задолго до его рождения. Существовал ряд запретов, которые должна была соблюдать беременная женщина. Новорожденного повитуха парила вениками: мальчика дубовым, чтобы был сильным и долго жил, словно дуб, а девочку — березовым, чтобы была красивой, как береза.

Национальная мордовская одежда также является средством выражения национальных семейных ценностей. Так, рассмотрев особенности мордовского национального женского костюма, можно четко определить социальный статус: девочка, девушка, замужняя женщина, вдова, замужняя женщина, вышедшая из детородного возраста. Социальный статус отражен в

особенностях вышивки, предметах одежды, украшениях.

Пулай — особый женский пояс, украшенный бахромой. Это самый тяжелый элемент женского национального костюма: он весил до восьми килограммов. Украшался пулай бахромой из крученых шерстяных ниток домашнего прядения. Сверху к бахроме пришивали холщовый пояс, украшенный бисером, вышивкой, а также пришитыми монетами. Когда девушка шла, монеты издавали звон, поэтому раньше говорили, что мордовку вначале услышишь, а затем увидишь. Считалось, что этим звоном монет отпугивают нечистого, который может навлечь на женщину болезни. Эрзянские девочки уже в 13–14 лет надевали пулай, что означало готовность к созданию собственной семьи.

С традиционной вышивкой, орнаментами и их значением, предметами национальной одежды младшие школьники могут познакомиться в краеведческих музеях, на уроках изобразительного искусства и технологии.

Для более эффективного усвоения семейных ценностей младшими школьниками необходимо подключение семьи к процессу этнокультурного образования. Успешность подобного взаимодействия можно подтвердить практическим примером. В прошлом учебном году на базе школы № 13 г. Саранска прошел городской семинар «Этнокультурное образование в начальном звене обучения». Учитель *П.В. Антяскина* провела в классе факультативное занятие по мордовскому (мокшанскому) языку на тему «Кудонь жуватат» («Домашние животные»). Дети работали активно. Наиболее ярким моментом занятия стало выступление мамы одной из учениц. Она на мокшанском языке рассказала о себе, своей семье, а в конце своего выступления исполнила песню «Сембодонга мазыняй» («Самая красивая») (музыка Н. Кошелевой, слова С.В. Кинякина). Участники семинара и на мокшанском, и на эрзянском языках стали подпевать эту песню (песня переведена на эрзянский язык Р.С. Кемайкиной). Этот факт наглядно показал детям, что национальная культура, языки живут и способствуют объеди-



нению людей. Положительную эмоциональную атмосферу почувствовали не только младшие школьники, но и все присутствующие на занятии: третьеклассники, участники семинара, администрация школы, учителя, родители, пожелавшие присутствовать на занятии.

Процесс этнокультурного воспитания (если он верно организован) способствует сближению семьи, взаимопониманию между поколениями. Покажем это на примере. Учитель начальных классов лицея № 31 г. Саранска *Л.Ф. Ломакина* ведет уроки мордовского (эрзянского) языка. В лицее с успехом проведен праздник «Мордовские посиделки», для которого учащиеся под руководством педагога с помощью родителей, бабушек готовили национальные костюмы. Учащиеся стремились максимально приблизить свои костюмы к оригинальным, которые носили еще прабабушки. Одна из девочек захотела узнать информацию о костюме из первых рук, у своей бабушки-эрзянки, которая переехала жить в Мурманск. Внучка по телефону разговаривала с бабушкой о своеобразии эрзянского женского национального костюма. Об этом ученица и ее родители рассказали, демонстрируя костюм на празднике.

На таких мероприятиях особенно чувствуется связь, диалог поколений, заинтересованность в передаче национальных семейных ценностей.

Таким образом, эффективность усвоения семейных ценностей зависит от правильно выбранной технологии организации этнокультурного образования. Этнокультурное образование способствует возникновению взаимопонимания между поколениями, заинтересованности младших поколений культурой, образом жизни, бытом предшествующих поколений. В свою очередь, при условии взаимодействия семьи и школы можно ослабить процесс антипедагогического воздействия на развивающуюся личность средств массовой информации, часто формирующих ориентацию детей на ценности массовой культуры, ге-

роизирующих криминальный мир, оправдывающих аморальность и распущенность. Кроме того, привлечение семьи в процесс этнокультурного образования, по нашему мнению, будет развивать личность, способную к сохранению и продолжению культурных традиций своего этноса, пониманию и уважению культур древних народов нашей многонациональной страны.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Дмитриева С.Ю., Кочеваткина О.В.* Эрзянский язык. 4 класс: Учеб. для школы с рус. или смешанным по национальному составу контингентом обучающихся. Саранск, 2009; *Дмитриева С.Ю., Кочеваткина О.В., Ломакина Л.Ф.* Эрзянский язык. 3 класс: Учеб. для школы с рус. или смешанным по нац. составу контингентом обучающихся. Саранск, 2008; *Вальчук Е.В., Дмитриева С.Ю.* Эрзянский язык. 2 класс: Учеб. для школ с рус. или смешанным по нац. составу контингентом обучающихся. Саранск, 2007.

2. *Исайкина А.И.* Программы и методические рекомендации по изучению мокшанского языка во 2–4 классах школ с русским или смешанным по национальному составу контингентом обучающихся. Саранск, 2006; *Вальчук Е.В., Дмитриева С.Ю.* Программы по изучению эрзянского языка в начальных классах школ с русским или смешанным по национальному составу контингентом обучающихся (первый, второй, третий годы обучения). Саранск, 2006.

3. *Исайкина А.И., Малькина М.И.* Мокшанский язык. 4 класс: Учеб. для школы с рус. или смешанным по нац. составу контингентом обучающихся. Саранск, 2009; *Исайкина А.И., Малькина М.И.* Мокшанский язык. 3 класс: Учеб. для школы с рус. или смешанным по нац. составу контингентом обучающихся. Саранск, 2008; *Исайкина А.И., Малькина М.И.* Мокшанский язык. 2 класс: Учеб. для школы с рус. или смешанным по нац. составу контингентом обучающихся. Саранск, 2007.

4. *Лузгин А.С., Рогачев В.И.* Осмысление традиций орнаментальных мотивов мордвы: Учеб. пос. Саранск, 2005.

5. *Майнов В.Н.* Очерк юридического быта мордвы. Саранск, 2007.



Этнокультурные аспекты в формировании числовых представлений

Ч.М. ОНДАР,

старший преподаватель, Тывинский государственный университет, г. Кызыл,
Республика Тыва

В современной педагогической теории большое место отводится этнокультуре как коллективной памяти человечества. Элементом этнокультуры являются национальные особенности понимания некоторых понятий (в частности, математических) и национальных традиций, связанных с ними.

В культуре каждого народа существуют традиции, напрямую связанные с числом. Специфика национального восприятия числа отражена в языке. Ее учет в учебно-воспитательном процессе способствует созданию особого эмоционального восприятия числа детьми, обеспечивает неформальное, личностное отношение к изучаемому, оказывает воспитывающее воздействие, развивает интерес к познанию, национальной культуре и языку. Обогащение понятия числа этнокультурными смыслами разных народов, проживающими в России, помогает сохранению национальных особенностей, укрепляя их общность. Разумное включение в процесс обучения математики этнокультурных сведений о числе способствует гуманитаризации математического образования дошкольников и младших школьников, переводу объективной гуманитарности математического знания в субъективную [6]¹.

Богатые этнокультурные традиции, напрямую связанные с понятием числа, есть и у тувинцев. Информация о них, представленная в статье, может быть использована педагогами дошкольного образования и учителями начальной школы в любом образовательном учреждении наряду с информацией о подобных традициях других народов.

Как известно, числа пронизывают собой любую культуру, группируют в смысловые блоки заложенную в ней информацию, об-

легчая тем самым задачу ее передачи из поколения в поколение независимо от того, существует в этой культуре письменная или только устная традиция [2].

Счет и первые числовые операции возникают на самых примитивных стадиях человеческой истории. С помощью счета и числа человек осваивает время и пространство, закладывает основы математических, астрономических и других естественно-научных знаний.

Числа, числовые наборы предметов и понятий всегда имеют помимо своей основной счетной функции еще и дополнительное символическое, ритуальное, значение. У разных народов есть свои излюбленные, предпочитаемые для таких целей числа, и в этом, как и в других аналогичных явлениях, ярко выражается своеобразие локальных этнических культур [2].

Кроме того, числу присуща особая классификационная роль, некое упорядочивающее начало, с помощью которого можно соединять в какие-то группы различные предметы и явления реального мира, наводя между ними мосты (например, три категории времени — *прошлое, настоящее, будущее*; четыре стороны света — *север, юг, восток, запад*).

В тувинской традиционной культуре многим числам отводится особая роль.

Так, по этнографическим материалам *один, первый* — это начало всего. Первый ребенок — начало семьи, первый день праздника Шагаа — начало нового года. *Первый* адекватно по смыслу словам *новый, начальный*.

Единица встречается в тувинских выражениях реже, чем другие числа, например, в выражениях: *один день (месяц, год) езды*

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



верхом, одна чаша кумыса, одна-две затяжки и т.д.

По тувинскому обычаю, если ребенок остался без родителей, то его не считают сиротой, потому что в будущем он один может сотворить больше сотни человек. Это отражено в поговорке: «Кижиги тѳлун чангыс дивес» (Если в семье один ребенок, то нельзя говорить, что он единственный). Запрещается также уничтожать одиноких птиц, заблудившихся зверей, редко растущие деревья.

Если по каким-либо причинам человек остался с одним глазом, ухом, одной рукой, ногой, то его недостатки нельзя обсуждать, нельзя ругать за них, т.е. нельзя обижать людей с физическими недостатками.

Число *два* проявляет себя в различных парных смысловых понятиях, прежде всего в бинарных оппозициях: мужской — женский, правый — левый, верх — низ, вперед — назад, добро — зло, жизнь — смерть, белый — черный и т.д., задачи которых — помочь освоению, осмыслению предметов и явлений внешнего мира в самой простой, но в то же время четкой форме дихотомической классификации. И хотя двоичный код культуры, как известно, универсален, наличие этнической специфики в каждой из оппозиций несомненно [2]. Существует неписаный тувинский обычай, согласно которому не только не убивают, но даже не гоняют, не пугают парных птиц (лебедей, журавлей, гусей и т.д.).

