



**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ  
НАУЧНО-  
МЕТОДИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

ШЕФ-РЕДАКТОР В. Г. Горецкий  
ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР С. В. Степанова  
ЗАМЕСТИТЕЛЬ  
ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА О. Ю. Шарапова

**РЕДКОЛЛЕГИЯ:**

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

**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. Эрдниев

В состав редакционного совета  
входят все члены редколлегии.

**Учредитель**

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

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

101000, Москва, ГСП,  
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.  
Тел.: (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: Е. А. Морозова**

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

4 2009

# Начальная ШКОЛА

Издание  
Министерства  
образования  
Российской  
Федерации  
Основан  
в ноябре 1933

**Вниманию читателей!**  
**Редакция предлагает для подписки на II полугодие  
2009 года следующие издания:**

**Журнал «Начальная школа»** публикует научно-методические и практические материалы для современной школы и вуза, знакомит с официальными документами Министерства образования и науки РФ. На его страницах представлены богатый опыт работы и результаты творческого поиска многих преподавателей, работающих по разным программам и системам, существующим сегодня в начальной школе.

**Журнал «Начальная школа» с вкладкой «Практика»** дает возможность подписавшимся на это издание получать вместе с четными номерами журнала сборники конспектов уроков по всем предметам и системам обучения для I–IV классов начальной школы, материалов для внеклассной и внешкольной работы (сценарии праздников, игр и пр.).

**Приложение к журналу «Ребенок и творчество. Рекомендации учителям и родителям»** позволяет организовать на уроке и вне его (в условиях кружка, факультатива, семьи) полезную и интересную для учащихся начальной школы деятельность, связанную с такими областями творчества, как живопись, музыка, художественное конструирование, и направленную на общее развитие детей, установить связь такой деятельности с литературными произведениями. Подписчики получают **2 сборника**, включающих методические рекомендации для учителей и родителей и дидактические материалы для ребенка, **8 цветных плакатов** — репродукции картин известных художников, изображения шедевров русской архитектуры и скульптуры, **диск** с записью музыкальных фрагментов для прослушивания (фонохрестоматия включает материал для работы в течение всего II полугодия).

*О подписке на журнал и его приложения см. на четвертой стороне обложке.*

*Условия подписки, подписной абонемент см. на с. 9 и на сайте журнала [www.n-shkola.ru](http://www.n-shkola.ru)*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ**

**Ж.А. Майдангалиева.** История и современность: проблема литературного развития школьников в трудах В.В. Данилова ..... **3**

**КОНСУЛЬТАЦИЯ**

**М.Р. Леонтьева.** Об учебно-методическом комплекте «Школа России» ..... **6**

**ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ**

**Л.Ф. Климанова.** О новой модели гуманистической школы ..... **8**

**М.И. Скоморохова, С.П. Леонюк.** Теоретико-методические основы формирования общеучебных умений у младших школьников ..... **16**

**Е.У. Марданова.** Формирование навыков использования информационной среды ... **21**

**И.В. Цауните.** Познавательные «Олимпийские игры» для учеников начальной школы ... **24**

**Т.А. Байкова.** Лингвистические основы изучения русского ударения в начальной школе ..... **27**

**А.А. Бондаренко.** Сочинение с ошибками: о редактировании текста в начальной школе ..... **32**

**Н.В. Винокурова.** О языковом материале орфографических упражнений для младших школьников ..... **36**

**Д.Ю. Толоконникова, К.Н. Яковлева, М.Л. Пуцелёва, Н.А. Евстифеева.** Использование пословиц и поговорок на уроках русского языка и литературного чтения ... **39**

**М.С. Огарева.** Историко-бытовой материал произведений С.Т. Аксакова ..... **46**

**Е.Е. Останина.** Развитие вариативности мышления у младших школьников при изучении математики ..... **48**

**А.А. Смирнова, Н.С. Чернышова, Е.В. Милейко.** Метод варьирования текстовых задач по математике как средство повышения осознанности знаний учащихся начальных классов ..... **54**

**Л.А. Корожнева, Э.Л. Мельник.** Интегрированные уроки при изучении предмета «окружающего мир» ..... **60**

**О.А. Басловяк.** Природное сообщество — лес ..... **65**

**Е.В. Назарова, Н.А. Искусова.** Метод проектов в процессе формирования основ экологического сознания учащихся ..... **68**

**Н.Л. Бугаева.** Материалы для экологической тропы ..... **73**

**Ю.Г. Никитина.** Как соединить экологическое воспитание детей и искусство? ..... **80**

**О.Э. Эрдман.** Я все люблю, что мне земля дала ..... **83**

**В ТВОРЧЕСКОМ ПОИСКЕ**

**Л.А. Никитина.** Исследовательские задания в методической подготовке учителя начальных классов ..... **87**

**Т.В. Атапина.** Мультимедийные дидактические средства на уроках русского языка ..... **95**

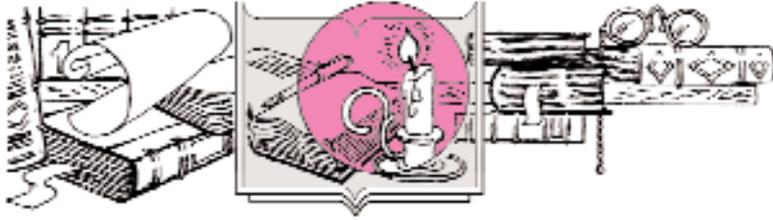
**Е.В. Пелих.** К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе ..... **99**

**А.В. Шаулов.** Недельная циклограмма — средство формирования орфографического навыка в национальной начальной школе ..... **102**

**Н.Н. Шумилова.** Безотметочное оценивание учащихся: смайлограмма ..... **105**

**А.Н. Нехлопочина.** Систематизация чувственного опыта младших школьников в процессе взаимодействия видов искусств ..... **108**

*Подписной абонемент* ..... **9**



## История и современность: проблема литературного развития школьников в трудах В.В. Данилова

**Ж.А. МАЙДАНГАЛИЕВА,**

*Оренбургский государственный педагогический университет*

Интерес современной методической науки к исследованию проблемы литературного развития школьников объясняется тем, что теоретический и практический опыт решения данной проблемы, накопленный в период зарождения и становления методики как науки, не был предметом объективного анализа и не получил целостного отражения в историко-педагогической литературе.

Попытаемся осмыслить вклад В.В. Данилова<sup>1</sup>, представившего психологическую школу в методике преподавания литературы 1910–1920-х годов, в решении данной проблемы.

Неудовлетворительное состояние преподавания литературы в школе: «несовершенство программы по литературе», «неопределенность целей, которые преследуют преподаватели», «отсутствие у оканчивающих школу литературного развития» [3, 5]<sup>2</sup> — подвигло В.В. Данилова к написанию методического труда «Литература как предмет преподавания» (1917).

Поиск определения главной цели литературного образования В.В. Данилов начал с анализа цели материальной (приобрете-

ние сведений, усвоение известного материала) и формальной стороны образования (развитие способности мышления или умственного развития, развитие интеллектуального внимания). Вслед за Ф.И. Буслаевым В.В. Данилов приходит к выводу, что «чисто формального развития не может быть без сопутствующего обогащения ума материальной стороной образования» [3, 63]. Дальнейшее исследование роли обучения в литературном развитии школьников подтвердит вывод В.В. Данилова о взаимной относительной ценности материальной и формальной стороны литературного образования, которую важно учитывать при достижении одной из основных задач преподавания литературы в школе — задачи развития образного мышления учащихся.

Проблема литературного развития школьников стала рассматриваться В.В. Даниловым через призму выявления благоприятных методических условий развития образного мышления школьников. Одно из методических условий — учет *психологических особенностей* процесса восприятия школьников: «Так как объективной идеи произведе-

<sup>1</sup> Данилов Владимир Валерьянович (1881–1970) — филолог, специалист в области преподавания русского языка и литературы.

<sup>2</sup> В квадратных скобках указаны номера работ и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ния не существует, потому что понимание его всегда субъективно, то большой ошибкой со стороны преподавателя является стремление выдавать свое понимание литературных произведений за объективные идеи...» [3, 55]. Таким образом, ученый-методист четко разделял понятия «объективный смысл» произведений и «субъективное восприятие» школьниками произведения. Проблема развития читательского восприятия школьников, заостренная В.В. Даниловым, будет раскрываться в трудах ученых-методистов 1960–1990-х годов как аспект решения проблемы литературного развития школьников.

В.В. Данилов учитывал, что развитие образного мышления должно идти соответственно развитию логического мышления. Впоследствии О.Ю. Богданова («Развитие мышления старшеклассников в процессе изучения литературы» (1980) опишет связь процесса развития компонентов мышления старшеклассников на уроках литературы: *конкретно-образное, обобщенно-образное, теоретическое и действенное* [2, 5]. Актуальность проблемы взаимодействия образного и логического мышления в развитии учащихся (начальной, средней, старшей школы) в современной методической науке и практике обосновывает Е.К. Маранцман в монографии «От образа к смыслу: развитие образного и концептуального мышления школьников на уроках литературы» (2005). Автор обнаруживает закономерности и особенности становления образного и логического мышления учащихся и определяет роль развития данных компонентов мышления в их литературном развитии.

Идея В.В. Данилова, что «степень образности мышления может быть различной» [3, 75], была теоретически обоснована в методике преподавания литературы конца XX в. (О.Ю. Богданова, Е.К. Маранцман).

Определяя степень влияния развития способности мышления на развитие нравственной и эмоциональной сфер учащихся, В.В. Данилов приходит к выводу, что «развитие эстетических и этических ценностей», «народных ценностей в сознании учащихся» «должно достигаться только успехом с главной целью» [3, 89, 92]. При этом ученый оговаривает, что умственное разви-

тие не всегда влечет за собой развитие духа, однако отсутствие его «делает чувство ограниченным», поэтому мы не можем ожидать развитие эстетического чувства и этических представлений «под влиянием лишь одной книги» [3, 28, 87]. Таким образом, возникает проблема соотношения интеллектуальной, эмоциональной и нравственной сфер в литературном развитии учащихся.

Вслед за Ф.И. Буслевым В.В. Данилов обосновывает актуальность проблемы методов преподавания литературы и их роль в литературном развитии школьников. Убежденный в том, что методы должны отвечать цели литературного образования, одним из важных компонентов которого является развитие образного мышления учащихся, ученый отдает предпочтение методам «индукции», «дедукции» и литературной беседы.

Развитие образного мышления, которое является «непременным условием литературного творчества» [3, 52] школьников, зависит от умения учителя организовать изучение художественного произведения «как творческий процесс». Для обеспечения последнего вся школа, подчеркивает В.В. Данилов, должна направлять свои усилия на то, чтобы «приблизить ученика-читателя по уровню развития к типу мыслителя-художника» [4, 15].

Задумываясь над вопросами организации преподавания литературы как творческого процесса, М.Г. Качурин выразил общее мнение, что усилия учителя-словесника, направленные на создание творческой атмосферы на уроках литературы, велики потому, что «организовать плодотворное сотрудничество учителя и класса, направить развитие учащихся — это, оказывается, труднее всего» [5, 4]. Преодолением этой «трудности» занималась методическая наука и практика в 1960–1970-х годах в контексте решения более обширной методической проблемы — урок литературы в условиях развивающего обучения.

В.В. Данилов считал необходимым пересмотреть преподавание в учительских институтах. «Если обучение должно развивать мышление учеников, то сам учитель должен обладать развитым мышлением в той или иной области знания» [3, 141], уметь в процессе преподавания литературы учитывать степень психологического разви-



тия учащихся. Возможно, потому «ложно принятое стремление оживить программы и сделать их развивающими» не приводит ни к каким существенным результатам, ибо учителя «склонны принимать его (ученика) за нечто абсолютное» [3, 129]. Таким образом, вслед за В.П. Острогорским и В.В. Даниловым в методике преподавания литературы постепенно набирает силу проблема методической подготовки учителя к полноценному и грамотному руководству процессом литературного развития школьников, которая требует разработки и решения.

Главная цель литературного образования школьников — «развитие способности мышления», психологически обоснованная В.В. Даниловым, не может быть достигнута посредством многочисленных упражнений, переводов образцовых сочинений и заучивания правил. Приверженность своим методическим идеям обернулась для В.В. Данилова тем, что разработанные им «теоретические основы преподавания литературы в школе оказались невостребованными ни в эти, ни в последующие годы» [1, 123].

Проблема психологического обоснования методики преподавания литературы встанет с особой остротой в конце 1950-х годов. Программная статья В.В. Голубкова «Проблема психологического обоснования изучения литературы в средней школе» (1963) есть тому подтверждение: автор ратует за создание научной методики на основе исследования проблемы литературного развития школьников. С тех пор интерес к методическому наследию В.В. Данилова не угасает с момента «выхода методики преподавания литературы на качественно новый уровень — уровень подлинно научной методики» [1, 101].

Проблема развития мышления, выдвигаемая сторонником «психологической школы» В.В. Даниловым в качестве доминанты теории литературного развития школьников, рассматривается им во взаимосвязи с проблемами развития восприятия художественного произведения, развития воображения, речи, творческих способностей школьников; определения роли методов, приемов, анализа в литературном развитии школьников. Благодаря методическим исканиям В.В. Данилова в методике преподавания чтения и литературы опреде-

лились проблемы соотношения интеллектуальной, нравственной и эмоциональной сфер в литературном развитии учащихся; взаимодействия образного и логического в развитии мышления школьников; взаимодействия компонентов мышления и читательского восприятия на разных этапах литературного развития при постижении художественного произведения в зависимости от его родовой, жанровой принадлежности. Эти проблемы решались в исследованиях ученых-методистов 1960–2000-х годов.

Однако нерешенным, на наш взгляд, остается вопрос: в какой мере результаты этих научных исследований учитываются при разработке современной концепции литературного образования, создании современной программы и учебно-методических комплектов по чтению и литературе? В чем причины создавшегося противоречия? С одной стороны, современная методическая наука и практика смело демонстрируют научные достижения в решении проблемы литературного развития школьников, с другой — «...поразительную жизнестойкость сообщающего направления в методике преподавания литературы с его неистребимым утверждением натаскивания, шаблонов и схем, подавлением интереса и творчества» [1, 114].

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Беньковская Т.Е.* Направление, школа, система в методике преподавания литературы: Монография / Под ред. В.Г. Маранцмана. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
2. *Богданова О.Ю.* Развитие мышления старшеклассников в процессе изучения литературы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Ю. Богданова. М., 1980.
3. *Данилов В.В.* Литература как предмет преподавания / В.В. Данилов. М., 1917.
4. *Калинина М.Ф.* «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Ф. Калинина. Л., 1976.
5. *Качурин М.Г.* Организация преподавания литературы как творческий процесс // Проблемы методики преподавания литературы: Учеб. пос. / Под ред. В.Г. Маранцмана, Т.В. Звере, Г.К. Звягинцевой. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976.



## Об учебно-методическом комплекте «Школа России»

В редакцию пришло письмо от С.В. Конопинской (пос. Янгель, Нижнеилимский район, Иркутская область).

«Сегодня российских учителей начальных классов волнует вопрос: «По какому учебно-методическому комплекту (УМК) будут учиться первоклассники с 2010 года?»

В нашем районе многие учителя работают или хотели бы работать по УМК «Школа России». Но многие говорят, что, работая по этому комплекту, комплекту «традиционки», можно не пройти аттестацию. При этом слово «традиция» звучит в негативном контексте: это удел слабых учеников и учителей, работающих по старинке. Но, как показывает практика, не всегда престижная программа, которая отличается от традиционной классической, перспективнее и лучше.

Программы и учебники системы «Школа России» прошли экспертизу и рекомендованы к использованию в школьной практике. Как отмечено во введении к комплекту программ, авторы «...взяли на вооружение все лучшее, что было накоплено и апробировано в практике отечественной школы, доказало свою доступность для учащихся младшего школьного возраста, гарантирует достижение положительных результатов в обучении и реальные возможности личностного развития ребенка».

Могу ли я выбрать УМК «Школа России» и работать, не опасаясь, что не пройду аттестацию? По какой программе будут учиться дети с 2010 года?»

На письмо отвечает главный редактор издательства «Просвещение» М.Р. Леонтьева.

Письмо, по сути, содержит два вопроса:

### 1. Пройдет ли аттестацию учитель, работающий по УМК «Школа России»?

Прежде всего, следует сказать, что постановка вопроса в таком ключе по меньшей мере вызывает удивление. Работа учителя по комплекту «Школа России» не может служить основанием для отказа в аттестации.

Как известно, в соответствии с Законом РФ «Об образовании» (ст. 128 п. 18), Министерство образования и науки РФ на основе экспертизы ежегодно утверждает Федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе, из которого образовательные учреждения формируют списки учебников для использования в учебном процессе (ст. 32 п. 23). Федеральный перечень является **единственным** официальным документом, регламентирующим использование (неиспользование) учебников в образовательном процессе.

Все учебники УМК «Школа России» рекомендованы Министерством образования и науки РФ и входят в Федеральный перечень.

В свете сказанного любые заявления специалистов на местах, что, работая по



УМК «Школа России», педагог может не пройти аттестацию, являются либо проявлением некомпетентности, либо каких-то личных пристрастий.

Необходимо заметить, что хороший, по настоящему методически выверенный учебник создается годами, чего не скажешь о скороспелых «инновационных» комплектах, в избытке присутствующих сейчас на рынке образовательной литературы, по сути, являющихся не очень добротными перепевами тех же учебников УМК «Школа России».

Работа по УМК «Школа России» дает высокие результаты. Существует немало убедительных свидетельств этому. Приведем выдержку из анализа результатов международного PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)-2006, организованного Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA.

Преимущества УМК «Школа России». «Родная речь», авторы Л. Климанова, В. Горюшкин и др.:

- приоритет понимания над воспроизведением;
- причинно-следственный, аналитический подход в работе с текстом;
- акцент на собственном аргументированном суждении;
- неформальный, занимательный характер вопросов;
- полнота средств, формирующих сложные умения;
- практическое совпадение авторских акцентов с проверяемыми PIRLS умениями».

**2. Какова судьба УМК «Школа России» и других комплектов в 2010/11 учебном году?**

Судя по всему, речь здесь о ситуации, когда будут введены новые стандарты или, если точнее, стандарт второго поколения.

Важно иметь в виду, что Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения в настоящий момент существует в виде проекта и не утвержден. По словам министра образования и науки РФ, прозвучавшим в его интервью, введение стандарта планируется в 2010 году. После утверждения стандарта будет проводиться **экспертиза** существующих учебников на предмет их соответствия стандарту. Только после проведения экспертизы учебников можно будет говорить о возможности их использования в образовательных учреждениях.

Учебники УМК «Школа России» поступят (наряду с учебниками других комплектов) на государственную экспертизу после утверждения стандарта второго поколения.

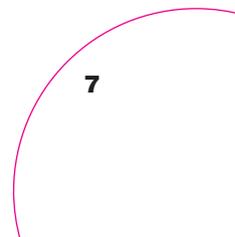
Вместе с тем следует отметить, что учебники комплекта «Школа России» уже учитывают изменения, предусмотренные стандартом второго поколения. Они предусматривают формирование **универсальных учебных действий** и достижение планируемых результатов, направлены на развитие умения детей **общаться**, поддерживают совместную деятельность школы и семьи.

На основе учебников УМК «Школа России» разрабатывались планируемые результаты обучения в начальной школе.

Суммируя свои длинные рассуждения, хочу сказать автору письма — работайте по этому комплекту, и ни вы, ни ваши ученики не прогадают.

**Вниманию читателей!**

К началу 2009/10 учебного года в журнале «Начальная школа» будут опубликованы материалы, посвященные работе по учебникам УМК «Школа России».





## О новой модели гуманистической школы

### Проект «Перспектива»

**Л.Ф. КЛИМАНОВА,**  
кандидат педагогических наук, Москва

Основная цель модернизации сложившейся в последние десятилетия системы образования — повышение качества образования, которое отвечало бы «актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства».

Отвечает ли современная начальная школа этим запросам? Об этом можно будет судить, если, во-первых, посмотреть на школу в целом, в совокупности всех ее предметов, и, во-вторых, соотносить содержание образования с теми идеями, прогнозами и взглядами на развитие личности и общества, которые можно найти в исследованиях и высказываниях видных деятелей культуры, науки и искусства.