Интересен древний обычай тувинцев, связанный с рождением близнецов: если одновременно рождались мальчик и девочка, то одного из них отдавали другим людям на воспитание и их не считали близнецами до тех пор, пока они не вырастали и один из них не выходил замуж или женился. Только после этого они становились снова близкими. Известны случаи, когда рождались сразу три, четыре, даже пятеро детей. Слово *ийис* (двойняшки) не изменяется в любом случае и применяется в названии любого количества родившихся детей: *уш ийис* (тройняшки), *дѳрт ийис*, *беш ийис*.

Число *три* — идеальная модель любого динамического процесса, предполагающего возникновение, развитие и упадок [2]. Триада — характерный признак шаманских структур, в том числе шаманской мифоло-

гии тувинцев. Например, представления о верхнем, среднем и нижнем мирах, о прошлом, настоящем и будущем времени — универсальные понятия в мифологии, а позднее — в фольклоре и эпосе. С этим числом связаны три человеческих желания и три основные мужские игры. Три желания: быть сытым, красиво одеваться и жить достойно. Три мужские игры: борьба *хуреш*, конные состязания, стрельба из лука *тевек*. Мудрость у тувинцев включала три элемента: рассудок, разум и мышление.

По старинному обычаю, если рождается ребенок, то через три дня обязательно проводят праздник *дой* в честь его рождения. Волосы ребенка не стригут до достижения им трех лет. В день его трехлетия проводят праздник, на котором старейший уважаемый человек из родни имеет право первым отрезать пучок волос и подарить малышу животное (овцу, ягненка, теленка и т.п.).

В тувинском фольклоре еще до недавнего времени был довольно широко распространен специфический жанр, называемый *триада*. В числе *три* заложена определенная информация, сгруппированная по какому-либо признаку (цветовому, нравственному, качественно-ценностному, внешнему сходству, аналогии и т.д.) в трехчленную группу. Вот несколько примеров: *уш ак* (три белых): человек растет — растут белые зубы, состарится — поседеют волосы, умрет — останутся белые кости; *уш кызыл* (три красных): красный рубин в кольце у хана, красный горизонт у холодного неба, красные щеки у счастливой женщины; *уш кара* (три черных): у плохого человека черные мысли, у лиственницы черная сажа, у богатого аала черное стойбище; *уш дурген* (три самых быстрых): мышление, глаза, стрела; *уш дурген* (три быстрых): мысль, свет, звук; *уш дудуу* (три недостатка): нет подпорки у неба, нет пояса у горы, нет весел у моря; *уш бай* (три богатства): земля богата, многознающий человек богат, многодетный человек богат [4, 5].

Триад такого типа довольно много. Есть и другие цветовые триады (три синих, три зеленых, три желтых), которые в сочетании с уже упомянутыми охватывают основные цвета тувинской палитры. Остальные триады в собирательном плане можно определить как качественно-ценностные: три гор-



дых, три пустых, три опятных, три мучительных, три, которым нельзя верить, три хвастливых, три истока и т.д.

Триада развивает мышление путем поиска аналогий. Наличие нескольких вариантов у многих триад говорит о том, что это живой, подвижный жанр. Рождение нового афоризма зависит от интеллекта, эрудиции, сообразительности и наблюдательности рассказчика, т.е. от тех черт личности, которые приветствует любая культура и без которых ее передача из поколения в поколение просто невозможна. Таким образом, фольклорный жанр выступает как средство осмысления и познания окружающего мира, осуществляемого с помощью трехчленных схематических комбинаций.

Число *четыре* не менее важно в тувинской мифологии, чем число *три*. С ним связано горизонтальное освоение окружающего пространства Вселенной по системе перекрещивающихся осей координат: север — юг, восток — запад [2].

Издавна тувинцы вели кочевой образ жизни, в течение года меняя место жительства четыре раза относительно четырех сторон света: севера, востока, юга, запада. От четырех сторон света зависел вход и выход из юрты, а также вход и выход стада из кошары.

Число *пять* входит в ряд устойчивых комбинаций, проявляющих себя в историко-культурном и сакрально-магическом контекстах: *беш амдан* — пять вкусовых ощущений (сладкий, кислый, горький, острый, соленый); *беш планета* — пять планет (Меркурий, Венера, Марс, Юпитер, Сатурн); *беш халап* — пять основных стихий (железо, дерево, огонь, вода, земля); *беш ангы хвгжум херексел-дери* — пять разных видов музыкальных инструментов (струнные, железные, деревянные, духовые, ударные). Распространенность пятичленных композиций в тувинской культуре, возможно, связана со счетом пятерками, который встречался не только у тувинцев, но и у многих других народов.

Для тувинцев является важным также число *семь*, играющее большую роль в религиозной жизни. Если число *три* выражает вертикальную модель Вселенной: мир нижний, средний, верхний или прошлый, настоящий, будущий, — а в числе *четыре*

воплощена горизонтальная (плоскостная) и циклическая модель Вселенной: четыре времени года, четыре стороны света, четыре основных направления (направо, налево, вперед, назад), — то их сумма дает магическую семерку, которую можно считать самым устойчивым числом-символом.

Число *семь*, магическая семерка — самое популярное (наряду с тройкой) число. Самая популярная мифологическая семерка, *Долаан бурган* (Семь богов) — это семь видимых звезд созвездия Большая Медведица. Особо почитаются у тувинцев и семь видов скота (*чеди ангы азырал амьтан*): коза, овца, крупный рогатый скот, лошади, yak, верблюд и олень.

К числу *девять* тувинцы относятся с уважением. Ритуальная деревянная ложка *тос карак* (кропило), которой каждое утро разбрызгивают чай с молоком, вознося хвалебные речи своим покровителям, а также молоко в небо во время жертвоприношений, имеет девять углублений круглой, квадратной или восьмиугольной формы. Эти углубления означали девять *аржаанов* (целебные источники): *артыш*, *шаанак*, *агы*, *кангы*, *шиви бурхуз*, *чойган бурхуз*, *кодан хаак*, *пѳш бурхуз*, *сут* [3]. Раньше такая ложка была в каждой юрте. В религиозной культуре тувинцев существуют девять освящений в религии: *от дагыыр* (освящение огня); *буга бажын дагыыр* (освящение оросительного канала); *суг бажын дагыыр* (освящение начала реки или родника); *танды дагыыр* (освящение горы); *бай ыяш дагыыр* (освящение богатого дерева); *тел ыяш дагыыр* (освящение двух-трех деревьев, выросших из одного корня); *хам ыяш дагыыр* (освящение шаманского дерева); *от орну дагыыр* (освящение кострища); *чер хинди дагыыр* (освящение «пуповины» земли) [3].

В культуре тувинцев отмечены и так называемые бытовые девятки. Например, измерение возраста человека: первые три девятки (от рождения до 27 лет) — это детство и юность, вторые три девятки (от 27 до 54 лет) — зрелый возраст, третьи (от 54 до 81 года) — пожилой возраст, почтенная старость. 81 год — опасный рубеж, «плохой возраст», о нем никогда не говорят, стараются миновать его побыстрее, совершая для этого специальные обряды.



Значительная роль в культуре тувинцев отводится числу *двенадцать*. Юрта делится на двенадцать хозяйственных частей, каждая из ее частей связана с одним из животных 12-летнего цикла.

Свои особенности есть у всех народов. Включение информации о них в образовательный процесс может осуществляться по-разному. Это может быть краткий рассказ, короткая реплика, задачи и инсценировки, построенные на фольклорном материале, сообщения, подготовленные учениками, игры. Наше исследование и работы других авторов (С.Е. Царева) показали, что использование в процессе формирования числовых представлений у дошкольников и младших школьников этнокультурных сведений о числе повышает развивающее, воспитательное и образовательное влияние изучения чисел на детей.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Т.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студентов сред., и высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
2. Жуковская Н.Л. Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика. М., 2002.
3. Монгуш Кенин-Лопсан. Традиционная этика тувинцев: На тув. яз. Кызыл, 1994.
4. Матпаадыр: Сб. / Сост. С.М. Орус-оол, Р.С. Чакар. Кызыл, 2006.
5. Тыва улегер домактар, чечен сөстөр. Тувинские пословицы и поговорки. Вып. 2 / Сост.-пер.: М. Хадаханэ, О. Саган-оол. Кызыл, 1966.
6. Царева С.Е. Гуманитаризация содержания образования: сущность, пути и средства реализации // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития высшей школы: Сб. науч. трудов. Новосибирск, 1997.

Использование кейс-метода как средства формирования эстетического вкуса у младших школьников

Е.В. КАРПУХИНА,

соискатель кафедры педагогики начального обучения, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Отличительной чертой современного общества является существование различных стилей и направлений в искусстве, не всегда соответствующих высоким эстетическим требованиям. Средства массовой информации, воздействуя на восприятие, эмоции и чувства людей, также культивируют интерес к искусству далеко не высшего качества. В создавшихся условиях актуальным становится процесс формирования эстетического вкуса, способность отличать высокохудожественные образцы искусства от низкопробных. Этот процесс необходимо начинать с младшего школьного возраста.

Понятие «эстетический вкус» не имеет однозначного толкования. В словаре «Эстетика» понятие «эстетический вкус» рассматривается как «способность человека по чувству удовольствия или неудовольствия («нравится» — «не нравится») воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве, различать эстетическое и неэстетическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического (чувство юмора)» [3, 42]¹.

Современные философы (Ю.Б. Борев, А.И. Буров, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган,

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



Л.Н. Столович и др.) эстетический вкус рассматривают через призму эстетического идеала, который направляет человеческую активность и формируется в процессе приобщения индивида к культуре. Процесс этот существенно отличается от обучения и требует психологического обоснования.