Очевидно, что успехи в развитии общества сегодня должны быть связаны не только с научно-техническими достижениями и новыми информационными технологиями, но и с **нравственным преобразованием личности** человека, иначе нас ждет участь тех цивилизаций, которые погибли, так как в них научно-технический прогресс опережал нравственное совершенствование людей.

«Все негативные явления, по мнению ученых, связаны с катастрофой человеческой души, с деформацией системы духовно-нравственных ценностей»<sup>1</sup>. Поэтому важнейшая роль должна быть отведена содержа-

нию образования и формированию духовно-нравственных качеств личности учащихся.

Проведенный нами анализ современного начального образования позволил выявить ключевые понятия и основные принципы построения новой гуманистической начальной школы.

#### I. Гуманистический принцип.

Гуманизм, являясь отличительной чертой культуры, ее духовной основой, означает признание достоинства и свободы личности, ее социально-культурных завоеваний. Это понятие широко используется в системе образования, но не уточняется содержание этого понятия, которое видоизменялось на протяжении веков.

Для западноевропейской культуры в целом характерен гуманизм рационалистический, подчеркивающий роль разума в поведении человека. В своей основе он имел рационализм и индивидуализм.

В эпоху Возрождения гуманизм имел эстетическую направленность. Всякая деятельность, независимо от ее характера, окрашивалась гуманистами в эстетические тона. В центре их внимания были личность, ее самоутверждение, творчество, свобода от внешних авторитетов и законов. Однако установка на самореализацию личности, на индивидуалистическое самоутверждение переходила в своеволие и распущенность (А.Ф. Лосев).

<sup>1</sup> Моисеев Н.Н. Быть или не быть человечеству. М., 1999.

Министерство связи РФ  
"Роспечать"

АБОНЕМЕНТ на газету \_\_\_\_\_  
Журнал \_\_\_\_\_ (индекс издания)

"Начальная школа" \_\_\_\_\_ Количество комплектов \_\_\_\_\_

на 2009 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда \_\_\_\_\_ (почтовый индекс) \_\_\_\_\_ (адрес)

Кому \_\_\_\_\_ (фамилия, инициалы)

**ДОСТАВочНАЯ КАРТОЧКА**

\_\_\_\_\_ на газету \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ журнал \_\_\_\_\_ (индекс издания)

Журнал \_\_\_\_\_ (наименование издания)  
"Начальная школа"

Стоимость	подписки	_____ руб. _____ коп.	Количество комплектов
	пере-адресовки	_____ руб. _____ коп.	

на 2009 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда \_\_\_\_\_ (почтовый индекс) \_\_\_\_\_ (адрес)

Кому \_\_\_\_\_ (фамилия, инициалы)

**Внимание! Началась подписка на II полугодие 2009 г.**

Оформить подписку на журнал «Начальная школа» и его Приложение можно по каталогам агентств «Роспечать» и «Почта России». Редакция рекомендует при наличии выбора подписываться по каталогу «Роспечать», так как это будет для вас дешевле.

**Журнал «Начальная школа»**

**Полугодовая подписка.** Индексы:  
«Роспечать» — **73273\*** «Почта России» — **16823\***

**Журнал «Начальная школа» с вкладкой «ПРАКТИКА» (три пособия для учителя)**

**Полугодовая подписка:** шесть номеров журнала + три методических пособия. Индексы:  
«Роспечать» — **48573\*\*** «Почта России» — **99445\*\***

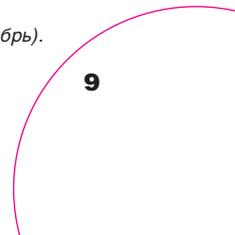
**Приложение «Ребенок и творчество. Рекомендации учителям и родителям»**

**Полугодовая подписка:** два сборника (сентябрь, ноябрь) + демонстрационные таблицы + музыкальная фонохрестоматия. Индексы:  
«Роспечать» — **80378** «Почта России» — **99446**

**Подписка для стран СНГ** осуществляется по каталогу «Роспечать». Индекс — **80255**.

\* Можно оформить подписку с любого месяца.

\*\* Можно оформить подписку на любые два месяца (июль — август; сентябрь — октябрь; ноябрь — декабрь).



ИЗДАТЕЛЬСТВО

ЮВЕНТА

ПРЕДСТАВЛЯЕТ

**ПОРТФОЛИО** учащегося начальной школы. («Копилка успехов ученика») ..... 77 руб.

**Страницы Великой Победы.** Пособие для учащихся 1—4 классов ..... 64 руб.

**Героические битвы русской армии.** Пособие для учащихся 1—4 классов ..... 40 руб.

**Легендарные страницы нашей космонавтики.**

Пособие для учащихся 1—4 классов ..... 64 руб.

**Уроки русской грамоты.**

Дидактическое пособие по обучению чтению, в 2 частях ..... 121 руб.

**Дневник юного читателя.** Пособие для учащихся начальной школы ..... 44 руб.

### ТРЕНАЖЕРЫ

Тренажер по чтению для учащихся 1—4 классов ..... 30 руб.

Тренажеры по математике для 1, 2, 3, 4 классов ..... по 22 руб.

Тренажер для учащихся 1 классов. **Таблица сложения** ..... 22 руб.

Тренажер для начальной школы. **Таблица умножения** ..... 22 руб.

Тренажер **по русскому языку.** Подготовка к **ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ** ..... 27 руб.

Тренажер **по математике.** Подготовка к **ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ** ..... 27 руб.

Тренажер **по литературному чтению.** Подготовка к **ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ** ..... 27 руб.

Тренажер **по окружающему миру.** Подготовка к **ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ** ..... 27 руб.

**Обучение написанию изложений.** Тренажер по развитию речи для 2—4 классов .. 33 руб.

**Учимся понимать пословицы.** Тренажер по развитию речи в начальной школе ..... 27 руб.

**Безударные личные окончания глаголов.** Тренажер по русскому языку для 4 кл. .. 22 руб.

**Окно в мир природы.** Тренажер по окружающему миру для 1—4 классов ..... 95 руб.

### УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

**Мой край: природа, история, культура.** Рабочая тетрадь по краеведению (исследование и разработка проектов) (З. А. Клепинина, Е. В. Клепинина) ..... 77 руб.

**Природа нашей Родины.** Тетрадь для записи наблюдений (З. А. Клепинина) ..... 48 руб.

**Тайны окружающего мира.** Энциклопедия (З. А. Клепинина) ..... 100 руб.

### Самые низкие цены на книги – в издательстве!

Книги по почте высылаются **только после оплаты счета** из издательства (с учетом доставки). Наложным платежом книги не высылаются.

**Почтовый адрес: 125284 Москва, а/я 42, с пометкой «Ювента-НШ».**

Телефон (495) 796-92-93, факс (495) 796-92-99, e-mail: booksale@si.ru, сайт: www.books.si.ru

Магазин издательства в Москве: ул. 1905 года, д.10 А, телефон (495) 253-93-23. (с 10 до 19 без обеда, выходные – воскресенье, понедельник).





В недавнем прошлом у нас в стране был пролетарский гуманизм — гуманизм для широких слоев трудящихся. Но путь достижения справедливого общества был не самый гуманный. Считалось, что без насилия невозможно решить назревшие социальные проблемы, а отношения личности и общества строились главным образом на «моделях борьбы». Пролетарский гуманизм, подавляя личную свободу, полностью подчинял человека коллективу, его интересам.

В русской культурной традиции, тесно связанной с православием, гуманизм понимался иначе: он имел направленность на защиту слабых, милосердие, сострадание. Христианский гуманизм подразумевает равную нравственную ценность всех людей независимо от их социального, материального положения.

В современных условиях развития нашего общества гуманизм с духовно-нравственной составляющей наиболее полно отвечает задачам современного общества и новой модели гуманистической начальной школы, в которой понятие духовности охватывает и умственное, и нравственное, и эстетическое развитие ребенка.

Таким образом, **гуманистический принцип** обучения предполагает:

— создание благоприятных условий для жизни и обучения всех детей, уважение их достоинства, признание значимости и ценности каждого ученика независимо от уровня его знаний и материальной обеспеченности;

— организацию обучения и воспитания на основе моделей гуманистических отношений, связанных с усвоением нравственных норм и обязанностей по отношению к окружающим людям и миру в целом (взаимопонимание, миролюбие, уважение, ответственность и доброта);

— реализацию свободы самовыражения и обеспечение самостоятельного выбора.

Следует отметить, что самостоятельный выбор, у которого нет критериев правильного выбора, превратится в «своевольное хотение», если ни семья, ни школа не познакомят детей с «золотым правилом нравственности» («Не делай другому того, чего не желаешь себе»), и с более высокими библейскими истинами («Возлюби ближнего своего, как самого себя» и др.).

Новая модель школы ориентирует на воспитание отношений, построенных на основе духовного чувства любви, миролюбия, дружелюбия и взаимопонимания. Духовное чувство любви к людям и окружающему миру преобразует личность человека и обеспечивает ему подлинную свободу.

По-настоящему свободный человек не стремится подчинить себе кого-либо и не подчиняется слепо другому. Он открыт для диалога с людьми и миром. Подлинный гуманизм осознает коммуникативную природу личности, ее связь с другими людьми. Неслучайно проблема общения сегодня становится одной из ключевых в образовании.

## II. Коммуникативный принцип.

**Коммуникативный принцип** в новой гуманистической школе реализуется на предметном уровне, т.е. в системе учебных предметов, в межличностном общении и в таких организационных формах обучения, как сотрудничество. Ключевым понятием, помогающим реализовать указанный принцип, является *общение*.

Понятие *общение* часто соотносят с коммуникацией, с передачей информации или сообщения, но по содержанию оно значительно шире понятия *коммуникация*.

*Общение* — это такое речевое взаимодействие партнеров, в процессе которого появляется определенный результат, духовный или материальный. Партнеры, участники общего дела, совместно вырабатывая информацию, стремятся прийти к общей цели.

Понятие *общение* становится предметом обучения на уроках русского языка, связано с решением актуальных проблем межличностного взаимодействия и содействует воспитанию коммуникабельной личности, способной строить свои отношения на основе гуманистической модели общения, основанной на взаимопонимании, уважении и дружелюбии.

В новой системе понятие *общение* рассматривается не только с лингвистической точки зрения (акт говорения и слушания), но и с философской, расширяющей сферу его применения: от непосредственного общения людей до условного общения с миром природы и предметами материальной культуры и опосредованного общения через книгу с автором литературного произ-

ведения и его героями. У детей формируется представление о цели общения с художником или писателем, каждый из которых стремится не просто сообщить какую-либо истину своему читателю, не поучать его, а желает завязать с ним воображаемый диалог и тем самым приобщить читателя к своим нравственным ценностям, идеалам, убеждениям, эстетическим переживаниям. Поэтому *общение* рассматривается нами не только как процесс информационный (обмен знаниями и умениями), но и как процесс духовно-практический.

Таким образом, **коммуникативный принцип** позволяет:

— строить обучение на основе общения равноправных партнеров и собеседников, процесс которого обеспечивает учащимся свободу высказывания при их взаимном уважении;

— ввести *общение* в качестве предмета обучения на уроках русского языка, обеспечить интенсивное формирование коммуникативно-речевых навыков и развивать умение договариваться при решении конфликтных ситуаций;

— развить систему межличностного общения на основе усвоения норм и правил нравственности; сформировать культуру речевого общения;

— понимать общение не только как процесс информационный, но и духовно-практический, обогащающий собеседников духовно-нравственными ценностями и идеалами.

### III. Культурно-исторический принцип.

Понятие *культура*, введенное в систему значимых единиц образования, объединяет (интегрирует) содержание всех учебных предметов, относящихся к естественно-научным и гуманитарным дисциплинам, и помогает определить систему отсутствующих знаний.

В отечественной научной литературе существует множество определений понятия *культура*, однако для развития системы образования важны два основных определения, которые используются в узком и широком значении этого слова.

*Культура* в узком значении — совокупность всех видов искусства; представление о ценностях и идеалах, которые одухотво-

ряют жизнь и придают ей ценностно-мировоззренческую направленность.

*Культура* в широком значении — совокупность всех материальных и духовных ценностей человечества; искусственный мир, созданный мыслью и руками человека, отличный от мира природы (от *натуры*). В этом широком значении понятие *культура* объединяет науку, искусство, религию и другие формы культуры, оно используется нами в качестве ключевого понятия в новой гуманистической системе обучения.

**Культурно-исторический принцип** предполагает:

— реализацию важнейших методологических принципов: системности и историзма и принципа единства сознания и деятельности;

— изучение предметных курсов или их разделов в культурно-историческом контексте;

— структурирование содержания учебных дисциплин с учетом логики и истории развития самого предметного знания;

— выделение в предметах основных, значимых единиц усвоения, отражающих сущностное содержание предмета;

— введение в содержание предметных курсов, изучение религии — одной из форм культуры;

— формирование целостной единой картины мира на основе процессов дифференциации и интеграции естественно-научного и гуманитарного знания (наука, искусство, философия религии).

Изложение знаний в логике культурно-исторического пути их развития дает учащимся представление о зарождении, накоплении «живых знаний», превращении их в словесно-понятийную форму, в систему теоретических абстракций, правил, законов, которые и предоставляются детям для усвоения.

Другая особенность указанного принципа связана с тем, что в содержании отдельных учебных предметов первоначально выделяются значимые единицы, которые отражают сущностную, глубинную структуру того или иного знания, и на их основе выстраивается структура учебника.

Например, в учебниках русского языка и литературы в качестве такой единицы выступает *слово*. *Слово*, представленное как



простейшая структурно-семантическая единица языка, модель, отражает единство значения и звучания, единство «общения и обобщения». Слово является и важнейшим структурным компонентом предложения; слово, используемое в тексте, помогает создать и понять образный смысл художественного произведения и понятийный — в научно-познавательном тексте.

В математике такой значимой единицей является *число*. Его символический знак имеет общие черты со структурой слова (предмет, форма, смысл и значение). Предмет «окружающий мир» базируется на важнейших понятиях курса: *человек, природа, общество, культура*.

Культурно-исторический принцип обучения значительно расширяет культурное поле образования, поскольку позволяет включить в содержание учебников помимо научной картины мира (она строится на научном способе познания) мифологическую, религиозную и художественную картины, которые используют внерациональные способы познания (художественно-образное мышление и интуицию — специфический познавательный процесс). В этом культурном пространстве у детей появляется возможность сопоставления разных точек зрения на одну и ту же проблему (например, взгляд на происхождение человека и мира: научный, религиозный, мифологический). Подобное сопоставление взглядов на какую-либо общую проблему активизирует творческое мышление учащихся, способствует выработке у них собственного мнения, формирует целостное представление о мире.

Строгая дифференциация, закрепленная в учебных предметах традиционной общеобразовательной школы, выстраивает научные знания в виде линейной, закрытой системы, вне их связи друг с другом. В такой системе все мысли и идеи преподносятся в качестве истины в последней инстанции. «Закрытое» знание тренирует только память и не может быть развивающим, формирующим сознание ребенка, так как не остается места для выбора, сравнения и размышлений.

В новой системе начального образования учитывается не только дифференциация,

но и взаимосвязь двух сфер культуры (естественно-научной и гуманитарной), двух типов познания мира (рационального и художественно-образного), что помогает создавать для каждого ученика на рационально-образной основе целостную картину мира, о необходимости формирования которой говорят ученые Б. Раушенбах и др.

Таким образом, новый принцип обучения меняет логику движения в постижении предметного содержания. Его освоение с самого начала строится не на усвоении готовых форм знаний, готовых результатов, закрепленных в абстрактных понятиях, а разворачивается в виде процесса, ведущего к определенному результату, когда знание приобретает конкретно-историческое содержание и становится доступным детям.

Например, овладение важнейшим для учащихся навыком чтения во всех системах обучения строится на усвоении «готового продукта деятельности». В новой школе освоение навыка чтения разворачивается как речевая деятельность: от предистории письменной речи со средствами общения *рисунок, жесты, пиктограмма* и другое к звукобуквенному письму и последующему формированию навыка чтения — речевого действия и общеучебного умения.

В соответствии с новыми принципами понятие *деятельность* рассматривается широко, оно не сводится к усвоению определенных способов деятельности. Деятельностный подход вводится с целью формирования сознания школьника и развития у него умения понимать смысл и значение получаемых знаний и умений. С этой целью изучаемые понятия раскрываются как процесс, деятельность, протекающая в культурно-историческом контексте, т.е. учащиеся сначала знакомятся с историей возникновения объекта (понятия), его важнейшими этапами развития, а затем рассматривают внутреннюю структуру объекта, включающую значимые единицы, а затем организуют действия с ними.

Одностороннее использование «деятельностного подхода», когда он сводится лишь к освоению способов действия, ведет к нарушению системно-структурного принципа — одного из важнейших принципов и методологических основ современного гуманитарного знания.



В новой школе обучение охватывает саму систему знаний и процесс их возникновения, развития и освоения, т.е. строится по трехступенчатой схеме: *объект — деятельность — субъект (сознание)*.

Учебная деятельность рассматривается в новой системе в качестве обобщенного надпредметного образования, она формируется поэтапно на базе учебных предметов, роль которых в освоении общеучебных умений неоднозначна. Первоначально обобщенные учебные умения легче всего формируются на уроках трудового обучения, т.е. на предметно-наглядном уровне, поскольку умственные действия формируются сначала как внешние, предметные, а затем переносятся во внутренний план (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.). Для повышения качества формируемых действий используются все этапы формирования умственных действий, разработанные П.Я. Гальпериным (формирование мотивационной сферы, ориентировочной основы действия, выполнение действий в материализованной форме, в плане громкой речи и речи про себя, интериоризация). К указанным этапам дополнительно вводится образно-символический уровень освоения умственных действий с использованием моделей и художественных образов литературных произведений. Это связано с тем, что для младших школьников характерна малая степень осознания целей деятельности, ее этапов и результатов, у них преобладают импульсивные действия вместо волевых и целенаправленных. Например, наглядный образ деятельности персонажей из сказки «Репка» дает учащимся представление о мотиве и цели деятельности, последовательности действий, их корректировке (позвала внучка Жучку), осмыслении результатов и оценке деятельности в конце сказки. Противоположную ситуацию демонстрирует герой сказки «Колобок». Его поведение говорит об отсутствии цели деятельности и осознания ее последствий, нет корректировки выполняемых действий, все они импульсивны, а не целенаправлены, что и приводит героя к печальному концу.

Формирование обобщенных учебных действий в новой системе имеет не только обучающий, но и жизненный смысл, так как система усвоенных действий становится стилем жизни, позволяет избежать хаоса в

выполняемых умственных и практических действиях. У учащихся формируются свойства личности: направленность (система мотивов и интересов), организованность, произвольность, т.е. умение подчинять свои действия осознанной цели.

В новой системе ведется целенаправленная работа по организации познавательной деятельности учащихся.

Усвоение предметных знаний рассматривается как процесс познания, который строится на чувственно-практическом опыте ребенка и поэтапно ведет его к высшей познавательной способности человека — развитию абстрактно-логического языкового мышления. При этом в обучении развиваются все виды мышления учащихся: абстрактно-логическое, эмоционально-образное и предметно-практическое. Развитию образного мышления, воображения и интуиции школьников уделяется не меньше внимания, чем формированию понятийно-логического мышления. Гармоническое и поэтапное развитие мышления учащихся (развитие левого и правого полушарий), согласованное с возрастными особенностями их познавательной деятельности, снижает уровень учебной нагрузки, делает обучение доступным, интересным и радостным для учащихся и тем самым уменьшает риск возникновения у них соматических заболеваний.

Особенность содержания учебных предметов в новой системе выражается еще и в том, что оно строится не только с учетом формальной, но и диалектической логики. В формальной логике понятия рассматриваются в статической форме, а в диалектической логике — в процессе их развития, когда фиксируются все взаимосвязи и переходы. Диалектическая логика (логический принцип познания) использует такой способ познания, как *восхождение от абстрактного к конкретному*.

Указанный принцип раскрывает процесс поэтапного осмысления объекта: от целостного, но нераскрытого (одностороннего) понимания объекта к постижению его сущности. Однако реализация этого принципа предполагает первоначальное движение от конкретного (данного в созерцании) к абстрактному. На этом, последнем, пути образуются понятия, отражающие существенные стороны и свойства изучаемого объекта.