Многие ученые (В.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) отмечают, что по своей психологической структуре эстетический вкус представляет собой сплошное трехслойное образование. Нижний слой данного феномена образуют определенная духовная потребность в систематическом и интенсивном общении с красотой и другими эстетическими ценностями, неутолимая жажда эстетических впечатлений, ощущений, переживаний; средний слой — способность отличать подлинные ценности от мнимых, от того, что претендует на ценностное значение, но им не обладает; верхний — обретаемое и развивающееся в эмоциональном опыте общение с носителями эстетических ценностей, а также художественное умение «улавливать» и соответствующим образом оценивать прекрасное, возвышенное, поэтическое, трагическое и т.д.

Таким образом, в эстетическом вкусе преломляются те «сущностные силы» человека, которые определяют содержание и уровень его общей культуры. Формирование эстетической культуры как части общей культуры в современном обучении оказалось тесно связанным с использованием мультимедийных технологий.

Несмотря на наличие исследований, посвященных развитию эстетического вкуса, проблема его формирования средствами информационных технологий у младших школьников остается малоизученной. В существующей педагогической теории и практике недостаточно разработаны содержание, этапы, педагогические условия эстетического развития с помощью программно-педагогических средств, отсутствуют специальные методики по применению имеющихся электронных продуктов, посвященных феномену искусства учебном процессе.

Информационно-коммуникационные технологии могут помочь в распространении знаний об искусстве в новых условиях, в которых эстетические законы невозможно понять и по достоинству оценить, не имея развитого эстетического вкуса. Например, положительно скажется на процессе формирования эстетического вкуса использование видео- и аудиоматериалов, которые представлены в электронных учебниках по чтению, окружающему миру, изобразительному искусству и художественному труду, в презентациях, которые могут быть созданы самими учениками в ходе выполнения различных проектов. Информационные технологии открывают огромные возможности для воздействия на эмоционально-образную сферу младших школьников.

В опытно-экспериментальной работе мы используем кейс-метод (casestudy) — «разбор конкретных ситуаций». Он был применен в первой половине XX в. в Школе бизнеса Гарвардского университета США. В России кейс-метод в обучении был апробирован в 80-х годах XX в. сначала в МГУ, затем в академических и отраслевых институтах, позднее — на специальных курсах подготовки и переподготовки специалистов [4]. Данный метод способствует развитию практических навыков (аналитических, практических, творческих, коммуникативных, социальных, самоанализа) и независимости мышления, а также нахождению нетривиальных способов решения задачи, поставленной учителем перед младшими школьниками.

В кейс-методе возможно создавать проблемные ситуации на основе фактов из реальной жизни по двум направлениям: 1) открытая дискуссия (гарвардский метод); 2) индивидуальный или групповой опрос (альтернативный метод). Альтернативный метод облегчает осуществление контроля и развивает у младших школьников коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли, но менее динамичен, чем гарвардский метод. В процессе формирования эстетического вкуса данный метод используется при изучении эстетических категорий прекрасного и возвышенного, при организации, например, такого внеклассного мероприятия, как «Мой прекрасный мир».



Однако сложность использования кейс-метода при формировании эстетического вкуса у младших школьников состоит в том, что требуется серьезная подготовка учителя, так как необходимо организовать работу учащихся с единым информационным комплексом, в котором представлена разнообразная, особым образом структурированная информация. При ее предъявлении с помощью компьютера необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников и нормы СЭС.

Использование кейс-метода позволяет воздействовать на чувственный опыт ребенка. Эмоциональность восприятия эстетических объектов способствует пониманию их выразительности, наполняет образ смысловой емкостью.

Формирование вкуса у младших школьников кейс-методом позволяет при работе над решением поставленных задач эстетической направленности привлекать к выполнению домашних заданий родителей, например, они могут включиться в поиск дополнительной информации для оценки прекрасного в природе и окружающем мире. Родители с детьми находят и фотографируют выразительные объекты природы, животных, собирают гербарий, сканируют нужный материал из альбомов, отцифровывают полученные видео- и аудиоматериалы, создают презентации и фильмы со своими комментариями. Они могут подготовить кейсы на темы «Выразительные объ-

екты природы», «Времена года», «Карнавал животных» и т.д.

При формировании эстетического вкуса у младших школьников мы использовали кейс-метод с целью обучения анализу и оценке эстетических явлений, подбору иллюстративных учебных материалов, решению эстетических проблем, ситуаций, позволяющих определять основные эстетические категории (прекрасное, возвышенное, выразительное).

Как показывает экспериментальная работа, использование кейс-метода дает возможность повысить уровень эстетического вкуса учащихся начальных классов, делает процесс его формирования гибким, позволяет учитывать социальные и культурные различия между младшими школьниками, их стили мышления, индивидуальные личностные особенности и предпочтения, а также способствует объединению творческой деятельности детей, учителя и родителей.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. Эстетика: В 4 т. М., 1968. Т. 1.
2. Кант И. Критика способности суждения: В 6 т. М., 1966. Т. 5.
3. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. М., 1989.
4. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. [Электронный ресурс] // [http://www. Ian, krasu.ru /studies/authors/smolyaninova/case-study/articles /Didactic/Didactic, html/](http://www.Ian.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/case-study/articles/Didactic/Didactic.html/).



Педагогические условия взаимодействия видов искусства

Эстетическое развитие младших школьников

А.Н. НЕХЛОПЧИНА,

учитель, школа № 36, г. Липецк

Взаимодействие видов искусства в рамках эстетического развития младших школьников связано с гуманистической парадигмой обучения, которая позволяет рассматривать данный процесс в начальной школе в нескольких аспектах.

Первый аспект — использование возможностей искусства для осознания уникальности и неповторимости развития и саморазвития каждой личности в соответствии с ее способностями. Данный аспект обусловлен исследованиями в области философии, психологии и педагогики, проведенными с позиций гуманистических идеалов, традиций, норм. Второй аспект связан с разработкой целевых установок на понимание ребенком смыслов и значений образа в искусстве, его выразительности. Третий аспект определяется направленностью стратегии личностного художественно-творческого становления личности в контексте разных культур.

Взаимодействие видов искусства прослеживается на трех этапах.

Первый этап направлен на эмоционально-образное освоение младшими школьниками действительности в искусстве, суть которого состоит в том, что, познавая объект в различных аспектах, овладевая приемами систематизации чувственных образов на основе аналитико-синтетического восприятия, младший школьник самоопределяется в искусстве и творчестве. Первичной на этом этапе является эмоционально-образная информация, на основе которой формируются эстетические чувства, эстетическое восприятие. Этот этап связан с первым аспектом гуманистической парадигмы.

Второй этап способствует переходу от эмоционально-образного усвоения инфор-

мации к понятийно-смысловому благодаря использованию знаково-символических средств. Его цель — закрепление в сознании учащихся эстетического опыта, который включает знания об эстетических свойствах объектов (мера, гармония, выразительность) и духовно-нравственных ценностях, влияющих на формирование эстетических суждений и оценок. На этом этапе необходимо реализовать комплексно-целевые программы, созданные для организации работы со школьниками по постижению смысла образов искусства. Этот этап связан со вторым аспектом гуманистической парадигмы.

Третий этап предусматривает творческое осмысление художественного образа искусства. Его цель — формирование рефлексивных умений, позволяющих осмысливать содержание произведений искусства в контексте диалога культур; развитие творческих способностей детей как высшего уровня эстетического развития. Третьему этапу соответствует третий аспект гуманистической парадигмы.

Эти этапы положены в основу разработанной нами четырехкомпонентной технологии взаимодействия видов искусства в процессе эстетического развития младших школьников.

1. *Целевой компонент* включает установки, направленные на создание целостного восприятия произведений искусства; на точное понимание их основной идеи; на усвоение знаний об основных средствах выразительности.

2. *Содержательный компонент* предусматривает разработку содержания программы, основных тем, направлений, понятий, типов взаимосвязи, необходимых для реализации педагогических условий.



3. *Процессуальный компонент* реализует различные виды взаимодействия видов искусств в учебно-воспитательном процессе младших школьников (на уровне межпредметных связей, синтеза), включает разработку информационно-технологической карты уроков, модулей эстетического развития младших школьников, использование методов, средств, форм организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

4. *Результативный компонент* предполагает анализ и выявление эффективности каждого педагогического условия по ранее разрабатываемым критериям и показателям.

Различаются три типа взаимодействия видов искусства.

1. *Коррелятивный тип* предусматривает одновременное воздействие разных видов искусства, способствующих созданию и анализу определенной эмоционально-эстетической ситуации.

2. *Интегративный тип* взаимодействия характеризуется последовательным воздействием видов искусства. Произведения искусства подбираются по принципу тематического сходства или контраста.

3. *Коррелятивно-интегративный тип* осуществляется либо одновременно, либо последовательно, в зависимости от содержания урока.

Разработка аспектов гуманистической парадигмы определяет следующие педагогические условия: систематизация эстетического опыта младших школьников на основе аналитико-синтетического восприятия видов искусства; понимание родства и близости образа в различных видах искусства в зависимости от использования знаково-символических средств; направленность видов искусства на многостороннее целостное и творческое отображение действительности.

Остановимся подробнее на педагогических условиях.

Первое педагогическое условие — *систематизация эстетического опыта младших школьников на основе аналитико-синтетического восприятия видов искусства* — реализуется в определенной системе: от непосредственного восприятия реальных объ-

ектов, эмоционального отношения к ним к созданию моделей-образов, т.е. от простого к сложному, от чувственного к рациональному на основе использования горизонтальных и вертикальных связей.

Вертикальные связи устанавливаются с помощью определения общих точек соприкосновения различных видов искусства. К ним относятся: *жанры*, общие для нескольких видов искусства, например, песня — в литературе и музыке («Песня о Буревестнике» М. Горького в литературе и «Песни без слов» Ф. Мендельсона), сказки — в литературе и музыке (сказки А.С. Пушкина в литературе и «Сказка» П.И. Чайковского, симфоническая сказка С.С. Прокофьева «Петя и Волк» в музыке); этюды — в живописи и Этюды Ф. Шопена в музыке; *общность тем* (времена года, животные, растения); *общность основной идеи* (мир, дружба, добро, зло); *общность настроений* (грустное, печальное, радостное, веселое).