Применение данного принципа на практике означает поэтапное развертывание научного знания в определенной последовательности: в начале изучения какого-либо объекта необходимо представить его в виде неразвернутого целого (т.е. создать мотивацию в обучении). На последнем этапе его изучения, когда освоены все этапы развития понятия, оно воспринимается школьником уже в единстве своей начальной и конечной стадии, т.е. как расчлененная целостность»<sup>1</sup>.

#### IV. Принцип творческой активности.

Творчество — создание новых по замыслу культурных ценностей обычно связывают с самостоятельной созидательной деятельностью, в результате которой появляется что-либо новое, оригинальное. В учебно-познавательном процессе творческую деятельность часто соотносят с художественной деятельностью или с усвоением теоретического материала, с решением различного рода задач, с элементами самостоятельного поиска и прогнозирования.

Современное общество предъявляет новые требования к развитию личности человека: сегодня каждому человеку необходимо обладать творческим мышлением, собственным мнением, гибкостью в различных жизненных ситуациях.

В связи с этим содержание учебных предметов и организация жизни школьников в новой школе основываются на активном использовании их творческой деятельности, объем которой значительно расширяется за счет введения культурно-исторического принципа изложения учебного материала и интеграции учебных курсов.

Культурно-исторический подход позволяет при изучении важнейших понятий воссоздать на уроках те противоречия, которые возникали у человечества в процессе приобретения реального опыта и разнообразных знаний, и помочь ученику увидеть, каким образом решались возникавшие проблемы известными людьми в прошлом (т.е. персонифицировать научные знания). Благодаря этому ученик включается в ситуацию открытия знания, его внимание привлекается к поискам самостоятельного решения возникшей проблемы. Познава-

тельная мотивация стимулирует творческую активность каждого школьника.

Интегрированные блоки по искусству также способствуют развитию творческого потенциала учащихся, т.е. искусство во многом создает условия для развития творческого воображения и интуиции, без которых невозможно создать что-то новое ни в одной из областей культуры.

Гуманистическая школа признает за каждым ребенком творческое начало, которое должно быть реализовано в любой деятельности. Творческая деятельность учащихся направляется в позитивную созидательную сферу деятельности, иначе она может вылиться в агрессию и разрушение окружающего мира и самого себя.

Свой творческий потенциал учащиеся могут реализовать в новой системе на всех этапах, ступенях становления личности: стадии адаптации (привыкание ребенка к школе), на ступенях индивидуализации и интеграции, когда ученик самостоятельно стремится найти средства и способы обозначить свою индивидуальность в коллективе. Задача учителя в этой ситуации — не разрушать творческие способности школьника, а поощрять его способности, которые способствуют развитию коллектива и тем самым развитию его личности. Но и на первых ступенях обучения ребенок может реализовать творческое начало через проявление своего мнения, своего отношения к тому, что он делает, т.е. выполнять любую деятельность, любую работу с вниманием и любовью.

Разработанные принципы обозначили пути качественного обновления содержания образования и легли в основу создания новой модели гуманистической школы. Она призвана пробудить желание учащихся общаться на основе гуманистической системы отношений к людям и окружающему миру, построенной на миролюбии, уважении и родственном чувстве любви, стремлении к творчеству в любой деятельности.

Новые принципы обучения нашли отражение в программах и учебниках по обучению грамоте, русскому языку, литературному чтению, математике и окружающему миру, объединенных в проекте «Перспектива».

<sup>1</sup> Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996.



## Теоретико-методические основы формирования общеучебных умений у младших школьников

**М.И. СКОМОРОХОВА,**

кандидат педагогических наук, доцент Иркутского государственного педагогического университета

**С.П. ЛЕОНИК,**

учитель базовой школы Иркутского государственного педагогического колледжа № 1

В начальном образовании за последние 50 лет произошло стремительное движение от проблемы вооружения учащихся знаниями, умениями, навыками (ЗУНами) к проблеме подготовки их к активной социальной и продуктивной творческой деятельности. На смену зунувской концепции пришли деятельностьный и компетентностный подходы, личностно-ориентированное обучение. В федеральном компоненте Государственного стандарта (2004) выделена приоритетная цель начального общего образования: формирование общеучебных умений и навыков. Это в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения, так как основным новообразованием младших школьников является учебная деятельность. В ряде публикаций (А.Б. Воронцов, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.) отмечается, что в учебной деятельности происходит формирование фундаментальной способности самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, которая позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности, формы общения с другими людьми.

Содержание образования наряду со знаниями о мире, опытом осуществления действий, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру включает и особые действия – *универсальные* (А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Г.В. Бурменская и др.),

*общеучебные* (Ю.К. Бабанский, Р.Н. Бунеев, И.Я. Лернер, А.В. Усова и др.). Функции и общеучебных, и универсальных действий тождественны: создание условий для саморазвития и самореализации личности, регуляция учебной деятельности, обеспечение успешности обучения. И те и другие действия ученые рассматривают как обобщенные способы действий, овладение которыми открывает возможности для широкой ориентации учащихся в различных предметных областях. Однако понятие *универсальные учебные действия* шире, чем понятие *общеучебные действия*.

В настоящее время к универсальным относят следующие действия<sup>1</sup>:

– личностные (самоопределение, нравственно-этическое оценивание);

– познавательные (общеучебные, постановка и решение практических задач, логические...);

– регулятивные (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка);

– коммуникативные (планирование учебного сотрудничества, согласование действий с партнером, построение речевых высказываний, работа с информацией...).

Объектом нашего исследования является процесс формирования общеучебных действий как комплекса **организационных, информационных, интеллектуальных и коммуникативных действий**.

Известно, что становление общих способов действия осуществляется уже в до-

<sup>1</sup> См.: Асмолов А.Г., Карабанова О.А., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В., Поддьяков А.Н. Программа развития универсальных учебных действий для начального общего образования // <http://www.prosv.ru>.



школьном возрасте. Целью дошкольного образования является стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности. В детском саду у детей формируются умения следовать образцу, инструкции, принимать и определять правила игры, а также включают дошкольников в различные формы сотрудничества (с детьми разного возраста, воспитателем, взрослыми и т.д.). Однако не все дети посещают детский сад. Именно поэтому мы уделяем большое внимание формированию общеучебных умений у первоклассников.

Основной нашей работы является деятельностный подход, который исключает какие-либо эталоны и образцы, а предполагает организацию поисковой активности, проблемных ситуаций, противоречий на каждом уроке.

Осознанность и активность школьников в первую очередь зависит от уровня сформированности организационных умений, а именно умений:

- определять и формулировать учебную и практическую задачи деятельности;
- составлять план действий по решению учебной или практической задачи;
- действовать по плану (сопоставлять свои действия с поставленной учебной или практической задачей и планом);
- выполнять контрольно-оценочную деятельность, рефлексировать.

В ходе формирования общеучебных умений важно грамотно использовать содержание учебников. В учебники комплекта «Перспективная начальная школа»<sup>1</sup> включены пиктограммы, обращенные непосредственно к ученику: «Работа в парах», «Работа в группе», «Выскажи предположение», «Повтори пройденное», «Проведи опыт», «Проведи наблюдение» и др. Их цель — обратить внимание детей на смену видов деятельности и настроить учащихся на выполнение тех или иных учебных действий в процессе изучения учебного материала параграфа. Они помогают учащимся лучше понять и, опираясь на знак, сформулировать практическую задачу.

С первых шагов обучения первоклассники учатся понимать и принимать *учебную* и *практическую задачи* с помощью учителя. К учебным мы относим задачи, в процессе решения которых ученик осознает, чему он учится, какими способами действий, необходимыми для решения практических задач, овладевает. Практическая задача — это задача, указывающая, что нужно сделать с предметами или объектами для достижения учебной задачи.

При решении учебной задачи используются модели, отражающие операционный состав найденного способа действия и особенности объекта, которыми он обусловлен, а также организуется оценка найденного решения.

Обучение детей *формулировке учебной задачи* осуществляется через введение в каждый урок проблемных ситуаций. Например, при изучении темы «Прибавление числа к сумме» второклассники учатся следующим образом определять цель своей деятельности на уроке.

— Маша, Миша и Костя находили сумму трех чисел — 3, 2 и 1. Ход их рассуждений записан на доске. Объясните, пользуясь кружками, как они выполняли рассуждения.

Учитель выполняет на доске записи.



Маша:  $3 + 2 + 1 = 5 + 1$ .

Костя:  $3 + 2 + 1 = 3 + 3$ .

Миша:  $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 4 + 2$ .

После того как ученики выскажут свои предположения, учитель может спросить: «Кто догадался, какой знак нужно поставить в математическом выражении, чтобы показать порядок выполнения действий?» (Скобки.)

— Миша младше Маши и Кости. Он еще не учится в школе. Его выражение не соответствует учебной задаче. Помогите Мише записать выражение, в котором надо найти сумму трех чисел.

В ходе дальнейшей беседы ученики проговаривают последовательность операций и формулируют учебную задачу.

<sup>1</sup> Программа четырехлетней начальной школы: проект «Перспективная начальная школа». М., 2004.

При знакомстве с понятиями *центр* и *радиус* (II класс) [5, 47]<sup>1</sup> может быть организована следующая проблемная ситуация.

На партах лежат рисунки неваляшек, выполненные на листках в клетку.



— Из каких фигур состоит рисунок? Вы должны выполнить в тетрадах точно такой же рисунок, такого же размера. Как это сделать?

Так возникает проблемная ситуация. Учащиеся активно включаются в беседу и высказывают свое мнение.

Остановимся на этапах *формирования умения составлять план действий* по решению учебной или практической задачи.

**Этап I (репродуктивный).** Школьники учатся действовать по предложенному учителем плану или инструкции в соответствии с практической задачей. План, по которому нужно выполнить задание, предлагается в учебниках. В качестве примера приведем упражнение 8 [2, 28, 29].

«1. Прочитай, поставив слова в скобках в нужную форму по смыслу.

В жаркий день в лесу глухом  
Гном сидел под (лопух).  
Из (волнушка) пил (роса),  
Слушал бабушку-Осу.

С. Козлов

Помогла ли тебе рифма?

2. Запиши второе предложение, используя подходящую форму слов. Сравни слова в скобках с теми словами, что ты записал(а).

3. Выпиши их парами: волнушка — из волнушки, роса — рос...

4. Чем они различаются? Подчеркни ту часть, которой отличаются эти слова.

5. Для чего словам изменяться?»

В данном упражнении готовый план действий помогает учащимся самостоятельно сделать открытие: разные формы од-

ного и того же слова различаются окончаниями.

**Этап II (частично-поисковый).** Школьники учатся составлять алгоритм работы, устанавливая последовательность этапов. Для формирования можно использовать практическую задачу из учебника информатики [1, 26]: «В записи алгоритма перепутан порядок шагов. Дай название алгоритму.

- Кипятить 10 мин.
- Положить чистое яйцо в кастрюлю.
- Налить в кастрюлю воды.
- Поставить кастрюлю на включенную плиту.
- Облить яйцо холодной водой.
- Снять кастрюлю с плиты.
- Вылить горячую воду».

При составлении первых алгоритмов учащиеся обсуждают и обосновывают порядок действий, разрабатывают аналогичные алгоритмы на других уроках.

**Этап III (поисковый).** Учащиеся самостоятельно проектируют свою деятельность, выполняя задания вида: «Помоги Мише пересадить цветок. Составь план выполнения задания так, чтобы Миша смог выполнить эту работу самостоятельно».

Рассмотрим более подробно, как организуется работа с алгоритмами на уроке «Ознакомления с окружающим миром» в III классе.

**Тема:** «Свойства воды в твердом состоянии» [3, 70, 71].

**Цели:** выявить свойства льда; обсудить вопросы практического применения знаний о свойствах воды; подготовить доклад о свойствах льда для бесед с первоклассниками.

**I. Постановка проблемы.** Введение проблемной ситуации.

— На вопрос мамы: «Тонет ли лед в реке?» Маша ответила, что не тонет, а Миша — тонет, так как он твердый. Что по этому поводу думаете вы?

Ученики выдвигают свои предположения.

**II. Работа над новым материалом.**

— Проведите опыты со льдом самостоя-

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



тельно, работая в группах и действуя по инструкции. Затем мы обсудим все, что вы заметили.

Каждая группа получает поднос, на котором находятся кусочки льда, 2 стакана, цветной карандаш, гири, инструкция с описанием опытов.

#### Инструкция

1. Посмотрите, что происходит со льдом в теплой комнате.

2. Дотроньтесь пальцем до льда. Что вы ощущаете?

3. Стукните по ледяному кубику гирей. Что произошло?

4. Переложите кусок льда в пустой стакан. Изменяет ли вода в твердом состоянии свою форму?

5. Бросьте кусок льда в стакан с водой. Тонет ли лед в воде?

6. Выясните, можно ли увидеть цветной карандаш через кусочек льда?

Работая в группах, ученики распределяют между собой, кто и какие опыты выполняет, обсуждают инструкцию, результаты и совместно готовят отчет. Роль учителя заключается в том, чтобы объединить в группы школьников разного уровня подготовки, тогда сильный ученик сможет объяснить что-либо слабому.

В диалоге друг с другом и учителем вырабатываются критерии оценки и определяется степень успешности выполнения работы.

Следующее организационное действие — *умение выполнять контрольно-оценочную деятельность*. Контрольно-оценочные действия младших школьников включают определение степени трудности этапов работы, самооценку и самоконтроль.

Как показывает опыт работы, наиболее сложным является обучение прогностической оценке, т.е. формирование умений оценивать свои возможности, определять, достаточно ли знаний для решения новой задачи, каких именно знаний недостает. Приведем пример организации деятельности учащихся, которая помогает отслеживать становление прогностической оценки.

Учитель предлагает школьникам задания, записанные на карточках разного цвета в зависимости от их степени трудности. На карточках красного цвета записаны за-

дания повышенной трудности, желтого цвета — среднего уровня сложности, синего — легкие задания.

— Оцените свои силы и выберите задание, которое вы сможете выполнить. Цвет и сложность задания не влияет на оценку.

При выборе карточки ученик оценивает свои возможности. Если при выполнении задания он понял, что переоценил или недооценил свои знания и умения, то он может поменять карточку. В этом случае у учителя появляется возможность уточнить, по каким критериям ученик выбирал карточку.

Цвет можно использовать при формировании эмоциональной и содержательной оценки уже в I классе. Так, на одном из уроков можно договориться обозначать знание или незнание сигналом светофора:

1) зеленый цвет — хорошо знаю, можно идти вперед;

2) желтый — у меня есть сомнение, нужно еще поработать;

3) красный — мне еще трудно, я не все понял и допустил ошибки.

Первоклассники не соотносят цвет с оценкой и воспринимают его как сигнал к действию. Для контроля за оценочной деятельностью ученика полезно задавать специальные вопросы: «Почему ты показал желтый цвет?», «В каком случае мы выбираем красный цвет?» Постепенно на уроках вводятся критерии оценки, например: правильно выделил признаки слова; действовал строго по плану; нашел свою ошибку и т.д.

На уроках школьники учатся осуществлять контроль своих действий (или учителя). С этой целью используется таблица (см. с. 20).

В III классе вводится балльная система оценивания.

Далее приведен фрагмент конспекта урока русского языка, проведенного в III классе. На уроке школьники определяют критерии оценки их деятельности и работают с баллами.

**Тема:** «Написание мягкого знака после шипящих во всех формах глагола» [3, 165].

На доске записаны слова: *завтр., уж..н, п..беда, праз..ник, р..сунок*.

— Что общего в этих словах? Образуйте от данных существительных глаголы и самостоятельно запишите их в столбик: I ва-



## Самоанализ учебной работы

Предложения для самоанализа	Дата			
	15 сент.	16 сент.	17 сент.	18 сент.
Мне было легко работать с одноклассниками в группе				
Мне было трудно работать с одноклассниками в группе				
Мне было интересно работать на уроке				
Мне было неинтересно работать на уроке				
Я доволен (довольна) своей работой				
Я не доволен (не довольна) своей работой				
Самым интересным оказалось...				

риант — в начальной форме, II вариант — в повелительном наклонении.

Ученики выполняют самостоятельную работу.

— Давайте оценим свою работу в баллах. Для этого определим критерии оценки.

Ученики выделяют следующие критерии:

1) правильно вставили букву в словарное слово (по 2 балла за слово);

2) правильно составили глаголы в начальной форме (по 1 баллу за слово);

3) правильно составили глаголы в повелительном наклонении (по 1 баллу за слово);

4) все записано аккуратно, без исправлений и помарок (по 1 баллу за каждое слово).

Максимально можно набрать 30 баллов.

— Поменяйтесь тетрадями с соседом по парте и проверьте работы друг у друга, оценивая их в баллах.

Учитель предлагает сначала мальчикам, а потом девочкам выйти к доске и отметить знаком \*, сколько баллов они набрали.

На доске шкала:



Учитель делает содержательный анализ выполненной работы, а ученики определяют свое место в общем рейтинге.

На каждом уроке ученики отмечают свои достижения как на общей, так и на индивидуальной шкале.

Кратко остановимся на других общеучебных действиях. *Информационные действия* заключаются в: а) овладении методами и приемами самостоятельного приобретения знаний, новой информации, ее хранения; б) осуществлении библиографического поиска, работы с учебной книгой, справочниками, техническими источниками информации.

*Коммуникативные умения* — это умения общения. Общение — необходимое условие в жизни ребенка, без него невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. По нашему мнению, к этой группе относятся умения: а) передавать информацию в устной форме, доступной для понимания; б) слушать и следовать инструкции; в) понимать невербальные средства общения; г) строить монологическое высказывание; сотрудничать и др.

Младшие школьники любят общаться, но умение работать вместе, сотрудничать у них еще не сформировано. Поэтому ведущими



формами организации процесса обучения на уроке должны быть групповая, парная. Использование групповой работы способствует формированию уважения к чувствам и эмоциям окружающих людей, побуждает к выражению собственного мнения.

*Интеллектуальные действия* включают способы выполнения мыслительной деятельности, а также приемы логического мышления, умение мотивировать свою деятельность, внимательно воспринимать информацию, рационально запоминать, логически осмысливать учебный материал, выделяя в нем главное, существенное, решать проблемные познавательные задачи, самостоятельно выполнять упражнения.

Итак, теоретический анализ и опыт практической работы показал, что формирование общеучебных действий обеспечивает учебную самостоятельность и лежит в основе развития способностей человека. Их

формирование необходимо и возможно в начальной школе, ведь как для строительства дома нужен фундамент, так и для организации процесса обучения необходимы действия, составляющие основу умения учиться.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бененсон Е.П., Паутова А.Г.* Информатика: Учеб.-тетрадь. 2 класс. М.: Академкнига / учебник, 2003. Ч. 2.
2. *Чуракова Н.А.* Русский язык: Учеб. для 2 класса. М.: Академкнига/учебник, 2005. Ч. 3.
3. *Каленчук М.Л., Чуракова Н.А., Байкова Т.А.* Русский язык: Учеб. для 3 класса. М.: Академкнига / учебник, 2005.
4. *Федотова О.Н., Трафимова Г.В., Трафимов С.А., Краснова Л.А.* Наш мир: Учеб. для 3 класса. М.: Академкнига / учебник, 2005.
5. *Чекин А.Л.* Математика: Учеб. для 2 класса. М.: Академкнига / учебник, 2004.

## Формирование навыков использования информационной среды

**Е.У. МАРДАНОВА,**

*учитель начальных классов, лицей № 2, г. Альметьевск, Республика Татарстан*

Дети должны научиться не только творить новое, но и использовать наработанное человечеством.

*А. Фурсенко*

Информационная культура как самостоятельное научное направление и образовательная практика одинаково важна и для учителей, и для учащихся. Однако в силу разрозненности усилий, отсутствия целенаправленно организованного процесса информационного обучения, глубоко продуманной единой программы образования, в которой информационная культура (как и общая культура) являлась бы ведущим, объединяющим все предметы и науки направлением, уровень информационной культуры общества и конкретно школьной политики все еще продолжает оставаться неоправданно низким.

Современное общество предъявляет образованию социальный заказ на формирование развитой, свободно и творчески мыслящей личности, способной результативно использовать все наработанное человечеством, стремящейся к благополучию не только личному, но и общественному.