Горизонтальные связи предполагают многомерное и многоаспектное постижение сквозных и этапных тем, а также ключевых и этапных понятий. Рекомендуются задания, направленные на познание единства каждой темы в многообразии ее художественных решений, а также на осмысление конкретного аспекта темы, выразительности ее деталей, путей постижения (например, от частного к целому).

Второе педагогическое условие — *использование младшими школьниками знаково-символических средств в осознании нравственно-эстетических ценностей образа в искусстве* — позволяет показать многообразие смыслов и значений одного знаково-символического средства, благодаря чему у ребенка возникает эстетический образ мира, происходит его нравственное осмысление, реализуются качественные изменения в эмоционально-образной, интеллектуальной и творческой сферах личности. Например, сравнивая семантическое значение красного цвета в иконах на уроках изобразительного искусства, учащиеся приходят к выводу, что этот цвет имеет много значений. В одеждах Христа красный цвет становится символом Воскресения — победы жизни над смертью. Пурпурные тона, которые ассоциируются с красным цветом, ис-



пользуются для изображения небесной грозы, зарева пожара, освещения бездонной глубины вечной ночи в аду. В то же время красный цвет — это цвет крови и мучений, цвет жертвы Христа, поэтому в красных одеждах изображали на иконах мучеников. В поэзии красный цвет также может иметь несколько значений. Например, в стихотворении И.А. Бунина «Листопад» красный цвет выступает как радостный, яркий, сочный, а в стихотворении Б.А. Слуцкого «Лошади в океане» он приобретает драматический оттенок, напоминает о цвете крови. Эмоциональные характеристики красного цвета используются также на внеклассном воспитательном мероприятии «Именинники принимают гостей» для создания атмосферы теплоты, добра, радости любви. Даря друг другу пожелания, написанные на алых открытках-сердечках, школьники как бы передают друг другу часть своего тепла, души, сердца.

Исходя из приведенных характеристик значений цвета, мы разработали следующую серию заданий, связанных с созданием образов-символов при помощи монотипии. Данный прием позволил: 1) определить: а) смысл, который приобретает цвет в рамках архетипа; б) цветовую характеристику музыкального, художественного или литературного произведения; в) особенности стилей композиторов; 2) показать изменение смысла и значения образа (например, от теплого и радостного к холодному и печальному).

Третье педагогическое условие — *направленность видов искусств на многостороннее целостное и творческое отображение действительности* — связано с первичным и вторичным синтезом.

Подготовка к первичному синтезу восприятия образа снежинки в стихотворении К. Бальмонта «Снежинка» осуществляется с опорой на личностный эстетический опыт детей. Анализируя стихотворение, учащиеся описывают снежинку, опираясь на ее авторскую художественную характеристику,

как «звезду кристальную», «смелую девочку, качающуюся на качелях». На основе возникающих ассоциаций дети представляют, как летит снежинка, как кружится, как падает; сравнивают поэтический образ снежинки, созданный К. Бальмонтом, с иллюстрацией в книге и доказывают, что с помощью иллюстрации образ снежинки становится ярче, конкретнее. Вслушиваясь в мелодию стихотворения, они определяют музыкальный жанр и настроение, которые должны ему соответствовать (танец, вальс). Слушая произведение П.И. Чайковского «У камелька», школьники под музыку изображают движение снежинки.

Далее осуществляется вторичный синтез восприятия образа. Учащиеся выразительно читают, передавая свои чувства и эмоции. В конце урока дается задание нарисовать снежинку, созданную К. Бальмонтом.

Реализация в учебном процессе разработанной технологии взаимодействия видов искусства способствует возникновению диалога младших школьников с искусством, в ходе которого они приходят к осознанию многообразия смыслов и значений, заключенных в знаково-символических средствах литературы, живописи, музыки. Это обуславливает их интерес к учению, обостряет восприятие и понимание выразительности образов искусства в различных контекстах, создает целостную картину мира, формирует творческое воображение. Параллельно у младших школьников происходит развитие всех познавательных процессов.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Борев Ю.Б. Эстетика. М., 1988.

Лазарева М.В. Интегративные тенденции в содержании современного школьного образования. Липецк, 2003.

Шевченко Г.П. Формирование у младших подростков представлений о художественном образе средствами комплексного воздействия искусства. Киев, 1974.



Штрихи к портрету учителя: ОБРАЗование будущего

О.Е. КУЧЕРОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Белгородский государственный университет

Известно, что именно через образование и воспитание закладывается основа национальной общности, формируется духовная и культурная идентичность, сохраняются традиции и преемственность исторического бытия. Это обуславливает актуальность обращения к проблеме подготовки учителя в современном обществе. Отметим, что сегодня возникает необходимость по-новому осмыслить функциональное назначение воспитательной составляющей профессионального образования, поскольку как социальный институт профессиональное образование отвечает за развитие личностного потенциала человека.

Образовательная система неразрывно соединена с системой воспитания и призвана не только передавать новым поколениям наших соотечественников полезные знания и интеллектуальные навыки, но и формировать их убеждения, закладывать в их души традиционные духовно-нравственные ценности. Современный учитель представляется большинству людей личностью активной, социально ответственной, стремящейся к непрерывному развитию и повышению уровня своей социально-личностной компетентности в изменяющихся социокультурных условиях. Все это накладывает большую ответственность на преподавателей вуза, призвание которых и заключается в образовании молодого поколения, т.е. создании его образа.

В процессе подготовки будущего учителя в вузе необходимо изучение ценностно-мотивационного компонента личности студента, его социального самочувствия, мироощущения, настроения, его жизненных планов и представлений о жизненном успехе, его установок и ценностных ориентаций. Такое изучение социального самочувствия студентов в единстве личностно-ориентированного, деятельностного и социаль-

но-психологического подходов позволяет трактовать его как результат осознания и переживания человеком смысла и значимости различных сторон жизни, тем самым подчеркивая активность субъекта, его самоутверждение, самореализацию.

Личностно-ориентированный подход к воспитанию, являющийся сегодня приоритетным в вузе (да и в системе образования в целом), направлен на максимальное содействие педагога становлению и развитию личности студента в процессе построения совместной деятельности старших и младших на принципах сотрудничества и понимания, принятия и оказания ему в случае необходимости психолого-педагогической поддержки.

В контексте нашей проблемы следует обратиться к историческому прошлому и выявить те исторические модели, которые в разное время по-своему трактовали особенности подготовки будущего специалиста.

Советская модель образования (1917–1985) всесторонне реализовывала идеи становления личности будущего специалиста, согласно принятым в системе деятельности партии и комсомола идеалам. Основной характеристикой этого периода явился государственный заказ на «идеологическую подготовку» молодого советского гражданина и жесткое регулирование государством деятельности образовательных учреждений и студенческих организаций (комсомол, студенческий профсоюз, студенческие отряды). Непрерывный процесс государственного планирования объема и качества профессиональной подготовки кадров для народного хозяйства достаточно жестко контролировался. Учреждения же профессионального образования тесно взаимодействовали с основными заказчиками кадров — базовыми предприятиями.



Переходный период 1986–1991 гг. охарактеризовался ослаблением идеологической роли государства, в стране появились новые экономические тенденции, начался процесс демократизации общественно-политической жизни общества, образовательные услуги во многом стали платными.

В этих условиях вузам пришлось решать содержательные и экономические вопросы, искать внебюджетные источники финансирования, преподаватели получили определенную долю свободы в выборе технологий преподавания и определения содержания обучения, в образовательном пространстве стала зарождаться конкуренция, нарушились партнерские отношения с работодателями.

Модель 1992–1995 гг. вполне может быть названа корпоративной, так как она была связана практически с полным переходом ответственности за реализацию воспитательной и социально-педагогической функции от государства на уровень вузов. Федеральный закон «Об образовании» от 10.07.92 г. № 3266-1 трактовал дефиницию «образование» как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства...», что стало свидетельством ослабления в определенном смысле воспитательной составляющей при реализации социально-педагогической функции в вузе.

Затем, в период 1996–2006 гг., постепенно стала формироваться законодательная база регулирования социально-педагогической функции вуза государством, стало приоритетным повышение роли воспитательного потенциала вуза. В Федеральный закон «Об образовании» (в редакции от 13.01.96 г. № 12-ФЗ) были внесены изменения, и под образованием стал пониматься «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...» [1]¹. Также были внесены соответствующие дополнения в Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а в Федеральной программе развития образования была определена необходимость

«усиления воспитательной функции образования по формированию гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, к Родине, семье, окружающей природе», а также «восстановления в новых условиях воспитательных функций образовательных учреждений и системы образования в целом».

Национальная доктрина образования в Российской Федерации определила цели и задачи образования и воспитания, в числе которых важнейшими признаются обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание патриотов. Заметим также, что важное значение для практики высшей школы на данном этапе имел приказ Министерства образования РФ от 27.12.2002 г. № 4670 «О внесении изменений в приказ Минобрнауки России (от 29.06.2000 г. № 1965) «Об утверждении Перечня показателей государственной аккредитации и критериальных значений, используемых при установлении вида высшего учебного заведения», которым был введен новый показатель — «Воспитательная деятельность образовательного учреждения». Данный документ дал возможность оценить три показателя: наличие в образовательном учреждении условий для внеучебной работы с обучающимися, уровень организации воспитательной работы с обучающимися, формирование стимулов развития личности. Это знаменовало собой переход на современную модель, которая создавалась с 2007 г. и функционирует по настоящее время.

Направление данной модели задали процессы интеграции России в мировое сообщество; процессы глобализации экономической, общественно-политической и других сфер; присоединение России к Боннской декларации и т.д. В рамках этой модели основной характеристикой реализации воспитательной и социально-педагогической функций вуза явилось тесное и неразрывное взаимодействие государства, общества, работодателей и учебных заведений.

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



Сегодня мы можем наблюдать объективное смещение акцента с общественного воспитания на самовоспитание и саморазвитие личности. Здесь сказывается отражение демократических процессов в обществе, либерализация экономики, вовлечение молодежи в новые социальные условия и адаптации в них.

В контексте вышеуказанного важнейшими принципами развития образования в высших учебных заведениях являются: связь воспитания с реалиями современной жизни; деятельностный подход к образованию, учитывающий будущую профессию студента, реализацию принципа совпадения интересов общества и личности; гуманистический характер системы общих и конкретных целей, задач и направлений образования; единство воспитания и самовоспитания; одновременное воспитательное воздействие на студента со стороны различных образовательных и общественных структур в целях формирования гармоничной личности; творческая и гуманистическая направленность процесса образования.

Таким образом, реализация образовательной функции вуза, согласно современной модели, способствует подготовке профессионально и культурно ориентированной личности, личности духовной, нравственно развитой, обладающей широким кругозором, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.

Все, что изложено выше, характеризует будущего учителя в соответствии с перечнем качеств личности, отраженных в его профессиограмме. Однако стоит более подробно остановиться на том, что в труде учителя есть два важнейших элемента. Во-первых, это пример, неотделимый от нравственного авторитета. По-прежнему во всем без исключения педагог должен стараться быть образцом для своих учеников, несмотря ни на что.

Во-вторых, учитель призван относиться к воспитанникам с любовью. Пожалуй, любовь является определяющим качеством профессии учителя. Ведь если в сердце учителя есть любовь, то и в сердцах его учеников зародится тяга к знаниям, тяга следовать нравственному примеру учителя.

Тесное переплетение этих идей замечаем в светской и религиозной (православной) педагогике. Православная педагогика рассматривает призвание учителя как дар Божий: прежде всего, искренняя любовь к детям, любовь к своему труду. Так как воспитание — это влияние личности учителя на ребенка (хотя оно ограничено рамками школы), «питание души ребенка», то для учителя особенно важным становится стремление к совершенству.

Быть учителем — призвание. И только по-настоящему верящий в успех своего дела учитель сможет служить делу ОБРАЗОВАНИЯ личности. Каждый миг общения учителя и ученика должен взаимно обогащать внутренний мир обоих, учитель должен быть «носителем света для своих учеников» (Ш. Амонашвили), и тогда будет действенным процесс воспитания. По мнению В.В. Зеньковского, «учитель должен быть другом и помощником ребенку», обладать, прежде всего, педагогическим чутьем, чувствовать «своеобразие душевной жизни каждого школьника» [3, 51].

Личность настоящего учителя всегда помогает ученику на жизненном пути. И очень важно, чтобы учитель сам не останавливался на достигнутом, а пребывал в непрестанном процессе духовного, профессионального и интеллектуального роста. По словам великого русского педагога К.Д. Ушинского, «...дело воспитания такое важное и такое святое, именно святое дело, такое решительное и непоправимое, что рука всякого истинно русского человека, прикасаясь к нему, невольно задрожит. Здесь сеются семена благоденствия и несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей Родины» [5].

К проблеме духовно-нравственного облика учителя, его воспитания, формирования его духовного мира обращались видные отечественные педагоги Н.И. Ильминский, Н.И. Пирогов, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.

Если же говорить о православной педагогике, то здесь стоит обратиться к наследию В.В. Зеньковского, который основной проблемой педагогики выделял проблему воспитания добра. Он отмечал, что не толь-



ко любовь педагога к детям и вера в ребенка, а сам уклад школьной жизни, социальное взаимодействие взрослого и ребенка — все это влияет на воспитание духовности в личности в целом. «Педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освещать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает антропология, философия и религия», — писал ученый [2, 212]. Духовную жизнь он осмысливал как «источник самовидения, источник света, в измерениях которого осуществляется сознание самого себя». Именно духовность представлялась Зеньковскому сердцевиной личности, обращающей человека к духовным ценностям, поэтому в духовном развитии личности он считал необходимым опыт руководителя, наставника. В самом педагогическом процессе ученый выделял три составляющие — «ученик, учитель и педагогическая среда» [4, 46]. Не утратила эта мысль своего значения и сегодня, она по-прежнему актуальна и для общего среднего образования, для высшего профессионального. Только тесное взаимодействие и сотрудничество этих трех составляющих способны сформировать тот тонкий духовный мир личности и учителя, и ученика, который станет своеобразным источником света в жизни каждого из них.

Обращаясь к наследию прошлого, заметим, что процессы интеграции в воспитании подрастающего поколения школой, семьей и Церковью показали, что вся система ценностей, на которой строится воспитание в этих социальных институтах, опирается на общие или близкие базовые нравственные нормы, издавна бытующие в народном сознании. К сожалению, сегодня все ощутимее их девальвация, все прозрачнее становятся границы между «можно» и «нельзя», между добром и злом. Учитель призван остановить этот процесс и решительно утвердить эти ценности в образовательной и воспитательной системе. Именно в наше время ощущается необходимость последовательной и структурированной передачи нравственных ценнос-

тей, без которых невозможно и полноценное образование.

Этот факт признан сегодня на государственном уровне, в школах России преподается курс «Основы православной культуры», готовится введение курса по преподаванию основ религиозных культур и светской этики. Знание основополагающих духовно-нравственных ценностей своей религиозно-культурной традиции станет для подрастающего поколения надежным компасом в современном мире, поможет сориентироваться в мире будущих профессий.

Для осуществления данной стратегии воспитания и образования подрастающего поколения каждый студент, претендующий на громкое звание Учитель, должен создать свой духовный мир, свой ОБРАЗ, а это значит, что у каждого должен быть «высокий уровень духа и добра; устремление к высоким целям; решимость реализации перемен; физическая стойкость; стойкость духа; способность пройти путь...; лабильность с людьми, гибкость, диалог без грубости (консерватизм — бедность духа); глубокая скромность без саморекламы и самолюбования». Эти качества отмечает ученый с мировым именем, физик А.Е. Акимов в своем докладе «Физика героизма духа». Думается, к этому списку ничего добавлять не нужно.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 (ред. от 27.12.2009 г.).
2. *Загребова Л.В.* Официальная педагогика России 19 века: методологический и содержательный аспекты // Педагогическое обозрение. 2001. № 3.
3. *Зеньковский В.В.* Педагогические сочинения / Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский; Общ. науч. ред. и вступ. ст. Е.Г. Осовского. Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2003.
4. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский ин-т, 1996.
5. *Ушинский К.Д.* Письма о воспитании наследника престола // http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text.



Некоторые аспекты содержания дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания» в подготовке будущих учителей начальных классов

Г.Н. КУРБОНОВА,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки и музыкального образования
Института искусств, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова*

Подготовка будущих учителей начальных классов протекает в период активных реформ в системе общего образования. Изменения в современной общеобразовательной школе — факт очевидный. Внедряются новые образовательные технологии, укрепляется материально-техническая база учреждений, меняется система оплаты труда учителей. Современные школы успешно участвуют в разнообразных проектах, программах, конкурсах. Все это и многое другое существенно меняет жизнь образовательного учреждения, делает ее более насыщенной, динамичной. Во всей этой «положительной суете» думаем ли мы о самих детях, не становятся ли они средством для достижения иных, более «высоких» целей, например, престижа школы, авторитета ее администрации? Как быть в этом случае с духовным пространством каждого ученика?

В школе всегда были предметы, которые изначально ориентированы на приобщение учащихся к общечеловеческим духовным ценностям. В первую очередь это музыка, литература, изобразительное искусство, мировая художественная культура. Каких-либо кардинальных изменений, введения инноваций здесь ждать не следует. Но неправомерно при этом и утверждать, что нет движения вперед: появляются новые программы, в частности, по предмету «музыка» (их более десяти); оснащаются кабинеты музыки (музыкальный центр, компьютер, караоке, синтезатор являются атрибутами современного урока); меняются некоторые методические подходы. Но цель приобщения школьников к искусству остается неиз-

менной, так как другой быть не может, — это, говоря словами Г. Гегеля, «воспитание Человека в человеке». То, как этот процесс должен осуществляться в условиях современного урока музыки в школе, является предметом изучения в рамках дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания» в ходе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Практика показывает, что успех музыкального воспитания и образования учащихся в начальной школе в определенной степени зависит от личной позиции и профессиональной компетентности учителя начальных классов, от его отношения к предмету «музыка», взаимопонимания и взаимодействия с учителем музыки.

«Теория и методика музыкального воспитания» как учебная дисциплина является специфической в подготовке учителей начальных классов. У подавляющего большинства студентов отсутствует специальная музыкальная подготовка, имеются достаточно общие представления о музыке как виде искусства, о видах музыкальной деятельности, о музыкальных направлениях, стилях, жанрах и т.п. Это существенно осложняет процесс освоения содержания данной дисциплины. Однако, содержательно погружаясь в теоретические и методические аспекты курса, студенты начинают осознавать, каким огромным воспитательным потенциалом обладают искусство и соответствующие ему школьные предметы. Практически каждая изучаемая тема непосредственно или опосредованно дает студентам представление о жизненных основах музыки, акцентирует внимание на ее духов-



ном, нравственно-эстетическом значении в воспитании подрастающего поколения.

Одной из первых в курсе изучается тема «Музыка как вид искусства», которая носит теоретический музыковедческий характер. В контексте заявленной проблематики остановимся на тех важных содержательных моментах, осознание которых студентами является принципиальным. Исходным является следующий тезис: «Музыка — искусство глубоко антропоцентричное, так как оно создается человеком, о человеке и для человека». Это обусловлено самой природой искусства. Размышляя со студентами о возникновении музыки, отмечаем, что первобытное, синкретичное искусство было тесно связано с разнообразными сферами общественной практики. Вырастая непосредственно из жизни, искусство наравне с трудом участвовало в «производстве человеком самого себя». Как пишет эстет и философ М.С. Каган: «Искусство рождалось как художественное осмысление, преобразование, «оформление» разнообразных способов практической деятельности первобытного человека — именно тех, социальная ценность которых была особенно значительной и требовала специального утверждения, закрепления и выявления» [3, 189]¹. То, что было полезно, то и было прекрасно в представлениях наших далеких предков. Идеал прекрасного исторически менялся. Для античного художника это красота мироздания, космос. Схоластическое средневековое учение о художественном творчестве в его основу кладет «высшее», т.е. «божественное». «Самая совершенная красота — божественная красота, истинный творец искусства — Бог, божественный разум и божественная воля» [4, 129]. Для творца эпохи Возрождения — это гармония природы, гармония в человеке. Для современного искусства такими идеалами являются *нравственность* и *красота*. Только то искусство можно считать искусством в его высоком значении, где художник творит по законам *красоты* и *нравственности*. Для понимания содержания

искусства важно отметить, какую именно оценку дает художник жизненному факту, событию, явлению, воплощенному в конкретном художественном произведении. Возможно, он утверждает: «Это — прекрасно!», «Это достойно человека!», «А это — безобразно и достойно нашего порицания!»