Интегрирование информационных технологий в учебно-воспитательный процесс — это обоснованная и осознанная деятельность, направленная на формирование у школьников определенной системы интеллектуальных и практических умений.

Сегодня наблюдается возрастание объема программного материала, его содержание модернизируется в соответствии с современными условиями. Однако у учащихся наблюдается дефицит умений:

- 1) работать с текстом;
- 2) давать развернутые ответы;



3) обращать внимание на детали;

4) сопоставлять, сравнивать материал разноплановых текстов (удерживать информацию, реферировать ее);

5) осуществлять поисковый вид чтения;

6) анализировать материал.

Мы считаем, что это связано с неумением работать с информацией, несформированность у младших школьников коммуникативной компетенции.

Коммуникативные функции языка реализуются в тексте с его семиотическими свойствами и коммуникативными функциями. Основным семиотическим свойством текста является его способность содержать информацию разных видов: предметную, оценочную, эстетическую, эмоциональную и т.д. Основная коммуникативная функция текста — передавать эту информацию. Уже младших школьников надо учить воспринимать и создавать тексты разных типов речи и жанров. Следовательно, возникает необходимость научить использовать современную информационную среду.

Информационная среда обширна и богата. В качестве современных источников и носителей информации можно выделить:

- ресурсы Интернета — библиотеки, энциклопедии, словари, справочники, сведения об авторах, прототипах героев, об исторических событиях, о знаменитых людях, о представляемой эпохе, о природных явлениях и др.;
- электронные обучающие программы, электронные библиотеки, энциклопедии, словари, справочники, видео- и DVD-фильмы;
- книги (литературные произведения, биографии, очерки, учебные статьи, энциклопедии, справочники, словари);
- произведения музыкального и изобразительного искусства;
- устное и письменное общение со сверстниками (друзьями), родителями и педагогами.

Перед педагогом стоит задача: научить школьников осознанно, разумно и рационально использовать различные источники информации. Уже с I класса можно вовлекать учащихся в использование информационных ресурсов. Конечно, возраст накладывает естественные ограничения на

организацию такой деятельности школьников. Однако делать это нужно обязательно, ведь именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Если не учитывать это обстоятельство, рассматривать возраст шесть-десять лет как малозначимый, «непроходной» для информационных технологий, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности обучающихся.

При организации деятельности по использованию различных источников информации необходимо учитывать возрастные и психолого-физиологические особенности младших школьников. Лучше выбирать тему для поиска информации из содержания учебных предметов или из близких к ним областей. Дело в том, что для такой работы требуется лично занимаемая и социально детерминированная проблема, знакомая младшим школьникам и близкая им.

Бесспорно, что работа с любым источником информации невозможна без исследовательского метода. Вся познавательная деятельность строится на поиске смыслового богатства текста, на открытии и исследовании причинно-следственной связи, на проблемном изложении ситуации. При этом используются объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы (при введении в образ, объяснении обстановки той или иной эпохи, времени, места действия), словесные, игровые, практические методы, наблюдение и проектный метод.

Информационная среда должна находить свое применение при изучении всех учебных предметов и во внеклассной деятельности. Следовательно, для ее анализа следует обязательно использовать материал нравственного, патриотического, краеведческого, экологического характера и т.д.

В этом случае на уроках кроме сведений из учебника будет использоваться материал из Интернета, электронных и бумажных источников информации. Ученики смогут представить и защитить свои проекты по разным темам, которые объединены источником получения информации — Интере-



том. Так, к урокам ознакомления с окружающим миром ученики могут подготовить сообщения на тему «Полезные ископаемые»; к урокам истории — написать рефераты об известных личностях и значимых событиях; литературного чтения и русского языка — составить сочинения и выпустить стенгазеты; технологии и математики — написать рефераты об изобретателях, ученых и моделях; изобразительного искусства — подготовить выставки, стенгазеты, провести тематические конкурсы; физической культуры — выполнить подборки для организации спортивных игр и соревнований, разработать комплексы общеразвивающих упражнений; к внеклассным мероприятиям — провести классные часы, конкурсы, смотры, утренники и т.д.

Основа таких уроков и занятий с использованием дополнительных источников информации — коммуникативное ядро и проблемная ситуация, которая требует решения. В ходе работы должны быть своя завязка, развитие действия и развязка. Коммуникативное ядро играет роль кульминации. Смысл его состоит в том, чтобы максимально нейтрализовать речевой контроль. Ученик не должен бояться отвечать, не должен бояться своей ошибки. Одно из важных условий — свобода мысли. У ребенка есть свое мнение, своя точка зрения, которую никто не вправе считать ошибочной, поэтому он должен иметь возможность высказаться, обосновать свою версию, опираясь на разные информационные источники.

Формами организации такой деятельности младших школьников могут быть как обычные уроки, так и кружковые занятия, посиделки, литературные встречи, просмотры фильмов, спектаклей, игры, экскурсии и др.

Работа может проводиться фронтально, в группах, паре, индивидуально. Уместными будут руководство педагога и совместное обсуждение, но необходимо использовать и самостоятельные виды деятельности учащихся.

Известно, что для современных детей Интернет — это один из способов доступа к нужной информации. Используя Интернет, ребенок самостоятельно выбирает, ка-

кой материал он хотел бы изучать глубоко, формирует собственные познавательные интересы. В любом случае (и особенно при самостоятельной работе в Интернете) ценны советы учителя. Ведущая роль педагога в условиях компьютеризации обучения, видоизменение и преобразование (в частности, обогащение) выполняемых педагогом функций сегодня особенно актуальны. Иначе усвоенные знания вполне способны приобрести случайный и бессистемный характер: учащийся вносит самостоятельно выработанную систематизацию знаний и пытается упорно придерживаться ее в классных занятиях, не обращая иной раз при этом внимания на вопиющие противоречия между данной системой и научными фактами.

Компьютер является необходимой составляющей всех сфер современной жизни. Его широкие возможности следует использовать и в школьном образовании. Компьютерные образовательные программы и мультимедийные презентации-сопровождения при разумном применении имеют множество плюсов: наглядность, большой объем, скорость, дифференцированные уровни информации, контроль и стимул к обучению.

Сегодня существует много обучающих программ: «Семейный наставник», «Репетитор», «Фраза», «Учимся рисовать», «Фактура», «Веселая математика», «Словечкин», «Развивайка», «Веселый художник» и т.д. В начальных классах лучше использовать не тренировочные и контролируемые программы, а информационные. Это учит младших школьников находить нужную им информацию. Например, виртуальные энциклопедии «Хочу все знать!», «Энциклопедия животных», «Природа России», «От плуга до лазера», «Детская энциклопедия Кирилла и Мефодия» и другие содержат не только текстовую информацию об окружающем мире и обществе, но и фото-, аудио-, видеоряды, анимацию, карты, схемы, викторины, которые эффективно дополняют любой учебный курс и проекты учеников.

Немаловажная роль должна быть отведена в учебном процессе и бумажным носителям информации. Особое внимание сле-



дует уделять формированию навыков работы со словарями. С этой целью можно использовать отдельные упражнения или проводить занятия, мероприятия, посвященные этой теме.

#### РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Былевская В.Н. Развитие творческих возможностей младшего школьника. СПб., 2006.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.

Коллин К. Информатизация образования: новые приоритеты. М., 2005.

Материалы со Всероссийского совещания работников образования // Начальная школа. 1991. № 7.

Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6.

Роберт И.В. Современные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М., 2005.

Рябцева С.Л. Диалог за партой. М., 1998.

Саволайнен Х.М. Пробуждать у детей интерес к чтению. М., 2004.

Старцева А.Г. Информационная поддержка творчества учителей и учащихся. Омск, 2006.

Стрельцова Л.Е. Литература и фантазия. М., 2004.

Юркевич В.С. Светлая радость познания. М., 2002.

Яковлева В.И. Учить вдумчивому чтению. М., 2003.

## Познавательные «Олимпийские игры» для учеников начальной школы

**И.В. ЦАУНИТЕ,**

учитель начальных классов, Петровская средняя общеобразовательная школа,  
Калининградская область

Предметные недели в начальной школе уже на протяжении нескольких лет стали частью внеклассной и внеучебной деятельности младших школьников. Увеличение учебной нагрузки на уроках заставляет задуматься, как поддержать интерес детей к учению. Одним из наиболее действенных способов формирования нового отношения к познанию является проведение предметных недель. Поэтому для формирования интереса к школьным предметам и мотивации учащихся к углубленному изучению научных дисциплин нашим школьным методическим объединением учителей начальных классов были проведены познавательные «Олимпийские игры» для учеников I–IV классов.

Задачи познавательной предметной недели:

1) создание условий, максимально благоприятствующих получению качественного образования каждым учеником в зависимости от его индивидуальных способностей,

наклонностей, культурно-образовательных потребностей;

2) повышение интереса учащихся к учебной деятельности, познанию действительности и самого себя, а также выработке самодисциплины и самоорганизации;

3) оценка влияния предметной недели на развитие интереса учеников к изучаемым предметам;

4) помощь учителям и ученикам в раскрытии своего творческого потенциала, организаторских способностей;

5) создание праздничной творческой атмосферы.

Нами был сформирован принцип проведения познавательной предметной недели: каждый ребенок является активным участником всех событий недели. Он может попробовать свои силы в различных видах деятельности: решать задачи и примеры, сочинять, писать, петь, декламировать, мастерить, фантазировать, выдвигать идеи, реализовывать их, рисовать, участвовать в театральных постановках, загадывать (при-



### План проведения познавательных «Олимпийских игр» для учеников начальной школы

Номер дня	Тема дня	Классы	Ответственные
1	День русского языка	II–IV	Руководитель методического объединения (МО), музыкальный руководитель, классные руководители
	Праздник «Слет отличников и хорошистов» (по итогам прошедшего учебного года)	I–IV	
2	День книги	II–IV	Руководитель МО, классные руководители, библиотекарь
3	День математики	II–IV	Руководитель МО, классные руководители
4	День природы	I–IV	Руководитель МО, классные руководители
5	Презентация научного исследовательского общества учеников начальных классов «Хочу все знать»	II–IV	Руководитель МО, классные руководители
6	Линейка. Подведение итогов познавательных «Олимпийских игр». Награждение победителей и активных участников	I–IV	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, руководитель МО, классные руководители

думывать) и разгадывать свои и уже существующие задачи и загадки, готовить доклады и выступать с ними.

Познавательная предметная неделя проводилась в нашей школе в форме «Олимпийских игр», т.е. игр-соревнований, посвященных отдельным учебным дисциплинам.

Каждый день недели позволял выявить лучших учеников, «олимпийских чемпионов» по отдельным учебным дисциплинам.

План проведения недели заранее обсуждался на заседании методического объединения учителей начальных классов и был вывешен на школьную доску объявлений.

Остановимся подробнее на характеристике каждого дня «Олимпийских игр».

#### День русского языка

*Как мы пишем. Определение лучшего ученика в каллиграфии и правильном, безошибочном письме*

В этот день на уроках русского языка учителя дали задание: «Списать текст безошибочно». Работа выполнялась в течение определенного промежутка времени учениками II–IV классов. Для списывания учителя подбирали познавательный текст в зависимости от подготовленности класса. Все

работы анализировались, лучшие были помещены в классные уголки для ознакомления и выбора «олимпийских чемпионов». Каждый ученик смог сравнить свою работу с лучшими работами одноклассников. В конце учебного дня итоговым голосованием в каждом классе выбирались лучшие ученики в номинации «Каллиграфия» и «Безошибочное письмо».

Завершал первый день праздник «Слет отличников и хорошистов». Это — праздник-чествование не только отличников и хорошистов, но и учителей начальных классов. На нем рассказывали об учебных и внеучебных достижениях каждого ученика начальной школы. Рассказы об учениках и учителях чередовались с номерами художественной самодеятельности, подготовленными музыкальным руководителем и школьниками.

#### День книги

*План проведения дня книги*

1-й урок. Бинарный урок: внеклассное чтение и изобразительное искусство. Иллюстрации к своей любимой книге.

2-й урок. Русский язык. Сочинение на тему «Моя любимая книга».

3-й урок. Технология. Изготовление закладки для книги.



4-й урок. Игра-путешествие на студию «Союзмультфильм».

Лучшие работы учеников были помещены на выставку. На итоговой линейке учеников-победителей по номинациям «Лучшее сочинение», «Лучший рисунок» и «Лучшая закладка» наградили медалями и грамотами.

#### **День математики**

*Как мы считаем. Определение лучшего ученика в решении задач и в решении примеров*

В зависимости от подготовки класса учителя заранее подобрали разноуровневые задачи и примеры и предлагали их выполнить за определенное время. Ученики выбирали задания по силам. Учителя проверили правильность решения задач и примеров, поместили лучшие работы в классные уголки. В конце дня итоговым голосованием в каждом классе выбирался «олимпийский чемпион» в решении задач и «олимпийский чемпион» в решении примеров.

#### **День природы**

*Игра-викторина «Знатоки природы». Определение лучшего знатока природы*

Это день развития любознательности и познавательного интереса к окружающему миру и природным явлениям. В этот день в каждом классе были проведены уроки-игры, уроки-конкурсы, уроки-КВНы, уроки-викторины, внеклассные мероприятия и игры по естественно-научным и обществоведческим дисциплинам, на которых выбирались лучшие знатоки природы в каждом классе.

**Презентация научного исследовательского общества учеников начальных классов «Хочу все знать»**

В этот день ученики начальных классов проводили презентацию исследовательских работ, которые они проводили в течение нескольких месяцев.

В нашей школе это был первый опыт подготовки и защиты исследовательских

работ младшими школьниками. Были представлены результаты исследований на темы «Когда жили динозавры» (II класс), «Как вырастить кристаллы» (III класс), «Что такое экология» (IV класс). В итоге получился увлекательный праздник, где рассказы об исследовательской работе сопровождались компьютерными презентациями, выполненными с помощью учителя.

#### **Линейка**

*Подведение итогов познавательных «Олимпийских игр». Награждение победителей и активных участников*

В ходе проведения недели каждый ученик нашел нишу для самовыражения, были организованы выставки лучших творческих работ, награждены ученики и учителя начальных классов, отличившиеся в результате проведения недели, был дан старт новым исследовательским работам младших школьников.

На протяжении всей недели каждый ученик начальных классов мог сравнить свои работы с лучшими работами одноклассников, оценить работы, выбрать лучшие. Ведь одной из задач начальной школы является формирование навыков самопроверки, самоконтроля и самооценки. Результатом проведения недели явился сборник лучших творческих работ учеников, выпущенный методическим объединением учителей начальных классов.

В ходе проведения недели нами выявлены следующие проблемы, которые необходимо решить:

- 1) вовлечение родителей во внеклассную и исследовательскую деятельность учеников начальных классов;
- 2) привлечение учеников старших классов к проведению предметных недель и исследовательской деятельности в начальной школе;
- 3) взаимодействие школьных методических объединений при проведении предметной недели в начальной школе.



# Лингвистические основы изучения русского ударения в начальной школе

Т.А. БАЙКОВА,

старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания  
в начальной школе, Московский городской педагогический университет

Одним из базовых языковых понятий, с которым школьники знакомятся в начальных классах на уроках русского языка, является ударение. Общеупотребительность этого термина создает иллюзию его полной прозрачности как для учителей, так и для учеников. Между тем вопрос о фонетической природе русского ударения — один из наиболее трудных и спорных в современной русистике.

С ударением младшие школьники знакомятся в подготовительный период обучения грамоте. Дошкольники на практике умеют правильно ставить ударение в большинстве слов, однако определить, какой слог в слове ударный, без специально организованного обучения не могут. Может возникнуть вопрос: надо ли переводить интуитивное знание о месте ударения в конкретных словах в осознанное умение выделять ударный слог? Если ребенок правильно произносит слово *корова* с ударением на среднем слоге, то зачем ему уметь формулировать, что ударным слогом является второй слог «ро»? Но умение правильно находить и выделять в слове ударный слог создает прочный фундамент для формирования грамотной устной и письменной речи, поэтому школа должна заниматься этими вопросами.

Известно, что *ударение* — это выделение одного из слогов неодносложного слова. Выделение означает, что ударный слог должен чем-то отличаться от безударных, выделяться на их фоне. В разных языках мира известны три основных способа выделения ударного слога. Ударный слог может отличаться от безударных:

1) большей силой и интенсивностью, такое ударение принято называть динамическим (силовым);

2) большей длительностью гласного, та-

кое ударение называется *количественным* (квантитативным);

3) изменением высоты тона по сравнению с безударными слогами — *музыкальное* (тоническое) ударение.

Какова же фонетическая природа русского ударения? На этот вопрос русистика до сих пор не дает однозначного ответа. Между тем методика работы над формированием умения находить ударный слог в слове зависит от правильно выбранных языковых оснований.

В современной лингвистике существует, по крайней мере, три взгляда на природу русского словесного ударения.

1. Часть ученых считает, что словесное ударение в русском языке *динамическое* (В.А. Редькин, Н.А. Федянина, С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова и др.).

2. Помимо традиционного взгляда на динамическую природу русского словесного ударения высказывается точка зрения, согласно которой ударение в русском языке *качественно-количественное* (Г.М. Богомазов, С.В. Князев, С.К. Пожарицкая и др.).

3. Р.И. Аванесов определял русское ударение как *количественно-динамическое*.

Неоднозначность в решении вопроса о фонетической природе русского ударения в языкознании привела к возникновению в методической науке и параллельному использованию различных приемов в обучении нахождению ударного слога. Рассмотрим вкратце разные подходы к этой проблеме и постараемся оценить их адекватность природе русского ударения.

До середины прошлого века в лингвистике наиболее популярной была *динамическая* (экспираторная) точка зрения на природу русского ударения.

В динамической теории утверждалось, что ударение в русском языке артикуляци-

онно выражается в усилении экспирации (выдоха), что, в свою очередь, ведет к большей напряженности голосовых связок. Акустически это приводит к увеличению силы (субъективно воспринимаемой как громкость) ударного слога и к повышению основного тона ударяемого гласного.

Такой взгляд на фонетическую природу русского словесного ударения лег в основу методического приема произнесения слова с выкрикиванием ударного слога: «произнести слово так, чтобы один из слогов звучал с большей силой в сравнении с другими» [5, 56]<sup>1</sup>. Один из вариантов этого приема был описан Г.П. Фирсовым в журнале «Русский язык в школе» еще в 1947 г.: «В быстром темпе произносить несколько раз какое-либо слово, затем его выкрикнуть — и тогда ударный слог должен резко обозначиться: *машина, машина, машина — машина*». Способ нахождения ударного слога как самого сильного (громкого) в слове до сих пор можно встретить в современных методических пособиях. Например, в методическом пособии для учителей авторов В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, Н.А. Федосовой для нахождения ударного слога учителю предлагается проводить такую работу: «Скажите это слово (например, *Вася*) хором сразу. Теперь пусть каждый громко произнесет это слово и понаблюдает, с одинаковой ли силой голоса произносится каждая его часть, то есть каждый его слог» [4, 15]. Затем делается вывод: «...слог (*Ва*) выделяется в слове с большей силой голоса, более протяжно. Этот слог ударный». Однако, как показывает практика, такой способ нередко приводит младших школьников к неверному нахождению места ударения в слове.

Безусловно, причину детских ошибок можно было бы объяснить несформированностью у младших школьников умения находить ударный слог в слове, однако есть и другие причины.

В 1954 г. Н.Н. Жинкин в работе «Восприятие ударения в словах русского языка» предложил свой подход к определению природы русского словесного ударения.

Согласно его теории, парадокс, состоящий в том, что нередко менее громкий звук слова оценивается как ударный, разрешается признанием факта разногромкости звуков, речи [7, 26].

Отдельно взятый звук речи можно произвольно произнести то громче, то тише, но, как только этот звук попадает в состав слова, он ведет себя иначе. Уровень громкости может быть задан целому слову, а не отдельному звуку, поэтому звук в составе слова не может свободно и произвольно варьироваться по громкости, как в случаях отдельного произнесения. Таким образом, кроме произвольно задаваемой отрезку речи громкости, существует произвольная громкость отдельных звуков.

Это значит, что у каждого гласного звука есть собственная сила (интенсивность) и связанная с нею громкость. По убывающей собственной силе, громкости гласные располагаются в следующем порядке: [а] — [о] — [э] — [ы] — [и] [7, 33].