В беседе со студентами важно прийти к главной мысли: «Художественная деятельность призвана воплотить *оценочную* деятельность человека, где «оценка и есть отражение объективной реальности через призму духовного мира человеческой личности. Художественное творчество — одно из ярчайших проявлений оценочной деятельности человека» [6, 198].

Еще одна тема: «Урок музыки как урок искусства».

Удивительно актуально и современно звучит мысль, высказанная Аристотелем более двух тысячелетий назад: «Педагогикой владеет лишь тот, кто владеет искусством». Какой смысл кроется в этой фразе? Талантливый ученый и педагог Л.В. Горюнова в своих трудах не только раскрыла этот смысл, но и стала основоположником нового подхода к преподаванию предметов искусства в общеобразовательной школе на принципах, которые вытекают из самой природы искусства: целостность, образность, ассоциативность и вариативность, интонационность, единство разного и своеобразного. Урок музыки как урок искусства приобрел новые качества. Их в своих работах выделяет и характеризует доктор педагогических наук Н.П. Шишлянникова [6]. Рассмотрим некоторые из них в контексте заявленной темы.

Целостность. Урок искусства — это маленькое художественное произведение, это художественное время, организованное учителем с целью приобщения школьников к духовным ценностям, сконцентрированным в художественных образах музыкальных произведений. Как и любое процессуальное произведение искусства, урок имеет свою драматургию (от слова *драма*, т.е. действие), элементами которой являются

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



начало, завязка, развитие, кульминация, спад, завершение. Если драматургия урока продумана и удачно выстроена, то урок воспринимается учащимися как увлекательное и непрерывное путешествие в мир музыкальных образов и жизненных событий. Ученики активно вступают в диалог, размышляют о музыке, добре и зле, подвиге и предательстве, а значит, накапливают опыт, познают духовные законы бытия. Художественную целостность такого педагогического произведения обеспечивает художественно-педагогическая идея урока (ХПИ). ХПИ — главная мысль урока, концентрированное выражение его содержания. Ценностное ядро ХПИ — его нравственно-эстетическая сущность. ХПИ урока может быть выражена поэтическим эпиграфом, словами из народной мудрости, афоризмом, интересным высказыванием, например, такими: «Добро, любовь и красота венчают путь каждого из нас, если мы шли правильно» (М. Пришвин), «Каждый народ представляется мне могучим деревом. Корни этого дерева уходят в родную почву, а усыпанные цветами и плодами ветки принадлежат народу» (Сарьяно).

Эмоциональная окрашенность. Урок искусства должен эмоционально увлекать, захватывать, как интересное произведение искусства. Вне эмоционального отклика, вне проживания музыки школьниками нельзя говорить о формировании «музыкальной культуры школьника как духовной...».

Диалогичность. Для предмета «музыка» общение — одно из центральных понятий. Это, прежде всего, взаимодействие учителя и учеников, имеющее особую эмоциональную окрашенность. Общение на уроке музыки, по мнению Л.И. Горюновой, можно определить как совместную творческую деятельность учащихся и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенного в ней. В таком общении словесно-информационные методы уступают место методам проблемным, которые ставят школьника в позицию исследователя.

Эмоциональная окрашенность. Урок искусства должен эмоционально увлекать, захватывать, как интересное произ-

ведение искусства. Вне эмоционального отклика, вне проживания музыки школьниками нельзя говорить о формировании «музыкальной культуры школьника как духовной...».

Диалогичность. Для предмета «музыка» общение — одно из центральных понятий. Это, прежде всего, взаимодействие учителя и учеников, имеющее особую эмоциональную окрашенность. Общение на уроке музыки, по мнению Л.И. Горюновой, можно определить как совместную творческую деятельность учащихся и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенного в ней. В таком общении словесно-информационные методы уступают место методам проблемным, которые ставят школьника в позицию исследователя.

Творческий характер деятельности учащихся и учителя. Творчество учителя проявляется в определении ХПИ урока, отборе художественного материала к уроку и выстраивании его драматургии, в реализации методов и приемов, в разработке творческих заданий для школьников. Творчество учащихся проявляется во всех видах их музыкальной деятельности на уроке (восприятии-слушании музыки, исполнении), а также в процессе выполнения непосредственно творческих заданий.

Импровизационность. Уроку искусства — более чем любому другому уроку — свойственна импровизационность. При самой качественной подготовке к уроку трудно рассчитать с абсолютной точностью эмоциональную реакцию школьников на звучащую музыку. Закономерно возникают ситуации, в которых учитель музыки как актер импровизирует. Отличие импровизации учителя состоит в том, что она должна быть педагогически целесообразной, т.е. не разрушать художественной целостности урока, помогать в раскрытии ХПИ урока, в решении задач музыкального воспитания и образования учащихся. Урок искусства — это живой, творческий процесс, который осуществляется здесь и сейчас. Если учитель не чувствует детей, их эмоционального состояния, не реагирует на изменившуюся атмосферу урока, строго идет по намеченному плану, то такой урок обречен на успех. Де-



ти на уроке не живут, а обучаются, не проживают содержание музыкальных произведений, а получают сведения о музыке.

В рамках названной дисциплины будущие учителя начальных классов знакомятся с особенностями методического творчества учителя музыки в рамках темы «*Характеристика профессиональных качеств учителя музыки*». Бесспорно, ведущие музыкантские умения, такие, как владение вокалом, музыкальным инструментом, дирижерско-хоровой техникой, являются достоинством и показателем профессионализма учителя музыки. Благодаря этим своим возможностям учитель создает на уроке атмосферу концертного зала, учащиеся воспринимают музыку в «живом», неповторимом звучании. Мир музыки устроен так, что войти в него ребенок может лишь при поддержке учителя, который исполняет музыку, организует процесс ее познания, воспитывает будущих ценителей искусства.

Современная педагогическая действительность свидетельствует, что любой учитель перестает быть единственным носителем музыкальной информации. Наш век — век стремительного роста количества и качества информационных технологий — расширил возможности приобретения знаний, в том числе и музыкальных. Учащиеся практически всех классов общеобразовательной школы имеют возможность получить информацию через Интернет, через огромное количество разнообразных программ, чем они неплохо пользуются и при подготовке сообщений, докладов, написании эссе, рефератов к уроку музыки. *Современный учитель — это организатор деятельности учащихся на уроке.* Организовать — значит объединить для достижения какой-либо цели. А художественная деятельность школьников на уроке музыки направлена на выявление и присвоение ценностного содержания музыкального искусства. Она осуществляется в таких формах общения с музыкой, как ее слушание, исполнение, музицирование на элементарных музыкальных инструментах, пластическое интонирование и т.п. Методическое творчество учителя музыки заключается в поиске такой организации этих форм, кото-

рая бы делала школьников активными субъектами творческого процесса, стимулировала их интерес и самостоятельность. Можно обратиться к современным методам музыкального образования: методу моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр) и методу содержательного анализа инструментальных произведений (В.А. Школяр), — которые помогут учителю музыки осуществить именно такую организацию общения с музыкой и ее познания учащимися.

Метод моделирования художественно-творческого процесса ставит школьника «в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающего произведение искусства для себя и других людей» [4, 123], он «...углубляет проблемный метод, направляя мышление учащихся в русло выявления истоков происхождения изучаемого явления» [4, 122]. Л.В. Школяр отмечает универсальный характер данного метода для искусства и его огромный развивающий потенциал. Он «...требует самостоятельности в добывании и присвоении знаний... творчества... развитии способности к индивидуальному слушанию и творческой интерпретации» [4, 123].

Автор метода содержательного анализа инструментальных произведений В.А. Школяр предлагает механизм активизации процесса восприятия музыки школьниками. Он доказывает, что «уже по нескольким фрагментам музыки мы можем выработать «рабочую гипотезу», т.е. сформулировать художественную идею, прогнозировать ее развертывание и корректировать в зависимости от реального звучания. Это не угадывание логики развития: художественная идея будет постоянно управлять процессом выведения логики из содержания, побуждая к мысленному эксперименту и тем самым превращая восприятие в активный творческий процесс, с самого начала сцементированный высоким художественным смыслом» [4, 178]. Эти методы позволяют принципиально по-иному организовать деятельность учащихся на уроке, что существенно обогащает методическое творчество учителя музыки.

Таким образом, мы обратились к содержанию лишь нескольких тем вузовской



дисциплины «Теория и методика музыкального восприятия». Однако изучение данного объема учебного материала может помочь студентам выйти на следующие содержательные обобщения:

— содержание музыки — это человеческий опыт нравственно-эстетического оценивания мира, выраженный в художественных образах специфическим для данного вида искусства языком;

— урок музыки как урок искусства строится по законам самого искусства. В своих конечных целях он схож с искусством, поскольку стремится к обогащению и преобразованию внутреннего мира человека;

— методическое творчество учителя музыки на уроке состоит в организации деятельности учащихся с целью присвоения нравственно-эстетического содержания искусства.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Горюнова Л.В. Актуальные проблемы теории и методики музыкального воспитания в школе. М., 1991.
2. Каган М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Л., 1972.
3. Лилев А. Природа художественного творчества. М., 1981.
4. Музыкальное образование в школе: Учеб. пос. для студентов муз. фак. / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др. М., 2001.
5. Столович Л.Н. Жизнь — творчество — человек: Функции художественной деятельности. М., 1985.
6. Целостный интегрированный подход к преподаванию чтения, музыки, изобразительного искусства в общеобразовательной школе / Авт.-сост. Н.П. Шишлянникова. Абакан, 1994.