В ходе экспериментальных исследований, проведенных Л.В. Златоустовой, было установлено, что ударный слог чаще не выделяется особой интенсивностью, а слуховое ощущение большей силы зависит от большей длительности ударных звуков по сравнению с неударными звуками в этом же слове. Однако интенсивность и длительность находятся в отношениях взаимной компенсации: чем ближе место ударения к началу слова, тем больше его интенсивность и меньше его долгота.

На силу и долготу гласного влияет и позиция слова во фразе. Начало и конец фразы (независимо от того, какой там гласный, ударный или безударный) выделяются следующим образом: начало — высокой интенсивностью, конец — большей длительностью [8, 140–142].

Результаты исследований Н.И. Жинкина и Л.В. Златоустовой позволяют сделать вывод о нецелесообразности использования в современном обучении нахождения ударения приемом произнесения слова с выкрикиванием ударного слога. Во-первых, признание факта разногромкости гласных

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



ограничивает возможности данного приема в отборе языкового материала: например, в словах *астра, ирис, кубики* и т.д. ударный слог действительно сильнее (громче) безударного слога, а вот в словах *машина, картина, утка, арбуз, печка, ива* и т.п. сильнее, а соответственно громче именно безударные слоги (примеры взяты из «Русской азбуки» В.Г. Горещкого и др.). Во-вторых, ни шепотное, ни громкое произнесение слова не способно изменить громкость составляющих его звуков. В-третьих, само основание, на котором базируется данный прием — выделение ударного гласного в слове как самого громкого, — не соответствует современному научному взгляду на фонетическую природу русского словесного ударения.

Экспериментально-фонетические исследования русского ударения привели многих современных ученых к выводу, что основное различие между ударными гласными и безударными — это различие в **длительности** этих звуков. «К такому выводу ученые пришли на основании следующих фактов: во-первых, измерение длительности ударного и неударного гласного в слове выявляет наличие существенной разницы между ними; во-вторых, при создании искусственных, синтезированных слов достаточно сделать длительность гласного большей, чем длительность других гласных в слове, чтобы этот гласный воспринимался как ударный» [2, 152].

Выделение ударного слога большей подготовкой — основа для приема «Позови (окликни) слово»: слово произносится медленно, нараспев, ударный слог протягивается: *ггааабли, трааааа, гвооозди*. Однако, как отмечает А.А. Бондаренко, такой прием на ранних этапах обучения может вызывать трудности у младших школьников: «...отыскивая ударный слог способом протяжения, дети начинают тянуть все слоги в слове, либо теряя при этом ударный, либо выбирая его случайно» [1, 121].

Помимо описанных выше приемов, которые используются в начальной школе в качестве основных способов нахождения ударного слога, в практике работы учителей существуют приемы, которые можно считать вспомогательными. Отличие вспо-

могательных приемов от основных состоит в том, что при использовании основного приема детям сообщается критерий (громкость или длительность), который отличает ударный слог от безударного. Суть этих приемов в том, что критерии для нахождения ударного слога учащимся не сообщаются, предлагается выполнить определенные действия, в ходе которых ударный слог должен резко выделиться на фоне безударных слогов, что позволит ученику безошибочно определить место ударения в слове.

Один из таких приемов описан в статье Г.П. Фирсова «Как я обучаю правильному литературному произношению на уроках фонетики» — «отбивание ладонями или простукивание ударных и безударных слогов слова».

Признать данный способ нахождения ударного слога эффективным трудно в силу его механичности и научной необоснованности.

В настоящее время в практике работы учителей начальной школы активно используется прием определения ударного слога в слове при помощи вопросительной интонации: со словом, в котором надо определить ударение, составляют вопросительное предложение, например, «Ты лиса?» или «Это машина?».

Вариант использования данного приема в виде дидактической игры предложен П.С. Жедек: «Одному ряду учащихся раздаются картинки с изображением зверей, а другому — слоговые схемы с ударением на разных слогах. Ученик одной группы берет схему, которая, как он считает, соответствует картинке, находящейся в руках кого-то из детей другой группы, подходит к однокласснику и спрашивает, выделяя ударный слог: «Ты лиса?» Если схема с указанием ударного слога соответствует слову, называемому зверя (или птицу), ребята берутся за руки. Так две группы детей перестраиваются в пары, которые держат над головой картинку и соответствующую слоговую схему» [6, 90].

Отличие данного способа от описанных выше приемов, где работа велась с отдельно взятым словом, состоит в том, что здесь мы имеем дело с предложением. Известно, любое предложение в устной речи оформляет-

ся интонационно. Интонация — сложное фонетическое явление.

В русистике чаще всего используется система описания интонации, предложенная в начале 1960-х годов Е.А. Брызгуновой [3]. Важнейшим положением этой теории является выделение семи интонационных конструкций (ИК), которые характеризуются в первую очередь изменениями основного тона в пределах фонетической синтагмы. Каждая ИК имеет центр — слог, на который падает основное ударение (синтагменное, фразовое или логическое). Выделяются также предцентровая и постцентровая части фонетической синтагмы, которые могут в конкретных синтагмах отсутствовать.

Предложения *Ты лиса? Это машина?* — вопросы без вопросительного слова и, по классификации Е.А. Брызгуновой, имеют интонационный контур — ИК-3. Характерной чертой данной интонационной конструкции является резкое повышение частоты основного тона на ударном гласном последнего слова синтагмы (т.е. в интонационном центре), а постцентровая часть произносится на низком, плавно нисходящем тоне. Однако, по Е.А. Брызгуновой, после восходящего движения тон может и не понижаться. В примере *Ты лиса?* постцентровая часть отсутствует, и повышение тона приходится на ударный слог последнего слова *лиса*. В вопросе *Это машина?* повышение тона приходится на ударный слог *ши* (центр ИК), а на заударном слоге (на постцентровой части) происходит понижение тона. Таким образом, критерием выделения ударного гласного в слове является повышение тона. Однако изменение высоты тона звука не входит в природу русского словесного ударения.

Прием определения ударного слога в слове при помощи вопросительной интонации имеет еще один существенный недостаток. Дело в том, что предложения *Ты лиса? Это машина?* могут быть произнесены с ИК-4 [9]. ИК-4 характеризует нисходящее движение тона на звуках центра, а в постцентровой части тон повышается до уровня выше среднего. Если для предложения *Ты лиса?*, где отсутствует постцентровая часть, это не будет иметь существенно-

го значения, то для вопроса *Это машина?* это имеет серьезные последствия и является причиной неверного нахождения ударного слога. Исходя из того, что заударный гласный в слове *машина* характеризуется большей длительностью (конец фразы) и его тон выше, чем тон ударного гласного, а основания для выделения ударного слога школьникам неизвестны, то вполне естественно, что младшие школьники в слове *машина* ударным называют последний слог *на*.

Таким образом, можно сделать вывод, что прием постановки слова в вопросительное предложение не упрощает, а скорее усложняет нахождение ударного слога в слове.

В современной методике есть прием, основой которого является *артикуляционный* и *акустический* критерии длительности ударного слога. Суть данного приема заключается в том, что надо последовательно перемещать ударение в слове со слога на слог. Например, *кууукушка, кукууушка, кукушкааа*. Овладеть способом искусственного изменения места ударения в слове для младших школьников непросто, поэтому на первых порах образец произнесения слова с «неправильным» ударением должен предлагать учитель.

Отличительной особенностью приема искусственного изменения места ударения от всех предыдущих способов является то, что он формирует осознанное умение выделения ударного слога в слове и дает возможность учащимся на основе этого осознанного умения осуществлять самопроверку правильности нахождения места ударения в слове. Так, произнесение слова с выкрикиванием ударного слога и прием «Позови (окликни) слово» предлагают произнести слово так, чтобы ударный слог звучал либо громче остальных слогов слова (прием выкрикивания), либо длительнее других слогов (прием «позови слово»). Таким образом, младший школьник еще до того, как слово будет произнесено, должен определить, какой слог в слове ударный. Затем во время звучания слова ученику предлагается сравнить звуки этого слова и определить на слух, какой звук в слове самый громкий или самый длительный (в науке это устанавливается с помощью специ-



альных приборов). Прием искусственного перемещения ударения со слога на слог предлагает школьнику совершить ряд сознательных действий: сначала последовательно артикуляционно изменить длительности входящих в слово слогов, затем сравнить звучание исходного слова с полученными вариантами. Результаты сравнения позволяют младшим школьникам сделать вывод, какой слог в слове ударный. В случае возникновения сомнений в правильности нахождения ударного слога все эти действия можно повторить.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет утверждать, что прием искусственного перемещения ударения является наиболее эффективным способом обучения нахождению ударного слога в слове и его использование в современном обучении представляется наиболее целесообразным и научно обоснованным.

Итак, несмотря на то что в современной русистике вопрос о фонетической природе русского словесного ударения не имеет однозначного решения, большинство современных ученых-фонетистов не отрицают факта большей длительности ударного гласного по сравнению с безударным, декларируя тем самым количественную природу русского ударения. Это обстоятельство позволяет, не нарушая принципа научности, формировать у младших школьников

представление о том, что в русском языке ударный слог всегда длительнее безударного и, как представляется, работу над ударением в начальной школе необходимо строить не на базе представлений о динамической природе ударения, а на основе показаний особой длительности ударного слога.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.А., Каленчук М.Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.
2. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1969.
4. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Федосова Н.А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму: Кн. для учителя. М., 2003.
5. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2000.
6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. М., 1998.
7. Жинкин Н.И. Восприятие ударения в словах русского языка // Изв. АПН РСФСР. М., 1954.
8. Златоустова Л.В. Фонетическая структура слова в потоке речи. Казань, 1962.
9. Проблемы фонетики: Сб. статей / Отв. ред. Р.Ф. Касаткина. Вып. 5. М., 2007.

#### РЕКЛАМА

#### Музыкальное издательство детских и юношеских программ "Мазстро-ПРО"

Продажа оригинальных музыкальных, учебных и развлекательных программ на CD дисках с минусовыми фонограммами песен для детей дошкольного и школьного возраста.

В продаже имеются серии дисков для детей от 3 до 15 лет:

"Танцуй и пой" - Песни и танцы в разных музыкальных жанрах подобраны по тематике и возрасту.

"Супер дискотека для ребят" - Песни в танцевальных ритмах. Дискотеку ведёт школьник - ди-джей Сид.

"Играем и поем" - Песни, танцы, стихи, игры, шумовые эффекты объединены в музыкальный сценарий.

Готовятся к выпуску тематические выпуски с песнями и сценариями для проведения детских праздников.

Доставка осуществляется почтой, наложенным платежом. Каталог продукции доступен на сайте.



111020, г. Москва, а/я 11. +7 (499) 261-49-92  
www.maestro-pro.ru; e-mail: info@maestro-pro.ru



## Сочинение с ошибками: о редактировании текста в начальной школе

**А.А. БОНДАРЕНКО,**

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка и восточных языков, Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск

Развитие речи учащихся начальных классов и формирование их орфографических умений часто в школьной практике идут параллельно друг другу. С одной стороны, творческие способности многих детей младшего школьного возраста позволяют им создавать достойные по своему содержанию сочинения на самые разнообразные темы. С другой — данное содержание часто вступает в неразрешимый конфликт с орфографическими требованиями к данным творческим работам.

Типичная ситуация — интересное содержание сочинения и безобразная орфография этой же работы. Конечно, после неоднократного редактирования: учительского, родительского, детского — сочинение приобретает «божеский вид». Но усилия, направленные на исправление и редактирование творческой работы, после того как «дух вдохновения и творчества» уже реализовался, приобретают в глазах ребенка скорее негативную, чем позитивную оценку.

Ошибки в творческих работах младших школьников замечает, как правило, учитель. Неслучайно в методике развития речи разработана целая система условных знаков для исправления ошибок.

Каждый ученик младших классов вооружен и словом *редактирование*, и длинным — поистине редакторским и корректорским — списком правок.

Нам кажется, методика редактирования, активно используемая в современной практике начального обучения русскому языку, не показывает истинного положения дел. В начальной школе далеко не у всех учеников в классе формируется умение связно выражать свои мысли.

Много раз уже говорилось и писалось о современных детях у телевизора и компьютера: не читающих, не разговаривающих, а

лишь смотрящих на телеэкран или на экран компьютера. Вот любопытные данные британских ученых, которые, конечно, могут быть перенесены и на русского школьника.

Ученые установили, что современные дети не умеют облекать свои мысли в слова. «Если ребенку трех-четырёх лет сейчас дать в руку кружку и попросить рассказать о ней, он не сможет перечислить характерные признаки, которые должен знать в своем возрасте», — утверждает автор исследования доктор Р. Сэйдж. По словам ученого, это связано с тем, что современные дети привыкли обрабатывать информацию в виде рисунка, картинки и не умеют правильно выражать свои мысли вербально — словами.

Если раньше у родителей и детей была возможность обсуждать события дня по вечерам или выходным дням, то сейчас наш малыш вечером и даже в выходной день остается один на один с экраном телевизора. Телевизионный же или компьютерный поток информации выражается обычно невербально: картинными образами, а не словами.

О том, что это типичная ситуация для всего мира, говорит, например, широкое распространение литературы «манга» — комиксов с картинками и минимальным текстом под картинкой, — начавшееся в Японии и проникшее во все страны мира. Сейчас «манга» зачитываются не только дети, но и взрослые. Удовлетворяя спрос, издательства начинают выпускать даже русскую классику в стиле «манга»: так читатель усваивает хотя бы основную сюжетную канву произведения.

Парадоксальность ситуации очевидна: мы еще не успеваем за четыре года обучения научить всех должным образом выражать устно и письменно свои мысли, но уже



усиленно учим детей эти самые мысли редактировать, причем с разных и сразу со многих сторон, в разных аспектах. Довольно специфическую — требующую уже определенных знаний и умений — работу редактора мы вваливаем на плечи ребенка, еще и излагать мысли связно не научившегося.

Ученик, потративший и умственные силы, и время на само создание текста, не имеет возможности даже по-настоящему порадоваться плодам своего труда: его заставляют тут же исправлять, улучшать написанное. А ведь самооценка младшего школьника, как известно, еще не сформировалась, и его умственный труд им самим оценивается исключительно положительно.

Перенасыщенность программы по развитию речи максимальными, а не минимальными требованиями приводит к тому, что у наших детей не отрабатываются самые необходимые умения и навыки, но зато расширяются представления учеников о бесконечных возможностях работы над текстом. Кстати, тут уместно вспомнить высказывание одного из великих французских философов: «Цивилизованный мир погибнет не от избытка мудрости, а от избытка посредственности».

На наш взгляд, самостоятельная творческая работа учащегося начальных классов нуждается не в достаточно солидной и системной правке редакторского характера, начинающей внедряться в начальную школу семимильными шагами, а прежде всего в самой элементарной **работе над ошибками**. Придать этой традиционной работе действительно системный характер — вот, наверное, одна из важнейших задач в начальных классах.

Важно научить школьника находить и исправлять в тексте сочинения действительно элементарные, самые простые, ошибки и недочеты, с которыми может справиться каждый ученик в рамках программы по русскому языку для начальных классов. Например, как нам кажется, для правки в начальных классах обязательно должны быть использованы неоправданные повторы в сочинениях детей. Повторы — не только типичный речевой недочет сочинений младших школьников, но и наиболее яркий и доступный каждому ученику материал для редактирования. Элементарную

правку: замену, например, повторяющегося существительного *медведь* существительными *зверь*, *хищник*, *косолапый*, местоимением *он* — ученики в состоянии выполнить в рамках осваиваемого программного минимума по русскому языку.

В данной статье мы остановимся на работе над ошибками в том самом — традиционном для начальной школы — смысле этого слова: работе над ошибками **орфографического минимума**.

Традиция работы над ошибками правописания существует в начальной школе уже сотню лет. Поддерживать и развивать, совершенствовать именно эту традицию важно в современной начальной школе, которая, увы, не дает стопроцентной грамотности ученикам, а проблемы правописания в творческих работах детей с каждым годом становятся все более острыми. Сейчас, как нам кажется, на уроках русского языка и развития речи начинает утрачиваться традиция систематической и постоянной работы над наиболее яркими, очевидными, доступными для осознания каждым школьником ошибками правописания.

Видимо, постоянная и неуклонная тенденция к расширению сферы редактирования текста на уроках русского языка в младших классах влияет на сужение объема работы над орфографическими и пунктуационными ошибками: у учителя просто не хватает ни сил, ни времени на проведение работы над ошибками в полном объеме.

**Орфографические ошибки** на осваиваемые в младших классах правила и должны стать, как нам представляется, основным содержанием элементарного редактирования (корректирования), через которое может и обязан пройти каждый ученик начальной школы.

Что делает учитель, если ему приходится представлять детские работы на конкурс, в статью для сборника или журнала, в аттестационную комиссию? Давайте признаемся хотя бы самим себе: в этих творческих работах исправляются в первую очередь бесчисленные орфографические и пунктуационные ошибки ученика. В реальных текстах ученических сочинений все далеко не так гладко и красиво, как в методических публикациях «Из опыта работы».



Вот примеры не выправленных красной ручкой сочинений второклассников, которым в одной из школ Новосибирска перед Новым годом предложили обратиться к Деду Морозу с поздравлениями, пожеланиями и рассказами о себе. Это те сочинения, о которых редакции газет и журналов пишут: «Орфография и пунктуация авторов писем полностью сохранена».

Дед Мороз С новым годом Жилою здоровья. Прилитой кнам в Новосибирск. Ледом мы здрузьями строили шалаш. А вечерам гоняли на велосипедах. А когда я пошёл во второйклас класс мы стали играть в футбол. А по вечерам ходил на теннис. А когда уже наступила зима мыс папой ходили котача на коньках. Скоро будет новый год я его жду. Приниси мне на новый год минимотек.

Здравствуй, Дедушка Мороз. Я в этом году сделал много хороших поступков. Но и несколько плохих. В начале каникул я был месяц на даче, а в Июле я поехал в лагерь. Там очень хорошо, я вёл себя нормально. Но один раз я нечаяно столкнул своего друга в речку он не утонул но всё ж я сделал плохо хотя и нечаяно. А после лагеряя сног поехал на дачу. На даче у меня тоже есть друзья. И там я играл с ним, а потом я помагал бабашшке и мне — это нравится. Мне очень понравился этот год. А дома я иногда не слушался маму. Поздравляю с новым годом. Если я не заслужу большой подарок то подари мне что нибудь среднее.

У меня нелюбимые предметы русский язык и математика. Потому что я получаю такие оценки: 2, 3, 5, 4, 3, 5, 3, 4. Но Дедушка мороз не огорчайся и есть хорошие поступки. Когда мама подобрала на улице 7 щенков и сломала ногу я ухаживала за ними.

В последнее время я стал невнимателен. Потомушто я отвлекаюсь на уроках. Дедушка Мороз давай поговорим о моей жизни. Когда я выхожу из школы я голяю с моими друзьями их зовут Ваня, Рома, Саша, Данил и Егор. А когда я погуля я еду домой. А когда я сделаю уроки я чищу зубы и ложусь спать.

Я желаю тебе щастье здоровье и успеха и чтобы твои оленьи никогда не болели.

Как быть с этими сочинениями детей, написанными «от чистого сердца простыми словами»? По содержанию они вполне отвечают поставленным перед ними требованиям — написать Деду Морозу письмо, где

должны быть и поздравления, и пожелания, и рассказ о себе. Если начать редактировать эти письма, что называется, по полной программе, с полным набором условных знаков-помощников, то придется заново прокручивать всю методику развития речи, и на это уйдет не один урок. Насколько высок будет развивающий потенциал такого редактирования (корректирования), не говоря уже об удовольствии от работы? Захочет ли наш ученик после этого написать искреннее письмо Деду Морозу? Уверена, он предпочтет скорее отказаться от такого «удовольствия», чем заниматься детальным редактированием письма.

Наиболее перспективный путь для младшего школьника — учить облекать мысли в **грамотно** написанные слова и предложения. Орфографическая правка — то, с чем может самостоятельно справиться каждый ученик и что принесет огромную пользу для дальнейшего обучения школьника.