Вниманию соискателей ученых степеней!

Изменились требования ВАК к научным публикациям.

Вместе с текстом статей необходимо представить **на русском и английском языках:**

- ✓ аннотацию,
- ✓ ключевые слова,
- ✓ информацию об авторе(-ах).

Пристайные библиографические списки должны содержать не более пяти пунктов.

К рассмотрению будут приниматься материалы, соответствующие указанным требованиям, объемом не более 7 страниц, напечатанные на машинке или набранные на компьютере в программе Word, размером шрифта не менее 14 пунктов, через полтора интервала; графики — в формате *.eps; фотографии и рисунки — в формате *.jpg.

Работы, выполненные в программе Excel, не принимаются.

Фотографии не следует помещать в программу Word!



Краткое содержание некоторых статей номера на русском и английском языках

Л.Р. Аванесян, психолог, г. Владимир

Воспитание гражданина начинается в семье

В статье рассматриваются аспекты внутри-семейного воспитания как начала гражданского воспитания личности в свете творчества известного ученого и педагога прошлого столетия В.А. Сухомлинского (1918–1970).

Ключевые слова: семья, ребенок, воспитание, гражданин, Родина.

L. Avanesyan, psychologist, Vladimir

Education of the citizen begins in a family

In article aspects of intrafamily education as the beginnings of civil education of the person are considered, in the light of creativity of the known scientist and the teacher V.A. Sukhomlinsky (1918–1970).

Key words: family, child, education, citizen, motherland.

Контакт с автором: 8-919-011-47-24

С.М. Болховитин, кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный педагогический университет

Развивающие занятия с учащимися на воздухе

В статье приводится построение активного отдыха школьников в условиях группы продленного дня — развивающие занятия с учащимися на воздухе. Статья освещает основные виды деятельности воспитанников, а также основные положения методики воспитательной работы.

Ключевые слова: экскурсия, прогулка, игра, физический труд, группа продленного дня, развивающие занятия.

S. Bolhovitin, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of Pedagogics of the elementary training and education, Permskiy State Pedagogical University

Developing employment with pupils on air

In the article productive leisure of pupils in the conditions of a mode of the prolonged day — developing employment with pupils on air — is resulted. The principal views of activity of pupils in groups of the prolonged day and substantive positions of a technique of educational work are described.

Key words: excursion, walk, game, manual labour, group of the prolonged day, developing employment.

Контакт с автором: e-mail: kyokushinkai85@mail.ru

С.Ю. Буланова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального обучения, Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Усвоение младшими школьниками синтаксических структур сложного предложения

Статья посвящена проблеме усвоения младшими школьниками синтаксических структур сложного предложения и формирования у учащихся понятия «сложное предложение». Представленная методика изучения младшими школьниками синтаксических единиц строится на основе исследования особенностей синтаксического строя собственной письменной речи учащихся начальных классов. Автором опреде-

S. Bulanova, Ph. D., Associate professor at the faculty of Primary School Education Methods, Pomor State University named after M.V. Lomonosov

Mastering syntactic structures of a complex sentence by primary school aged students, Arkhangelsk

The article is devoted to the problem of mastering syntactic structures of a complex sentence by primary school aged students and forming concept «complex sentence».

The described methods that are used for studying syntactic units by primary school aged students are based on the researching the characteristics of syntactic structure used in writing by students in primary school. The author specified the



лено оптимальное время начала целенаправленных наблюдений над сложным предложением, отобраны виды синтаксических конструкций, которые целесообразно рассмотреть на этапе анализа, описана последовательность работы.

Ключевые слова: младшие школьники, письменная речь, синтаксические конструкции, сложное предложение, сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное предложение.

С.Ю. Дмитриева, заведующая лабораторией этнокультурного образования, ГОУ дополнительного образования (повышения квалификации) специалистов «Мордовский республиканский институт образования», г. Саранск

Приобщение младших школьников к семейным ценностям в процессе этнокультурного образования

Автором затронута проблема сохранения семейных ценностей. В статье рассматриваются методы и приемы приобщения школьников к семейным ценностям, вопросы помощи детям в «раскодировании» ценностей предметов материальной культуры, осмысления, принятия и продолжения семейных традиций.

Ключевые слова: семейные ценности, национальная культура, традиции, этнокультурное образование.

Еленич Борка, Сербия

Обучение младших школьников чтению в сербской школе на основе теории формирования типа правильной читательской деятельности

Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников желания и умения выбирать и читать нужные им книги. На основе сравнительно-сопоставительного анализа обучения младших школьников чтению в сербской и русской школах автор приходит к выводу о необходимости дополнения системы, принятой в сербской школе, специальными уроками, посвященными работе с детской книгой по системе профессора Н.Н. Светловской.

Ключевые слова: правильная читательская деятельность, работа с книгой, система профессора Н.Н. Светловской, методика родного языка, комбинированный урок, типовой учебный материал.

optimal time for the focused studies of a complex sentence; types of syntactic constructions were selected, that are to be considered during the analysis phase; the sequence of work was described.

Key words: primary school aged students, writing, syntactic constructions, complex sentence, compound sentence, asyndetic complex sentence.

Контакт с автором: bulanovasv@mail.ru

S. Dmitrieva, managing the laboratory of ethnocultural education, of additional trade education (inplant training), Mordovskiy republican institute of education, Saransk

Retention of junior school children to family values in the process of ethnocultural education

The author has addressed the issue of preservation of the family values. This article discusses methods and techniques of familiarizing students to family values, describes how to help children to decode the value of the items of material culture, to understand, accept and continue the family traditions.

Key words: family values, national culture, traditions, ethnocultural education.

Контакт с автором: 8-960-332-11-07

Elenich Borka, Serbia

Teaching junior pupils to read in Serbian school on basis of the Theory of forming the right type of reader's activity

The article is devoted to the problem of forming of junior pupils' desire and skills necessary to read the books the children need. Comparing and contrasting the ways of teaching pupils to read in Serbian and Russian primary schools, the author concludes that the former needs to be supplemented by special lessons — the lessons devoted to the work with books for children under professor Svetlovskaya's system.

Key words: right reader's activity, work with the book, professor Svetlovskaya's system, native language teaching methods, combined lesson, standard teaching material.

Контакт с автором: 8(499)269-71-33, jelenich@mail.ru



Е.В. Карпухина, соискатель кафедры педагогики начального образования, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец

Использование кейс-метода как средства формирования эстетического вкуса младших школьников

В статье раскрывается специфика использования кейс-метода в процессе формирования эстетического вкуса младших школьников, характеризуются основные направления его использования на уроках информатики и информационных технологий в начальных классах. Статья предназначена для учителей и методистов начальных классов, аспирантов, соискателей.

Ключевые слова: эстетический вкус, формирование эстетического вкуса, младшие школьники, кейс-метод, информационные технологии, мультимедийные технологии.

Г.Н. Курбонова, доцент кафедры музыки и музыкального образования Института искусств, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

Некоторые аспекты содержания дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания» в подготовке будущих учителей начальных классов

В статье раскрыты некоторые аспекты содержания дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания». Их изучение позволит студентам выйти на принципиально значимые содержательные обобщения, являющиеся условием взаимопонимания и методического сотрудничества учителя начальных классов и педагога-музыканта.

Ключевые слова: теория и методика музыкального воспитания, музыка, урок музыки, учитель музыки.

О.Е. Кучерова, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Штрихи к портрету учителя: ОБРАЗование будущего

В статье рассматриваются основные модели высшего образования, оказывающие влияние на подготовку будущего учителя.

Основная идея статьи отражает вопросы формирования духовного мира учителя, в том числе и в православной педагогике.

E. Karpuhina, the competitor of chair elementary education pedagogics, YSU of I.A. Bunin, Yelets

Case method as means of forming of younger schoolboys' aesthetic taste

In article specificity of use of a method of a case in process of forming of younger schoolboys' aesthetic taste reveals, the basic directions of its use at lessons of computer science and information technologies in initial classes are characterised. Article is intended for teachers and methodologists of initial classes, post-graduate students, competitors.

Key words: aesthetic taste, forming aesthetic taste, younger schoolboys, case method, information technologies, multimedia technologies.

Контакт с автором: 8-920-506-06-98, 8-905-04-41-665

G. Kurbonova, associate professor of department musical formation of Institute of arts, State University of N.F. Katanov, Hakasiya

Some aspects of the context of the subject «Theory and methods of music education» in preparing of future teachers of preliminary school

In the article some aspects of the context of the subject «The theory and methods of music education» are opened. Studying of them will give students an opportunity to make series of principal meaningful substantial general conclusions, which will provide the methodical co-authorship and mutual understanding for teacher of music and teacher of preliminary school.

Key words: the theory and methods of music education, lesson of music, teacher of music, music.

Контакт с автором: lisa_@bk.ru (для Г. Курбоновой)

O. Kucherova, Ph.D., assistant professor, doctoral student in pedagogy, Belgorod State University

Strokes to a portrait of the teacher: the future education

In this article the basic models of the higher education which have influenced becoming in the preparation of future teacher are considered.

The main idea of this article is the inner life of the teacher, and also his becoming in the orthodox pedagogics.



Ключевые слова: образование, учитель, духовный мир, обучение, школа, модель образования.

Key words: education, teacher, inner life, training, school, model of the education

Контакт с автором: 8-905-67-21-826, 4(722)-37-68-48

А.Н. Нехлопочина, учитель школы № 21, г. Елец, аспирант Московского педагогического государственного университета

Реализация педагогической технологии взаимодействия видов искусства в эстетическом развитии младших школьников

В статье раскрываются особенности педагогической технологии взаимодействия видов искусства в эстетическом развитии младших школьников, характеризуются ее компоненты, этапы, педагогические условия, приводятся примеры. Статья предназначена для студентов, аспирантов, учителей начальных классов.