Пусть содержание и не всегда будет развернутым (вспоминаются слова А. Чехова о том, что самое лучшее школьное сочинение, встретившееся ему во время бесчисленных проверок уездных школ, состояло из одного предложения — «Море было большое»), но оформление даже короткого текста, согласитесь, не может изобиловать ошибками на изученные или изучаемые в начальных классах правила орфографического и пунктуационного **минимума**.

Обратимся к орфографическим ошибкам второклассников в их письмах к Деду Морозу. В чем может состоять «работа над ошибками»?

Часть ошибок будет очевидна лишь при внимательном перечитывании учеником (возможно, послоговом — орфографическом) собственного текста вслух: *лагера, погуля, голяю, ледом, бабашшке, поговорим*. Успех исправления самостоятельно найденных ошибок для каждого ученика будет очевидным, заслуживающим неременной похвалы.

Какие орфографические ошибки могут заметить второклассники, ведомые учителем, самостоятельно в рамках программного материала по русскому языку для II класса?



Прежде всего, ошибки, связанные с орфограммой «Большая буква в слове». Это материал, известный ученикам с I класса. Поэтому ошибка типа *Июль* может быть быстро обнаружена автором, тем более что название предыдущего летнего месяца в сочинении написано грамотно — со строчной буквы. *Дедушка Мороз* — более сложный случай, однако нахождение и исправление ошибки в имени Деда Мороза может быть по силам даже второклассникам.

Отметим и другие орфографические ошибки в рамках программного курса для II класса.

«Раздельное написание предлогов с другими словами»: *с друзьями, во второй класс*.

«Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением»: *принеси, помогал, утонул, прилетай, толкнул, кататься*.

«Непроверяемые гласные и согласные в словах» (так называемые словарные слова): *футбол*.

«Двойные согласные в слове»: *класс, теннис*.

«Разделительный мягкий знак»: *здоровье (олени — без мягкого знака)*.

«Гласные и согласные в приставках»: *сделал, сделаю*.

Мы назвали семь достаточно прозрачных для второклассников случаев редактирования — исправления только **орфографических** ошибок в тексте. Посмотрите, пожалуйста, сколько еще неисправленных элементарных орфографических и пунктуационных ошибок и как далеко тексту до окончательного улучшения! А ведь речь идет действительно о минимальной правке,

связанной с основными правилами программного курса русского языка для начальной школы.

Итак, содержанием редактирования сочинения, на наш взгляд, должна стать в первую очередь **работа над редактированием орфографических и пунктуационных ошибок**, т.е. исправление элементарных ошибок.

Может ли учитель считать поставленные им задачи по развитию речи учащихся выполненными, если большинство учеников в классе в творческих работах делают ошибки в рамках того самого минимума правописания, который является обязательным в программе по русскому языку для начальных классов? Ответ, на наш взгляд, очевиден.

Писать сочинения без элементарных орфографических ошибок должны уметь не избранные, а все 25 учеников в классе, только тогда мы можем считать свою учительскую работу эффективной. Естественно, это идеал, но к идеалу следует стремиться, а не ограничиваться успехом «в отдельно взятой группе отдельных одаренных учеников».

Главное — не запустить, не отбросить работу над исправлением элементарных орфографических и пунктуационных ошибок, потому что далее их количество будет не уменьшаться, а увеличиваться. Если ученика приучить с самого начала обучения видеть собственные ошибки и исправлять их, основываясь на известных ему правилах, — это и будет достаточным и необходимым объемом редактирования для **начальной** школы.



## О языковом материале орфографических упражнений для младших школьников

**Н.В. ВИНОКУРОВА,**

кафедра русского языка и методики его преподавания в начальной школе,  
Московский педагогический государственный университет

Использование специально подобранного языкового материала является одним из факторов, обеспечивающих продуктивность процесса овладения учащимися знаниями, умениями, навыками.

Языковой материал упражнений позволяет создать побуждающие учащихся к деятельности оптимальные условия для обучения, развития и воспитания.

Подчеркивая методическую значимость языкового материала, Г.Н. Приступа рассматривает его как основу обучения, указывая на то, что «с него начинается, на нем строится и им завершается процесс обучения; с помощью дидактического материала проверяются знания и навыки учащихся» [4, 105]<sup>1</sup>. Следовательно, языковой материал является реальной, материализованной основой учебного процесса. От того, насколько он будет адекватно соответствовать поставленным целям, зависит эффективность формирования у младших школьников необходимых умений.

Согласно современной методике обучения орфографии, необходимая рациональная основа умений и навыков формируется с помощью специфических понятий орфографии и семантико-грамматических правил, составляющих смысл правописания. Языковой материал орфографических упражнений должен отражать процессуальную сторону правила, нацеливая при этом учащегося не только на знание правила, но и на его применение. Несомненно, это позволит решить вопрос об осознанности усвоения орфографического материала.

Общеизвестно, что осознанно усваивается только то, на что направлено внимание школьника. Активизировать и направить

внимание учащихся на уроке можно с помощью **наглядных средств обучения**, в роли которых выступает языковой материал упражнений: слова, словосочетания, предложения, тексты.

По мнению М.Р. Львова, «...так называемая внутренняя наглядность создает для учащихся возможность абстрагировать признаки понятия (при первоначальном знакомстве с понятием), распознать изучаемое явление среди других, сходных с ним в каком-либо отношении» [1, 214]. Иными словами, языковой материал упражнений как средство наглядности, с одной стороны, должен раскрыть перед учеником сущность явлений языка, подвести его к соответствующим научным обобщениям, а с другой стороны, должен удержать внимание учащихся на предмете внутреннего теоретического действия. Возникает вопрос: каким должен быть языковой материал орфографических упражнений, чтобы удержать внимание учащихся на изучаемых явлениях?

Несомненно, языковой материал должен вызывать интерес к предмету, языку. Большое значение имеет живое изложение материала, при котором неизвестные учащимся факты преподносятся в виде интересного рассказа, убеждающего школьников в том, что овладеть языком — значит повысить культуру речи, понять тайну языка, научиться говорить еще точнее и ярче.

Рассмотрим языковой материал орфографических упражнений на примере темы «Правописание безударных личных окончаний глаголов».

Данная тема является одной из самых сложных для усвоения младшими школьниками. Одной из причин ошибочного написа-

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



ния безударных личных окончаний глаголов является несформированность грамматических умений, составляющих операционную сторону навыка. Наиболее значимым умением считается умение правильно поставить глагол в неопределенную форму. Учащиеся затрудняются в этом, если не различают значений близких по смыслу глаголов, относящихся к разным спряжениям. Кроме того, учащиеся не могут в однокоренных словах уловить оттенок значения, вносимый определенной морфемой.

Объяснить значения глаголов, раскрыть их многозначность, как показывает практика, помогает прием *синонимизации*. Работа над глагольной синонимикой, как и вообще над лексической синонимией, должна строиться в направлении расширения пассивного словаря школьника за счет новых слов и все более широкого перевода их из пассивного словаря в активный словарь. С этой целью можно предложить следующий материал:

1. Прочитайте слова.

*Шалить, проказничать, озорничать, баловаться, озоровать, дурачиться.*

— Почему так много слов со значением «шалить»? Как можно назвать эти глаголы одним словом? Укажите, какие из данных слов означают:

1) просто шалость — любую;

2) невинную шалость — без вреда;

3) недобрую шалость, от которой может быть вред людям или их животным.

Распределите синонимы в две группы. В первую группу запишите глаголы I спряжения, во вторую — II спряжения, употребив их в форме настоящего времени множественного числа.

2. Прочитайте.

*Строить — разрушать, соединять — ..., увеличивать — ..., улучшать — ..., спрашивать — ..., продавать — ..., веселиться — ..., брать — ...*

— К каждому глаголу подберите противоположный по смыслу глагол. Напишите в первый столбик пары разнокорневых антонимов, во второй — пары однокорневых.

Объясните значение глаголов.

Определите спряжение глаголов.

Формированию познавательного интереса у младших школьников способствует

такой языковой материал, как устойчивые словосочетания, фразеологизмы.

1. Замените близкие по значению устойчивые словосочетания глаголом в неопределенной форме.

1) *Водить за нос, кривить душой.*

2) *Сидеть сложа руки, бить баклуши.*

3) *Молоть языком, молоть чушь.*

4) *Намылить голову, задать жару.*

Укажите спряжение. Выделите окончания. Запишите получившиеся глаголы в форме 2-го лица единственного и множественного числа.

Образец:

1) *обманывать* (I спр.) — *обманывает[ет], обманыва[ют]*.

2. — К.И. Чуковский писал: «Маленьким детям не хватает глаголов, существующих во «взрослом» языке, они создают свои собственные» [5, 120, 121].

Прочитайте, какие глаголы получаются у трехлетних детей:

— *Ой, какой пузырь я выпузырила!*

— *Собака пасть разинула, а потом заинула.*

— *Ах, как обснегилась улица!*

— *Погоди, я еще не отсонилась.*

— Как вы думаете, что обозначают данные глаголы? Какое значение придают словам выделенные приставки? Образуйте «взрослые» глаголы, используя данные приставки. Запишите их в тетрадь. Обратите внимание на написание образованных глаголов.

Повысить познавательное значение урока, оживить его, привить любовь к языку можно при помощи использования в учебной работе языкового материала из произведений устного народного творчества:

1. Отгадайте загадку.

Хожу в пушистой шубе,

Живу в густом лесу.

В дупле на старом дубе

Орешки я грызу.

(Белка)

— Знаете ли вы, что у белки зубы растут на протяжении всей жизни? Поэтому белке по зубам даже самые твердые орешки. Ее хвост очень красив. Но такой пушистый хвост не просто украшение, именно он, словно маленький парашют, помогает бел-



ке совершать длинные прыжки с ветки на ветку.

Напишите, что еще интересного вы знаете про белку. В своем тексте выделите все орфограммы.

2. Прочитайте текст. О каком животном идет речь?

*Отгадай-ка!*

*Все зна..т эту кр..сивую п..л..сатую дикую кошку. Этот страшный хищник живёт в тр..пических лесах. У него массивное мускулистое тело и мощные лапы. П..л..сатая шкура служ..т ему хорошей м..скировкой и позволя..т незаметно подкрадываться и внезапно н..п..дать на свою добычу.*

Спишите текст, вставляя пропущенные буквы.

Изучение любой орфографической темы должно быть организовано с помощью материала, вызывающего у каждого школьника положительные эмоции. На материале текстов из русских народных и авторских сказок можно формировать орфографическую зоркость и орфографический слух. Кроме этого используются занимательные тексты научно-популярного, познавательного характера. Например:

*Волосатое дерево.*

*Бывают деревья высокие, низкие, прямые, кривые. А в г..рах можно увидеть волосатое дерево. Увидишь — и глазам не вер..шь. Подойдешь, пощупа..шь — мохнатое! Ствол снизу зв..риной шерстью оброс. Представля..шь? Сним..шь шкуру с дер..ва и сошьёшь себе м..ховую шапку. Или валенки из шерсти св..ля..шь. Стоишь и глад..шь м..хнатое дерево, как собачку.*

*Спрячешься у такого дерева и пр..с..дишь до вечера. Так и тайну разг..да..шь. Вот подход..т к дереву дикая к..за и начина..т об него тереться. Она вес-*

*ной линия..т. Зимняя шерсть в..сит ключьями. А волосатое дерево сто..т всем на удивление (по Н. Сладкову).*

Объясните пропущенные орфограммы. Подготовьтесь к диктанту.

2. Прочитайте.

У меня друзей немало.

Но я всех нарисовал:

Коля колет,

Поля полет,

Паша пашет,

Варя варит,

Света светит,

Соня спит.

*Г. Ладонищikov*

— Что интересного вы заметили?

Выпишите из текста глаголы во 2-м лице настоящего времени, объясните написание окончаний глаголов.

Образец: *колет — колоть* (I спр.).

Подводя итог изложенному, следует отметить, что языковой материал упражнений должен обеспечить постоянную мотивацию учащихся, устойчивый интерес к орфографическим занятиям.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. М., 1987.

2. Львов М.Р. Словарик синонимов и антонимов. 1–4 классы / М.Р. Львов. Тула, 2000.

3. Львов М.Р. Учусь различать слова и их значения: Словарик многозначных слов, тематических групп слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов: Учеб. пос. для учащихся нач. школы / М.Р. Львов. М.: Дрофа, 2003.

4. Приступа Г.Н. Современный урок: Учеб. пос. / Г.Н. Приступа. Рязань, 1989.

5. Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1961.



# Использование пословиц и поговорок на уроках русского языка и литературного чтения

## От редакции

Пословицы и поговорки обязательно используются в работе всеми учителями начальных классов. Задача педагога состоит в том, чтобы найти максимум педагогических ситуаций, в которых может быть реализовано стремление ребенка к активной познавательной деятельности.

Пословицы и поговорки — краткие народные изречения с назидательным смыслом, народные афоризмы — позволяют оживить урок, повысить его познавательное значение, привить любовь к языку.

Работа с пословицами и поговорками, по мнению учителя начальных классов гимназии № 3 Д.Ю. Толоконниковой (г. Ивантеевка, Московская область), предстоит кропотливая, так как применение их к событиям во многих случаях затруднено. Прежде чем начать работу с пословицами и поговорками, учитель должен продумать объяснение их детям, ситуации и случаи применения их в речи, составить предложения, устно обыграть их, при необходимости записать в тетрадь. Можно завести специальную тетрадь для пословиц.

Как работать с пословицами? Учитель предлагает следующие обобщенные типы учебных задач при работе с пословицами и поговорками:

1. Прочитай пословицу, подумай, что она означает.
2. Объясни значение пословицы.
3. В каких случаях ее уместно применить? Когда и кому можно так сказать?
4. Вставь пропущенные буквы и подбери проверочные слова.
5. Устно составь предложения, употребив эту пословицу.

## Безударные гласные в корне слова

Если г..ворить, то до всего дог..воришься.  
Липнет, как см..ла к ст..не.  
Как оса, лезет в гл..за.  
Где счастье пл..дится, там и зав..сть р..дится.  
Всякая с..сна в св..ём б..ру шумит.  
На р..дной ст..ронке и камешек знаком.

Умён на сл..вах, да глуп на д..лах.  
Без надобности не л..чись, зд..ровее будешь.

Дер..во держится св..ими к..рнями, а человек пищей.

За общим ст..лом еда вкуснее.

Небо ж..лтеет — к дождю, человек — к б..лезни.

Н..га споткнётся, а г..л..ве достанется.

От радости старые м..л..деют, от печали м..л..дые худеют.

Царапина была — не л..чил, язвой стала — выл..чить хочет.

Зол..то позн..ётся в ..гне, человек в труде.

Не та с..бака кусает, что лает, а та, что м..лчит да хв..стом виляет.

От б..бра б..брёнок, от свиньи — поросёнок.

Держи гол..ву в хол..де, живот в гол..де, а ноги в т..пле.

Язык б..лгает, а г..л..ва не знает.

Учился ч..тать да п..сать, а выучился петь да пл..сать.

## Парные звонкие и глухие согласные

Доброе слово человеку как дож..ь в засуху.

Береги нос в большой моро..

В дороге хле.. не помеха.

Был бы обе.., а ложка същется.

Ешь пироги, а хле.. береги.

Гне.. — плохой советчик.

Договор дороже дене..

Боярин шуту ра.., да с ним не выходит в ря..

Рус..кий наро.. в словах гор.., в делах твёр..

Лицом хоро.., да душою не приго..

В чужой ло..ке всегда больше ры..ки.

Моло.. — с игру..ками, стар — с поду..ками.

Молодос..ь — пта..кой, старос..ь — черепа..кой.



Не всякая находка — кла..  
 Ле..ка ноша на чужом плече.  
 С него взя..ки гла..ки.  
 Речи у него сла..ки, да кусают за пя..ки.  
 Было в ме..ке, стало в гор..ке.  
 Чтобы ры..ку съест, надо в воду лезть.  
 Садит в печь пиро..ки, а вынимает пё-  
 ры..ки да гор..ки.  
 Из одной кле..ки, да не ровны де..ки.  
 Сладок мё.., да не по две ло..ки в ро..  
 Хороша ка..ка, да мала ча..ка.  
 Хорошего понемно..ку, сла..кого не до-  
 сыта.  
 Ко..ке — игру..ки, мы..ке — слё..ки.  
 Кривая яблоня, да яблоки сла..ки.  
 Пта..кой щебечет.  
 Одному вер..ки, другому коре..ки.  
 По Ива..ке и руба..ка.  
 Быль за ска..кой не угонится.  
 Сядем ря..ком да поговорим ла..ком.  
 Скоро ск..ка сказывается, да не скоро де-  
 ло делается.  
 За куку..ку бьют в маку..ку.  
 На чужой сторону..ке рад своей воро-  
 ну..ке.  
 Один с со..кой, а семеро с ло..кой.  
 Голосиста пта..ка, да грязна руба..ка.  
 Близорук: чёре.. хле.., да за пиро..  
 Не в бро..ь, а в гла..  
 Глаза — как пло..ки, а не видят ни  
 кро..ки.  
 Люблю дру..ка: укуся пиро..ка, да в запа-  
 зу..ку.  
 Отойди, ёж, на тебе тулуп не хорош.

### Правописание приставок и предлогов

Поклоном поясницы не переломишь.  
 Ножки с подходом, ручки с подносом,  
 сердце с покором, голова с поклоном, язык  
 с приговором.  
 Нельзя перескочить, так можно под-  
 лезть. (О хитрости.)  
 На печище когище, по полу гусыня, по  
 лавочкам лебёдки, по окошечкам голубки,  
 за столом ясный сокол.  
 В субботу на работу, в воскресенье на  
 веселье.  
 С деньгами мил, без денег постыл.  
 И в хвост, и в гриву.  
 Назвался грибок — полезай в кузовок.  
 Как с неба свалился.

Встречают по одежке, а провожают по  
 уму.

### Словарные слова

Кто в субботу смеётся, в воскресенье  
 плакать будет.  
 Каково начало, таков и конец.  
 Где молоко, тут и волокно.  
 Чистую посуду легко и полоскать.  
 Сапоги смазаны и дыры замазаны.  
 Пусти козла в огород.  
 На одной неделе семь пятниц.  
 Видом сокол, а голосом ворона.

### Непроизносимые согласные в корне слова

Осторожность — мать безопасности.  
 Худо лето, когда солнца нету.  
 Работашь добросовестно, в глаза смот-  
 реть не совестно.  
 Рукам работа — душе праздник.  
 Заглянуло солнце в наше оконце.  
 Язык один и в будни, и в праздник.  
 Около болотца, да в задние воротца.  
 Не льсти: к празднику не возьмут.  
 В ком нужда, того знаем, как чествовать.  
 Родила молодца, такого, как отца.  
 Ты только свистни, а я и сам смыслю.  
 У молодца — не без долотца: есть и  
 шильце, и мыльце, и брыльце.

### Правописание ЧК, ЧН

Лисичка всегда сытей волка бывает.  
 Клюёт птичка, да и сыто живёт.  
 Привычку, не рукавичку, не повесишь  
 на спичку.  
 Не обещай бычка, а отдай чашку мо-  
 лочка.  
 Жёрдочка тонка, да козочка прятка.  
 Не в дудочку, а в сопелочку.  
 Всякому встречному и поперечному.  
 Курочка бычка родила, поросёнок яичко  
 снёс.  
 Невеличка синичка, да та же птичка.  
 От копеечной свечки Москва загоре-  
 лась.  
 Чёрны ручки, да бела копеечка.  
 Не петь было рано пташечке, не съела б  
 кошечка.



## НЕ с глаголами

Скажешь — не воротишь; напишешь — не сотрешь; отрубешь — не приставишь.

Что напишешь пером, то не вырубишь и топором.

Не окрикнув лошади, в стойло не лезь.

Не зная броду — не суйся в воду.

Не думай, как зайти, а думай, как выйти.

Не шути с огнём — обгоришь.

Не зарься на чужое, своё береги!

Со всего свету не собрать цвету.

Тяжело нагребёшь — домой не донесёшь.

Вперед не суйся, позади не оставайся!

Не продавай шкуры, не убив медведя.

За одного битого двух небитых дают, да и то не берут.

Не побивши, не выучишь.

Наука не пиво, в рот не вольёшь.

Не выучит школа, выучит охота.

Не учи хромого ковылять!

Не учась и лаптя не сплетёшь.

## Правописание глагольных окончаний во 2-м лице

Подальше положишь — поближе возьмёшь.

Что припасёшь, то и возьмёшь.

Умом не раскинешь, пальцами не растычешь.

У нашего словца не дождёшься конца.

Копнёшь, так и найдёшь: тот и сыщёт, кто ищет.

На улицу пойдёшь, больше найдёшь.

Не знаешь, где найдёшь, где потеряешь.

Чужим добром не разживёшься.

Не солнце, всех не обогреешь.

## Правописание -ТСЯ, -ТЬСЯ в глаголах

Жмётся, мнётся, переминается, что-то он пожимается.

Не всякая песня до конца допеваается.

На век протянется, на всякого достанется.

Не трудиться, так и хлеб не родится.

Станешь лениться, будешь с сумой вольчиться.

Полно браниться, не пора ли подраться.

Кто всему дивится, на того и люди дивятся.

Подарки принимать, так отдариваться.

## Найди орфограммы

И лиса около своей норы смирно живёт.

Свой своему — и ногой пнёт, поможет.

Не до дружка, до своего брюшка.

Чужим добром — подноси ведром.

На чужой лошадке не наездишься.

У каждой стряпки свои порядки.

Один в поле горюет, а двое и в поле воюют.

Не учил сына, пока поперёк лавки лежал, а как во всю вытянулся — не научишь.

На одном часу и снег, и дождь. На одной неделе семь пятниц.

Как тонет — топор обещает, а как вытащишь — и топорща жаль.

Чёрного кота не отмоешь до бела.

Гладкий и мягкий, да на вкус гадкий.

Старая лиса рыльцем роет, а хвостом след замечает.

*Принцип подбора пословиц и поговорок в соответствии с изучаемыми орфограммами используют и другие учителя начальных классов. Так, К.Н. Яковлева, учитель школы № 14 из г. Чебоксары, подобрала пословицы и составила краткие методические указания к их использованию на уроках.*

При знакомстве учащихся с буквой **Ъ**:

Мороз не велик, да стоять не велит.

Не красна книга письмом, а красна умом.

Утром не встал — потерял день, в детстве не учился — потерял жизнь.

Не учись разрушать, а учись строить.

Мало хотеть, надо уметь.

При изучении **безударных гласных, проверяемых ударением:**

Конец — делу венец.

Кончил дело, гуляй смело.

В первом случае имеется слово с безударной гласной, а во втором — этот гласный находится под ударением.

Слаще всех плодóв — плод честного труда.

В данной пословице имеются и проверяемое слово, и проверочное.

Не красна книга письмом, красна умом.

Где машины в ходу, там легче в страду.



Март с водой — апрель с травой.  
На чужой земле и весна не красна.  
Где дружбой дорожат, там враги дрожат.

### Правописание парных звонких и глухих согласных

Береги нос в большой мороз.

Учащиеся устанавливают, что в слове *нос* и в слове *мороз* на конце слышится один и тот же глухой согласный, а пишется в одном случае *с*, в другом — *з*. Под поговоркой записываются слова:

нос — носа

мороз — мороза

Свой глаз — алмаз.

Дороже алмаза свои два глаза.

Нужно попытаться вспомнить такие пословицы, в которых есть проверочные слова.

Или еще одна пара:

Не шуба греет, а хлеб.

С проверочным словом:

Много снега — много хлеба.

Для закрепления орфограммы даются другие пословицы. Ученикам предлагается подобрать к словам с сомнительными согласными проверочные слова:

Зелёный наряд радует взгляд.

Где труд, там и радость.

Зимой снег глубокий — летом хлеб высокий.

### Непроверяемые безударные гласные

На уроках русского языка периодически нужно записывать эти слова на доске, чтобы учащиеся визуально воспринимали их правописание.

Мороз да метели под февраль налетели.

Яблоко от яблони недалеко падает.

Человек без родины, что соловей без песни.

Плотника не шуба греет, а топор.

Умный себя винит, глупый — своего товарища.

При изучении темы «**Разделительный Ъ**»:

Красна птица опереньем, а человек уменьем.

Терпенье и труд всё перетрут.

Ученье — путь к уменью.

Ученье требует терпенья.

Птица сильна крыльями, а человек дружбой.

Крепкую дружбу и водой не разольёшь.

*Учитель начальных классов школы № 15 г. Сургута Тюменской области М.Л. Пуцелёва расположила пословицы и поговорки В.И. Даля, используемые в III–IV классах, по алфавитному принципу.*

А где щи — тут и нас ищи.

Азбука наука, а ребятам буква.

Артель атаманом крепка.

Братская любовь лучше каменных стен.

Береги платье снову, а честь смолоду.

Болезнь человека не красит.

Вся семья вместе, так и душа на месте.

Век живи, век учись.

Видит око, да зуб неймёт.

Глуна та птица, которой своё гнездо не мило.

Голова всему начало.

Глупый киснет, а умный всё промыслит.

Для друга семь вёрст не околица.

Делу — время, потехе — час.

Добрая слава лежит, а худая бежит.

Его муха крылом перешибёт.

Есть, да не про вашу честь.

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.

Жарко желают, да руки поджимают.

Жизнь дана на добрые дела.

Жить в добре да в красне — хорошо и во сне.

Знай больше, а говори меньше.

Здоровья не купишь.

За правое дело стой смело.

Изба детьми весела.

Изба слова, да сердце здорово.

И за молчанье гостинцы дают.

Какова пряжа, такова и на ней рубаха.

Красна речь с поговоркой.

Каков разум, таковы и речи.

Люди рады лету, пчела — цветцу.

Либо дождь, либо снег, либо будет, либо нет.

Личиком белёнок, да душой чернёнок.

Материнский гнев, что весенний снег.

Мал золотник, да дорог.

Меньше говори, да больше делай!

Не пером пишут — умом.

На чужой стороне и весна не красна.



На что и клад, коли в семье лад.  
Откладывая безделье, да не откладывая дела.  
Один в поле не воин.  
От малой искры сор-бор загорается.  
Повторенье — мать ученья.  
По платью встречают, по уму провожают.  
Риск — благородное дело.  
Ремесло пить-есть не просит, а само кормит.  
Ржа на железе, а неправда в человеке не утаится.  
Старый друг лучше новых двух.  
Своя земля и в горести мила.  
Скучен день до вечера, коли делать нечего.  
Труд человека кормит, а лень портит.  
Терпение и труд все перетрут.  
Тот здоровья не знает, кто болен не бывает.  
Ум хорошо, а два лучше.  
Ученье — свет, а неученье — тьма.  
Увечье — не бесчестье.  
Финтит, вертит, не туда глядит.  
Фома на гудке играть, а Ерёма глазами мигать.  
Фабричную взять — дома не собрать.  
Худое слово доведёт до дела.  
Хоть есть нечего, да жить весело.  
Хоть мощна пуста, да душа чиста.  
Целых два чина: дурак да дурачина.  
Цыганская правда хуже православной кривды.  
Царь без слуг как без рук.  
Человек неучёный — что топор неточёный.  
Что наживём, то и проживём.  
Чему быть, того не миновать.  
Шайка перессорилась, и атамана выдали.  
Шуба овечья, да душа человеческая.  
Шило в мешке не утаишь.  
Щипли гуся так, чтобы не кричал.  
Щи хлебай, да поменьше бай!  
Это сказка на салазках.  
Это не бьют, а ума дают.  
Этого не уметь, так и на свете не жить.  
Язык болтает, а голова не знает.  
Языком как хочешь, а рукам воли не давай!  
Ябедников на том свете за язык вешают.

Учитель Н.А. Евстифеева из г. Челябинска предлагает тематическую подборку и разнообразные виды работ с пословицами и поговорками на уроках литературного чтения в I–IV классах.

### **О Родине**

Родная земля — матушка, чужая сторона — мачеха.  
Всякому мила своя сторона.  
Жить — родине служить.  
Родина — мать, умей за неё постоять.  
С родной земли — умри, не сходи.  
Береги землю родимую, как мать любимую.  
Человек без родины, что соловей без песни.

### **О дружбе**

Друг за дружку держаться — ничего не бояться.  
Глуп совсем, кто не знается ни с кем.  
Дружно не грузно, а врозь хоть брось.  
Старый друг лучше новых двух.  
Сам погибай, а товарища выручай.  
**О семье**  
Согласную семью и горе не берёт.  
Вся семья вместе, так и душа на месте.  
При солнышке тепло, при матери — добро.  
Материнская ласка конца не знает.  
На свете все сыщешь, кроме отца с матерью.

### **О добре**

Мир не без добрых людей.  
Доброе век не забудется.  
На чужое горе не радуйся.  
Как аукнется, так и откликнется.

### **О смелости и трусости**

У страха глаза велики.  
На смелого собака лает, а трусливого кусает.  
Трус собственной тени боится.  
Бежит, словно под ним земля горит.

### **О правде и лжи**

Правда дороже золота.  
Правда что шило — в мешке не утаишь.  
Честный правды не боится.  
Раз солгал, навеки лгуном стал.  
На воре шапка горит.

### **Об учении**

Ученье — свет, а не ученье — тьма.  
Без муки нет и науки.  
По верхам хватать, свой ум потерять.



Не на пользу читать, коли только вершки хватать.

От знаний уйдёшь — в хвосте пойдёшь.

## II класс

1. Составьте из слов пословицу, объясните ее смысл и определите тему.

*Учиться пригодится смолоду навек.*

2. Из пословиц выберите ту, которая относится к теме «Родина».

*Где терпенье, там и уменье.*

*Всякому мила своя сторона.*

3. Прочитайте пословицы, объясните их смысл и определите тему.

*Нет друга — ищи, а нашёл — береги.*

*Один за всех, все за одного.*

4. Найдите ошибки, исправьте их, объясните смысл пословиц.

*Кто любит пруд — того люди чтут.*

*С детства не намучаешься, всю жизнь научишься.*

*У работающего в руках тело спорится.*

5. Вспомните начало пословиц, определите их тему.

....., а товарища выручай.

....., там и уменье.

....., умей за неё постоять.

6. Подумайте, какие из следующих пословиц подходят к высказыванию: «Много есть на свете и кроме России всяких хороших государств и земель, но одна у человека родная мать — одна у него и родина».

*Жить — родине служить.*

*Родина — мать, умей за неё постоять.*

*Для родины своей ни сил, ни жизни не жалей.*

*Всякому мила своя сторона.*

7. Выберите из пословиц ту, которая больше других подходит к стихотворению.

Если хочешь пить, то колодец копай.

Если холодно станет, то печь истопи.

Если голоден, то испеки каравай.

Если ж ты одинок, то чуть-чуть потерпи.

И потянутся путники по одному

И к воде, и к теплу, и к тебе самому.

*В. Берестов*

*Нет друга — ищи, а нашёл — береги.*

*Легко друзей найти, да трудно сохранить.*

*Живи для людей, проживут и люди для тебя.*

8. Соедините начало и продолжение пословиц, объясните их смысл.

*Без труда не вытащишь* — дело огнём горит.

*В умелых руках* — так и не будет скуки.

*Не сиди сложа руки* — и рыбку из пруда.

9. Вспомните и назовите три пословицы к теме «Учение».

## III класс

1. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Где ум, там и толк», и объясните ее смысл.

*Любишь братья, люби и отдавать.*

*Как проживёшь, так и прослывёшь.*

*Чужим умом жить — добра не нажить.*

2. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Век живи — век учись», и объясните ее смысл.

*Хорошие дети — отцу и матери утешенье.*

*Рука победит одного, знания поборют тысячи.*

*Не плюй в колодец, пригодится воды напиться.*

3. Выберите пословицу, относящуюся к теме «За правое дело стой смело», и объясните ее смысл.

*Правда в огне не горит и в воде не тонет.*

*Ешь, пей, да дело разумей.*

*Лучше поздно, чем никогда.*

4. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Нет худа без добра», и объясните ее смысл.

*Кто сам плут, тот другим не верит.*

*Перестань о том тужить, чему нельзя пособить.*

*Иное зло и терпением одолеть можно.*

5. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Доброе дело навек», и объясните ее смысл.

*Доброе дело само себя хвалит.*

*Бежит, словно под ним земля горит.*

*В лихости нет ни проку, ни зависти.*

6. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Жадность — покою лютый враг», и объясните ее смысл.

*Гнева не пугайся, а ласку не пугай.*

*Берут завидки на чужие пожитки.*



7. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Не все то золото, что блестит», и объясните ее смысл.

*Одна ласточка весны не делает.*

*Личиком белёнок, да душой черенок.*

8. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Молодость не грех, а старость не смех», и объясните ее смысл.

*Чужим умом жить, добра не нажить.*

*На словах одно, а на деле другое.*

*И старость не страшна, коли молодые помогут.*

9. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Любовь правдой крепка», и объясните ее смысл.

*Счастлив тот, у кого совесть спокойна.*

*Полюби нас чёрненькими, а беленькими нас всяк полюбит.*

*И мудрому человеку совет требуется.*

10. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Всему свое время», и объясните ее смысл.

*Берегите платье снова, а честь смолodu.*

*Наперёд не узнаешь, где найдёшь, где потеряешь.*

*Повторенье — мать ученья.*

11. Выберите пословицу, относящуюся к теме «На что и клад, коли в семье лад», и объясните ее смысл.

*Земля тарелка: что положишь, то и возмёшь.*

*После дела гуляй смело.*

*Согласную семью и горе не берёт.*

12. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Все за одного — один за всех», и объясните ее смысл.

*По пруту всю метлу переломать можно.*

*Кулаком победишь одного, а умом тысячи.*

*Слово не воробей, вылетит — не поймаешь.*

13. Выберите пословицу, относящуюся к теме «За родной край и жизнь отдай», и объясните ее смысл.

*Нет такого дружка, как родная матушка.*

*Для родины своей ни сил, ни жизни не жалеи.*

*Доброе дело — правду говорить смело.*

14. Выберите пословицу, относящуюся к теме «Что посеешь, то и пожнешь», и объясните ее смысл.

*Старый ворон не каркнет даром.*

*Пчела мала и та работает.*

*На добрый привет и добрый ответ.*

#### IV класс

1. Составьте мини-рассказ по пословице. *Береги землю родимую, как мать любимую.*

*Старый друг лучше новых двух.*

*Друзья познаются в беде.*

*Дракою прав не будешь.*

*Хорошо в гостях, а дома лучше.*

*Не смейся над старым, и сам будешь стар.*

*Мир не без добрых людей.*

*Враньё не введёт в добро.*

*Наскоро делать — переделывать.*

2. Данные пословицы разделите на две группы: назидательные и ироничные.

*Век живи, век учись.*

*Не грози щуке морем.*

*От доброго слова язык не отсохнет.*

*Труд человека кормит, а лень портит.*

*Кто за правду горой, тот истинный герой.*

*Легко чужими руками жар загребать.*

*Дай с ноготок, запросит с локоток.*

*Не место красит человека, а человек место.*

3. Назовите автора, его произведения, из которых эти пословицы вошли в язык.

*А воз и ныне там.*

*А вы, друзья, как не садитесь, всё в музыканты не годитесь.*

*Вперёд чужой беде не смейся, голубок.*

*Кукушка хвалит петуха за то, что хвалит он кукушку.*



# Историко-бытовой материал произведений С.Т. Аксакова

**М.С. ОГАРЕВА,**

учитель начальных классов, школа № 42 с углубленным изучением  
английского языка, г. Ставрополь

По мнению П.П. Блонского, совершенствование общества и возрождение России, великой и сильной, невозможно без «новой школы — школы человечности» [2, 103]<sup>1</sup>, способной воспитать человека, творчески подходящего к изменяющимся условиям жизни и умеющего понять опыт предыдущих поколений, задаваясь вопросом: что взять с собой в дорогу в XXI в.?

Несмотря на то что компьютеры, виртуальная реальность с их негативными психологическими последствиями для человека заняли господствующее положение в современной жизни, художественная литература как средство информации о мире останется до тех пор, пока будет жив человек.

Разнообразие получаемой через художественные тексты культурной информации о жизни (исторической, бытовой, духовной и т.д.) дает возможность педагогу не только ввести необходимый минимум сведений о прошедшем времени, но и научить сегодняшнего младшего школьника элементам сравнительно-исторического мышления.

С.Т. Аксаков (1791–1859) является писателем, не имеющим себе равных во всей русской литературе. В его бесхитростных рассказах о давно минувшем повсюду между строк легко увидеть любящую душу, проникнутую самой широкою гуманностью: «Русская литература справедливо гордится «Семейной хроникой» и «Детскими годами Багрова-внука», произведениями, с которых следует начинать изучение помещиц Русии, а также детской психологии, сравнимой только с «Детством и отрочеством» Л.Н. Толстого» [3, 129].

Писатель родился и рос на окраине России, в бывшем когда-то Уфимском намест-

ничестве, и именно жизнь этого края, тогда еще малоизвестного и малозаселенного, он решил показать в своих воспоминаниях, ставших теперь живым историческим документом, повествующим о явлениях, уже отошедших в вечность. Все подробности, вызванные живым сочувствием к старине, придают особую колоритность той общей картине русского быта, которая встает перед нами в его произведениях.

Автор понимал это. «Со временем, — пишет он, — не останется лоскута нераспаханной земли в Оренбургской губернии... Все ее земли удобны, все должны быть заселены, и все, написанное мною о степных местах этого чудного края, сделается преданием, рассказом старины» [1].

Говоря о переселенцах уфимских земель, С.Т. Аксакову, естественно, пришлось остановиться и на местных исконных жителях: башкирах, калмыках, мордве, татарах, чувашах, мешеряках, и тут отдельные места его произведений приобретают для читателя этнографический интерес. При соединении в одно целое многочисленных разрозненных отрывков и описаний, касающихся этих инородцев, получается довольно цельная картина их жизни и быта. Читатель знакомится с их занятиями, национальными развлечениями (скачками, пиршествами, плясками, пением и игрой на чебызге). Кое-где намечаются и основные черты их духовного склада или передаются их народные поверья и приметы.

Мы находим у С.Т. Аксакова интересную характеристику одной татарской деревни: «Это были татары, переkreщенные в православное вероисповедание, как мне сказывали, еще при царе Иване Васильевиче».

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



че. И мужчины, и женщины одевались и говорили по-русски, но на всей их наружности лежал отпечаток чего-то печального и сурового, чего-то потерянного, бесприютного и беспорядочного; платье на них сидело как-то не так, и какая-то робость была видна во всех движениях. Они отчасти понимали свое положение и считали невозможностью из него выйти. Между ними ходило предание, что праотцы их, за какую-то вину, должны были подвергнуться наказанию кнутом и ссылке в Сибирь на каторжные работы; что их простили за то, что они приняли русскую веру, и переселили на другие места; что Магомет их проклял и что потому они живут бедно» [1].

Ясную картину неприветливой, незатейливой патриархальной жизни найдет читатель в «Детских годах Багрова-внука» при описании двора, усадьбы, огорода, обычного помещичьего дома с незамысловатой обстановкой. Здесь же узнает, как одевались наши предки в обычные и праздничные, торжественные дни, на каких экипажах ездили, что ели и пили. Образцом исчерпывающей полноты повествования С.Т. Аксакова может служить описание одного торжественного обеда помещиков: «Стол ломился под кушаньями, и блюда не умещались на нем, а тогда было обыкновение все блюда ставить на стол предварительно... История началась с холодных кушаний... потом показались чудовищной величины индюк и задняя телячья нога, напутствуемые солеными арбузами, дынями, мочеными яблоками, солеными груздями и опенками в уксусе...» [1].

На живых и полных жизни примерах мы знакомимся и с общим патриархальным укладом помещичьей семьи, с неограниченной властью и влиянием главы дома, с переходом их от отца к сыну, минуя мать.

Духовные интересы помещиков в лучших случаях (да и то не особенно частых) не шли дальше чтения песенников, сонников. Жили тихо, тихо и умирали, без медицинской помощи, без докторов. Впрочем, не избегали уже и некоторых лекарств, а именно «гарлемских капель» и «эссенции долгой жизни», которыми лечили всех: и стариков, и младенцев, и от всех болезней» [1, 526].