Ключевые слова: эстетическое развитие младших школьников, технология, этапы, типы взаимодействия, взаимодействия видов искусства в эстетическом развитии младших школьников, символика искусства.

Ч.М. Ондар, старший преподаватель, Тувинский государственный университет, г. Кызыл

Этнокультурные аспекты в формировании числовых представлений

В статье рассматриваются этнокультурные особенности понимания числа тувинцами, намечены возможные пути их учета при формировании числовых представлений у дошкольников и младших школьников. Материалы статьи могут быть использованы в процессе математического развития в дошкольных учреждениях и начальной школе.

Ключевые слова: этнокультура, число, этнокультурные аспекты числа, числовые представления, дошкольники, младшие школьники.

Н.Ю. Пахомова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией информационной поддержки развития образования, Московский институт открытого образования, Москва

A. Nehlopochina, teacher, secondary school № 21, Yelets, Postgraduate student of Moscow Pedagogical State University

The implementation of educational interaction technology of art kinds in the aesthetic development of junior schoolchildren

In the article features of educational interaction technology of art kinds in the aesthetic development of the younger students are considered, its components, stages, pedagogical conditions are characterized, examples are given. This article is intended for students, elementary school teachers.

Key words: aesthetic development of junior schoolchildren; stages; types of interaction; interaction technology of art kinds in the aesthetic development of junior schoolchildren; art symbolism.

Контакт с автором: 8-920-516-36-75

Ch. Ondar, the teacher of the faculty of pedagogic methods of teaching in preschool and elementary education of Tyva State University, Kyzyl

Ethnic and cultural aspects in developing the notion of number

The article deals with ethnic and cultural features in understanding of the number by Tuvans, and outlines the possible ways to consider these features when developing the notion of numbers in pre-school and elementary school. The materials of this article can be used in the course of maths education in kindergartens and elementary schools.

Key words: ethnic and cultural, number, ethnic and cultural aspects of number, pre-school children, elementary school children.

Контакт с автором: chechena@mail.ru

N. Pakhomova, candidate of pedagogical science, associate professor, Head of laboratory of infotainment of education development, Moscow Institute of Open Education, Moscow



Формирование готовности младших школьников к проектной деятельности

Проектная деятельность младших школьников актуальна и возможна при условии сформированности готовности к выполнению этой деятельности. Формирование такой готовности должно проводиться на принципах освоения деятельностного содержания, т.е. в процессе деятельности. Предложенная технология основана на выполнении системы заданий, где в соответствии с возрастом используются доступное игровое содержание, групповая форма работы, постепенное расширение состава формируемых проектных умений и увеличение их сложности (планирование, целеполагание, проблематизация и т.д.), постепенное усиление самостоятельности в применении проектных умений, использование презентативных, рефлексивных действий и самооценки.

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, проектные умения, формирование готовности к проектной деятельности.

С.С. Пичугин, кандидат педагогических наук, доцент, учитель начальных классов, школа № 121, г. Уфа

Использование графа в решении задач по упорядочиванию множеств

Статья посвящена проблеме практической реализации Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения в начальной школе. На основании анализа опыта работы автор рассматривает приемы использования графов в решении задач по упорядочиванию множеств в начальном курсе математики. Приведены необходимые примеры задач.

Ключевые слова: образовательный стандарт второго поколения, компетентностный подход, универсальные учебные действия, деятельностный подход, задача, учебная модель, упорядочивание множеств, взаимнооднозначное соответствие, отрезок, граф, таблица.

Н.М. Романова, учитель английского языка, лицей № 3 «Альянс», г. Березовский, Свердловская область

Формирование социокультурной компе-

Formation of the project activity readiness of elementary school students

The project activity of elementary school students is timely and possible on conditions that the readiness for performing of this activity had been come into being. Forming of such readiness should be realized on basis of mastering the active content that is in process of activity. The given techniques is based on the performing of a set of exercises that allow to use in accordance with age an accessible gaming content, group study, gradual broadening of the set of project skills, increasing of their complexity (planning, targeting, problem definition and so on), gradual strengthening of selfdependence on application of project skills, using of representative, reflexive actions and self-appraisal.

Key words: project activity, elementary school students, project operations skills, forming the project activity readiness.

Контакт с автором: 608-36-88, 8 (916) 537-27-10

S. Pichugin, candidate of pedagogical sciences, assistant of professor, the teacher of primary classes of secondary school № 121, Ufa

Using counts in solving problems on ordering the sets

The article is devoted to the problem of practical realization of the Federal state educational standard of the second generation in elementary school. Analyzing work experience the author deals with the ways of using counts in solving problems on ordering sets in initial course of mathematics. Necessary examples of the problems are given by the author.

Key words: educational standard of the second generation, competency approach, universal educational activities, activity approach, problem, training model, ordering sets, intermonosemantic conformity, piece, count, table.

Контакт с автором: sergey-uf@mail.ru

N. Romanova, English teacher, Lyceum № 3 «Alliance», Berezovsky, Sverdlovsk region

Forming social-cultural competence of primary school age students at English lessons



тентности учащихся младшего школьного возраста на уроках английского языка

В статье рассматривается актуальная проблема формирования социокультурной компетентности учащихся младшего школьного возраста на уроках английского языка, раскрываются способы формирования данной компетентности.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, младший школьный возраст, ролевая игра на уроках английского языка, примеры ролевых игр.

Т.С. Семенова, кандидат психологических наук, доцент, Пензенский государственный педагогический университет

Образ школы у дошкольников с разным уровнем готовности к обучению

Автором статьи произведена диагностика готовности к обучению старших дошкольников. Были выявлены дети с высоким, средним и низким уровнями готовности к обучению. У всех обследованных детей изучались образ школы и эмоциональное отношение к ней.

Ключевые слова: готовность к обучению, уровни готовности к обучению, образ школы, эмоциональное отношение к школе.

С.Н. Степанова, профессор кафедры раннего изучения иностранных языков, кандидат психологических наук, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического института

Начальная школа США: состояние и перспективы

В статье дается характеристика начального образования США, рассматриваются основные языковые образовательные программы; обсуждается обучение родному и иностранному языкам в американской начальной школе.

Ключевые слова: язык, образование, состояние, программа, начальная школа.

Л.В. Строганова, учитель начальных классов, школа № 606, Москва

Методика работы над образным строем художественных текстов в начальной школе

The article examines the relevant problem of forming of primary age students' social-cultural competence at English lessons. It reveals ways of forming this competence.

Key words: social and cultural competence, primary school age, role play at English lessons, role play examples.

Контакт с автором: 7 (905) 806-26-96

T. Semenova, candidate of psychology sciences, the senior lecturer, the Penza State Pedagogical University

The image of school of preschool children with different levels of readiness for study

The author of the article made the diagnostics of readiness of the senior preschool children for study. Children with high, average and low levels of readiness for study have been revealed. The image of school and the emotional attitude to it were clarified among all surveyed children.

Key words: readiness for study, levels of readiness for study, image of school, emotional attitude to school.

Контакт с автором: integra58@mail.ru

S. Stepanova, professor of department of study of foreign languages, candidate of psychology sciences, Institute of pedagogic and psychology of formation of the Moscow town pedagogical university

Elementary school of the USA: status and outlook

The article describes the system of elementary education in USA. The author analyzes the language educational programs. Native and foreign language teaching in American elementary schools is discussed.

Key words: language, education, status, outlook, program, elementary school.

Контакт с автором: svetste47@yandex.ru

L. Stroganova, teacher, secondary school № 606, Moscow

Working procedure on a figurative system of artistic texts in a primary school



В статье рассматривается методика работы над образным строем художественных текстов в современных программах обучения чтению и литературе. Доказывается необходимость введения основ научного анализа особенностей для успешной реализации модели общения «автор — текст — читатель».

Ключевые слова: начальное литературное образование, анализ художественного текста, настроение произведения, метафора, ритм, гипербола, точка зрения, звукопись, олицетворение.

Н.А. Шкуричева, кандидат педагогических наук, педагог-психолог, школа № 307, Москва

Дружеские взаимоотношения младших школьников

Каждый учитель сталкивался с трудностями в общении школьников друг с другом, поэтому так важно знать своих учеников: их социально-психологические потребности и установки. В статье показано, каким образом учитель начальных классов может изучить вопрос о дружеских взаимоотношениях младших школьников, понять их ценностные ориентации, представления о дружбе и друзьях.

Ключевые слова: дружеские взаимоотношения, совместная деятельность, общение младших школьников.

Scientific analysis of the artistic text features is one of special problems of primary literary education. The solution of it is necessary to implement the communication model «the author — the text — the reader» successfully.

Key words: primary literary education, artistic text analysis, means of art expressiveness, genre, metaphor, rhyme, sound pattern, rhythmical pattern, hyperbole, simile, alliterative devices.

Контакт с автором: 8-916-552-43-53

N. Shkuricheva, Ph.D., teacher, psychologist, school № 307, Moscow

Friendly mutual relations of younger pupils

Each teacher met difficulties in dialogue of children with each other, therefore it is so important to know the pupils: their social-psychological requirements and installations. In the article it is shown, how the teacher of initial classes can study a question on friendly mutual relations of younger pupils and understand their valuable orientations, representations, what does it mean friendship and who are friends.

Key words: friendly mutual relations, joint activity, dialogue of younger pupils.

Контакт с автором: (495) 470-04-15

В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ:

- Федеральный государственный образовательный стандарт (Л.С. Саломатина, Л.П. Стойлова)
- Компьютер как средство активизации интеллектуального развития личности (И.Д. Куклина)
- Организация исследовательской деятельности школьников (Л.Г. Чебыкина, С.В. Мамаева, Л.А. Гуреева, Т.А. Челнокова, Е.Д. Давыдова)
- Фенологические наблюдения в экологическом образовании и воспитании студентов (А.Г. Вердиханова, Л.П. Лобачева)
- Профилактика вредных привычек у младших школьников (Е.Г. Новолодская, Л.М. Арутюнян, Н.В. Дмитриева)