С исторической точки зрения необыкновенно типична и последовательна у писателя картина постепенного проникновения в эту среду образованности и культуры. «Нельзя без удовольствия и без уважения вспомнить, какую любовью к просвещению, к наукам было воодушевлено тогда старшее юношество гимназии. Занимались не только днем, но и по ночам... Дежурный надзиратель всю ночь ходил по спальням, тушил свечи и запрещал говорить, потому что и впотьмах повторяли наизусть друг другу ответы в пройденных предметах. Учителя также были подвигнуты таким горячим рвением учеников и занимались с ними не только в классах, но и во всякое свободное время, по всем праздничным дням» [1, 347].

Чутко прислушивался С.Т. Аксаков к тем новым веяниям, которые несло наступившее для России новое царствование. Готовящееся освобождение крестьян, пробуждающееся сознание русского народа особенно занимали его как патриархального помещика-барина и человека земли. Глубокие раздумья С.Т. Аксакова о судьбе России воплотились в последнем его стихотворении:

Покажи нам, как оковы  
Скинешь ты с могучих ног,  
Как пойдешь ты в путь свой новый,  
Как шагнешь через порог...  
Как проснется жизнь народа,  
Как прервется тяжкий сон?  
Тихая ль взойдет свобода  
И незыблемый закон?

Интерес к творчеству С.Т. Аксакова не угасает и в наши дни, так как широта его взглядов, гуманизм и вера в счастливое будущее русского народа, а также объективное отражение реальной действительности XIX столетия позволяют пополнять интеллектуальный багаж наших современников: педагогов и их учеников.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аксаков С.Т. Собрание сочинений. М., 1909.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
3. Острогорский В.П. С.Т. Аксаков. СПб., 1891.



## Развитие вариативности мышления у младших школьников при изучении математики

**Е.Е. ОСТАНИНА,**

кандидат педагогических наук, доцент, Институт детства РГПУ им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург

Под вариативностью мышления в психологии понимают способность человека находить разнообразные решения. Показателями развития вариативности мышления являются его продуктивность, самостоятельность, оригинальность и разработанность. Вариативность мышления определяет возможности личности творчески мыслить, помогает лучше ориентироваться в реальной жизни. Окружающая нас действительность многообразна и изменчива. Современный человек постоянно оказывается в ситуации выбора варианта решения проблемы, который является оптимальным в данной ситуации. Успешнее это будет делать тот, кто умеет искать разнообразные варианты и выбирать среди большего числа решений.

Развитие вариативности мышления имеет значение и для обучения математике. Так, проявление этого качества мышления требуется, например, при решении задач с помощью подбора, когда ученик рассматривает все возможные ситуации, анализирует их и исключает несоответствующие условию.

Мы предлагаем систематически использовать на уроках математики в начальной школе задания, способствующие развитию вариативности мышления учащихся, и выделяем среди них несколько групп. Это задания:

1) имеющие единственный правильный ответ, нахождение которого осуществляется разными способами;

2) имеющие несколько вариантов ответа, причем их нахождение осуществляется одним и тем же способом;

3) имеющие несколько вариантов ответа, которые находятся отличающимися способами.

Приведем примеры заданий к каждой группе.

Задание 1 (группа 1). *Найди выражения, значения которых можно вычислить разными способами. Вычисли.*

$$(7 + 20) : 9$$

$$(30 + 8) + 20$$

$$(28 + 21) : 7$$

$$(10 + 4) \cdot 1$$

$$(60 + 30) - 80$$

$$100 : (20 + 5)$$

Каждое выражение имеет единственное значение, которое можно в некоторых случаях  $[(30 + 8) + 20, (10 + 4) \cdot 1, (28 + 21) : 7]$  вычислить разными способами, опираясь на знание свойств арифметических действий, известных учащимся.

В методической литературе достаточно полно освещен вопрос обучения нахождению разных способов вычислений, решений текстовых задач, проверки правильности решения (М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, С.Е. Царева и др.). Поэтому в данной статье не будут подробно рассматриваться задания, имеющие единственный правильный ответ, но требующие нахождение его разными способами.

Задание 2 (группа 2). *Петя живет в квартире 200. На его этаже есть еще 3 квартиры. Запиши, какие номера могут быть у этих квартир.*

Это задание с многовариантным ответом. В нем не указано, как расположена на этаже квартира Пети, поэтому возможны 4 варианта ответа: а) 200, 201, 202, 203; б) 199, 200, 201, 202; в) 198, 199, 200, 201; г) 197, 198, 199, 200. Находятся все варианты одним способом.

Задание 3. *Какое одно изменение нужно внести в запись, чтобы неравенство  $467 < 456$  стало верным? Рассмотрите разные варианты.*

Выполнить данное задание можно разными способами, получив при этом разные



ответы. Во-первых, можно исправить знак неравенства ( $467 > 456$ ). Во-вторых, можно исправить первое число: убрать цифру в разряде сотен ( $67 < 456$ ); изменить цифру в разряде сотен ( $367 < 456$ ,  $267 < 456$ ,  $167 < 456$ ); изменить цифру в разряде десятков ( $447 < 456$ ,  $437 < 456$ ,  $427 < 456$ ,  $417 < 456$ ,  $407 < 456$ ). В-третьих, можно исправить второе число: приписать цифру, обозначающую единицы тысяч ( $467 < 1456$ ,  $467 < 2456$  и т.д.); изменить цифру в разряде сотен ( $467 < 556$ ,  $467 < 656$ ,  $467 < 756$ ,  $467 < 856$ ,  $467 < 956$ ); изменить цифру в разряде десятков ( $467 < 476$ ,  $467 < 486$ ,  $467 < 496$ ).

К заданиям третьей группы можно отнести комбинаторные задачи. При их решении способом перебора составляются различные варианты и рассуждения, проводимые учащимися, могут быть разные. Подробнее об этом можно прочитать в специальной литературе [1–4, 6, 8, 9]<sup>1</sup>.

Ученикам можно предложить и многовариантные задания (у которых есть несколько ответов), специально направленные на формирование определенного показателя развития вариативности мышления: **продуктивности, оригинальности и самостоятельности.**

Задания, способствующие развитию **продуктивности**, должны содержать указание на поиск различных вариантов решения. При их выполнении главным будет количество найденных учеником вариантов. Начинать, по нашему мнению, нужно с заданий, предполагающих небольшое число вариантов (от 2 до 4), а затем можно переходить к большему числу вариантов решения, но их количество должно ограничиваться, чтобы у учащихся не пропал интерес к выполнению задания. Приведем примеры некоторых заданий.

**Задание 1.** *Сколько всего имеется трехзначных чисел, у которых число сотен на 3 меньше числа десятков, а число десятков на 3 меньше числа единиц?*

Ответ: 147, 258, 369. Всего три трехзначных числа.

**Задание 2.** *Запиши все возможные трехзначные числа, сумма цифр которых равна четырем.*

Ответ: 400, 310, 301, 130, 103, 220, 202, 112, 121, 211.

**Задание 3.** *Образуй с помощью чисел, записанных на карточках, все возможные трехзначные числа. Запиши их. Есть ли среди них число, в котором 4 единицы третьего разряда и 2 единицы второго разряда?*

4 сот.

5 дес.

7 сот.

8 ед.

2 дес.

Ответ: 458, 428, 400, 450, 420, 408; 758, 728, 700, 750, 720, 708.

**Задание 4.** *Вставь знаки действий, чтобы равенства стали верными. Приведи все возможные варианты выполнения задания.*

а)  $12 \dots 1 = 12$ ;

б)  $12 \dots 0 = 12$ ;

в)  $17 \dots 28 = 28 \dots 17$ ;

г)  $(9 \dots 4) \dots 2 = 9 \dots (4 \dots 2)$ .

Ответ.

а)  $12 \cdot 1 = 12$ ,  $12 : 1 = 12$ ;

б)  $12 + 0 = 12$ ,  $12 - 0 = 12$ ;

в)  $17 + 28 = 28 + 17$ ,

$17 \cdot 28 = 28 \cdot 17$ ;

г)  $(9 + 4) + 2 = 9 + (4 + 2)$ ,

$(9 \cdot 4) \cdot 2 = 9 \cdot (4 \cdot 2)$ ,

$(9 + 4) - 2 = 9 + (4 - 2)$ ,

$(9 - 4) - 2 = 9 - (4 + 2)$ .

При выполнении задания 4 ученика опираются на теоретические знания об арифметических действиях. Можно подвести учащихся к обобщениям, например, что от перестановки двух чисел только при сложении и умножении результат не будет изменяться (пункт в).

**Задание 5.** *Вспомни единицы различных величин. Вставь вместо точек наименования, рассмотри разные варианты.*

а)  $1 \dots = 10 \dots$ ;

б)  $1 \dots = 100 \dots$ ;

в)  $1 \dots = 1000 \dots$

Ответ:

Длина	Масса	Площадь
а) 1 см = 10 мм, 1 дм = 10 см, 1 м = 10 дм	1 т = 10 ц	
б) 1 дм = 100 мм	1 ц = 100 кг	$1 \text{ см}^2 = 100 \text{ мм}^2$ ,

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



Длина	Масса	Площадь
1 м = 100 см		1 дм <sup>2</sup> = 100 см <sup>2</sup> , 1 м <sup>2</sup> = 100 дм <sup>2</sup>
в) 1 км = 1000 м, 1 м = 1000 мм	1 кг = 1000 г, 1 т = 1000 кг	

Составление таблицы помогает упорядочить нахождение вариантов ответов. Можно добавить также соотношения единиц стоимости 1 р. = 100 к. и времени 1 век = 100 лет.

**Задание 6.** *Какие единицы величин можно вставить, чтобы записи стали верными? Рассмотрите возможные варианты.*

- а) 400 см < 7 ...;  
 б) 2 км 40 ... < 2 040 м;  
 в) 3 ... > 3 000 г;  
 г) 5 ... 8 ... = 508 ...;  
 д) 800 ... = 80 ...;  
 е) 249 ... > 249 ...

О т в е т:

- а) 400 см < 7 м,  
400 см < 7 км;  
 б) 2 км 40 дм < 2 040 м,  
2 км 40 см < 2 040 м,  
2 км 40 мм < 2 040 м;  
 в) 3 ц > 3 000 г,  
3 т > 3 000 г;  
 г) 5 м 8 см = 508 см,  
5 дм 8 мм = 508 мм,  
5 ц 8 кг = 508 кг,  
5 р. 8 к. = 508 к.,  
5 см<sup>2</sup> 8 мм<sup>2</sup> = 508 мм<sup>2</sup>,  
5 дм<sup>2</sup> 8 см<sup>2</sup> = 508 см<sup>2</sup>,  
5 м<sup>2</sup> 8 дм<sup>2</sup> = 508 дм<sup>2</sup>,  
5 веков 8 лет = 508 лет;  
 д) 800 мм = 80 см,  
800 см = 80 дм,  
800 дм = 80 м,  
800 ц = 80 т;  
 е) 249 км > 249 м,  
249 км > 249 дм,  
249 км > 249 см,  
249 км > 249 мм,  
249 м > 249 дм,  
249 м > 249 см,  
249 м > 249 мм,  
249 дм > 249 см,  
249 дм > 249 мм,  
249 см > 249 мм.

(Аналогично с единицами измерения других величин.)

Выполнить задание 6 поможет таблица, составленная в задании 5. Ответ к пункту е в задании 6 содержит достаточно много вариантов, поэтому можно распределить между учениками величины (длину, массу, площадь, время). Важно обратить внимание учащихся на то, что составление вариантов лучше выполнять в определенной системе. Например, в пункте е сначала можно взять наибольшую из знакомых единицу длины (1 км) и последовательно подбирать все более мелкие единицы, потом взять менее крупную единицу (1 м) и подбирать к ней более мелкие и т.д.

**Задание 7.** *Какие цифры нужно вставить, чтобы равенства стали верными? Найди запись, для которой можно привести различные варианты. Запиши их.*

- а)  $2\square\square + 1 = 3\square\square$ ;  
 б)  $\square 5\square - 300 = \square 6$ ;  
 в)  $700 + 80 + \square = \square\square 2$ ;  
 г)  $29\square - \square 0 = \square 0\square$ ;  
 д)  $4\square\square - 1 = \square 99$ ;  
 е)  $65\square - \square 00 - 7 = \square 0$ .

О т в е т:

- а)  $299 + 1 = 300$ ;  
 б)  $356 - 300 = 56$ ;  
 в)  $700 + 80 + 2 = 782$ ;  
 г)  $290 - 90 = 200$ ,  $291 - 90 = 201$ ,  
 $292 - 90 = 202$ ,  $293 - 90 = 203$ ,  
 $294 - 90 = 204$ ,  $295 - 90 = 205$ ,  
 $296 - 90 = 206$ ,  $297 - 90 = 207$ ,  
 $298 - 90 = 208$ ,  $299 - 90 = 209$ ;  
 д)  $400 - 1 = 399$ ;  
 е)  $657 - 600 - 7 = 50$ .

Задание осложнено тем, что нужно самостоятельно найти запись, дополнить которую можно по-разному.

**Задание 8.** *Найди неверные равенства. Какие изменения можно внести, чтобы записи стали верными? Приведи несколько вариантов.*

- а)  $350 + 150 : 5 = 100$ ;  
 б)  $8 \cdot (4000 - 3900) = 800$ ;  
 в)  $16 : (604 - 600) \cdot 2 = 8$ ;  
 г)  $234 \cdot (540 - 6 \cdot 90) = 234$ .

О т в е т:

- а)  $(350 + 150) : 5 = 100$ ,  
 $350 + 150 : 5 > 100$ ,  
 $350 + 150 : 5 = 380$ ,  
 $70 + 150 : 5 = 100$ ;  
 б) верное равенство;



- в) верное равенство;  
 г)  $234 + (540 - 6 \cdot 90) = 234$ ,  
 $234 - (540 - 6 \cdot 90) = 234$ ,  
 $234 \cdot (540 - 6 \cdot 90) < 234$ ,  
 $234 \cdot (541 - 6 \cdot 90) = 234$ .

Существуют разные способы исправления. Можно исправить знаки арифметических действий, знак сравнения, числа или поставить скобки.

Показатель продуктивности не дает полного представления о развитии вариативности мышления у школьников. Один ученик может привести много вариантов, но они будут аналогичными. Другой ученик приведет только два варианта, но они будут принципиально различаться. Поэтому необходимо учитывать и показатель оригинальности.

Задания, способствующие развитию **оригинальности**, должны содержать вариант (или аналогичные варианты) решения, а также указание на поиск вариантов, отличных от данного. При их выполнении учитывается степень отличия найденных вариантов от представленных в условии.

Задание 1. а) *Вставь пропущенные единицы длины, чтобы записи стали верными.*

- $3 \dots 5 \dots = 35 \text{ см}$ ,  
 $3 \dots 5 \dots = 305 \text{ см}$ ,  
 $3 \dots 5 \dots = 350 \text{ см}$ .

б) *Чем похожи все числа, которые стоят после знака «=», в трех записях задания а)? Какие числа, отличающиеся от них, могут стоять после знака «=»? Найди их.*

- $3 \dots 5 \dots = \dots$ ,  
 $3 \dots 5 \dots = \dots$ ,  
 $3 \dots 5 \dots = \dots$

Ответ:

- а)  $3 \text{ дм } 5 \text{ см} = 35 \text{ см}$ ,  
 $3 \text{ м } 5 \text{ см} = 305 \text{ см}$ ,  
 $3 \text{ м } 5 \text{ дм} = 350 \text{ см}$ ;  
 б)  $3 \text{ мин } 5 \text{ с} = 185 \text{ с}$ ,  
 $3 \text{ сут. } 5 \text{ ч} = 77 \text{ ч}$ ,  
 $3 \text{ г. } 5 \text{ мес.} = 41 \text{ мес.}$

Задание 2. а) *Вставь пропущенные единицы величины, чтобы записи стали верными.*

- $4 \dots - 2 \dots = 38 \dots$ ,  
 $4 \dots - 2 \dots = 398 \dots$ ,  
 $4 \dots - 2 \dots = 3998 \dots$

б) *Подбери такие единицы величин, чтобы результат не заканчивался цифрой 8.*

Ответ:

- а)  $4 \text{ т} - 2 \text{ ц} = 38 \text{ ц}$ ,  
 $4 \text{ ц} - 2 \text{ кг} = 398 \text{ кг}$ ,  
 $4 \text{ кг} - 2 \text{ г} = 3998 \text{ г}$ ;  
 б)  $4 \text{ кг} - 2 \text{ кг} = 2 \text{ кг}$ ,  
 $4 \text{ г.} - 2 \text{ мес.} = 46 \text{ мес.}$ ,  
 $4 \text{ сут.} - 2 \text{ ч} = 94 \text{ ч}$ .

В ответах заданий 1б и 2 приведены некоторые из возможных вариантов.

Задание 3. *Неверное равенство  $3 \text{ м} - 20 \text{ см} = 10 \text{ см}$  исправили, изменив результат:  $3 \text{ м} - 20 \text{ см} = 280 \text{ см}$ . Как по-другому можно исправить неверное неравенство, сделав только одно изменение? Рассмотрим разные варианты.*

Ответ:

- $3 \text{ дм} - 20 \text{ см} = 10 \text{ см}$ ,  
 $3 \text{ м} - 20 \text{ см} > 10 \text{ см}$ .

При выполнении заданий 1б, 2б и 3 достаточно, чтобы ученик привел хотя бы один вариант, отличный от данных в условии. В этом случае, по нашему мнению, можно говорить о проявлении оригинальности.

Во всех предыдущих заданиях ученика нацеливали на поиск различных вариантов. Но важно, чтобы он сам стремился выяснить при выполнении заданий, нет ли других решений. Необходимо работать над показателем самостоятельности вариативности мышления.

Задания, способствующие развитию **самостоятельности** в проявлении вариативности, не должны содержать специальное указание на поиск различных вариантов. При их выполнении не является принципиальным, сколько вариантов приведено учеником, главное, что он сам, без посторонней подсказки стал искать разные варианты.

Сначала формулировки заданий могут содержать некоторый намек на наличие многовариантного ответа, например, как это сделано в задании 1.

Задание 1. *Какие числа можно вставить, чтобы равенства были верными? (В этом задании «окошки» обозначают числа, которые нужно поставить вместо них.)*

- а)  $700 : 10 = \square + \square$ ;  
 б)  $5 \cdot \square = \square - 400$ ;  
 в)  $\square + 8 = \square : 50$ ;  
 г)  $630 : \square = 70 - \square$ .



Ответ:

- а)  $700 : 10 = 1 + 69$ ,  
 $700 : 10 = 2 + 68$  и т.д.;  
 б)  $5 \cdot 1 = 405 - 400$ ,  
 $5 \cdot 2 = 410 - 400$  и т.д.;  
 в)  $0 + 8 = 400 : 50$ ,  
 $1 + 8 = 450 : 50$ ,  
 $2 + 8 = 500 : 50$  и т.д.;  
 г)  $630 : 9 = 70 - 0$ ,  
 $630 : 10 = 70 - 7$ ,  
 $630 : 63 = 70 - 60$  и т.д.

При выполнении такого задания ученики замечают возможность нахождения разных вариантов и задают учителю вопрос: «Сколько вариантов нужно записать?» Можно ограничить время выполнения задания, и тогда каждый ученик запишет столько вариантов, сколько успеет.

Задание 2. Из трехзначного числа вычитают двузначное число. Сколько цифр будет в записи их разности? Приведи пример, подтверждающий твой ответ.

Ответ:

3 цифры	2 цифры	1 цифра
$634 - 12 = 621$	$104 - 14 = 90$	$100 - 99 = 1$

В этом задании формулировка уже не наталкивает на поиск различных вариантов, ученики должны проявить самостоятельность.

Задание 3. Составь примеры по схемам, где это возможно. Вычисли. Где невозможно составить пример? Объясни почему<sup>1</sup>.

- а)  $\square\square + \square = \square\square\square$ ;  
 б)  $\square\square - \square = \square\square\square$ ;  
 в)  $\square\square - \square = \square\square$ ;  
 г)  $\square\square\square - \square\square = \square\square$ ;  
 д)  $\square + \square + \square = \square\square\square$ ;  
 е)  $\square\square\square - \square - \square = \square$ .

Ответ:

- а)  $99 + 1 = 100$ ,  $99 + 2 = 101$ ,  $99 + 3 = 102$  и т.д.,  $98 + 2 = 100$ ,  $98 + 3 = 101$  и т.д.;  
 б) нельзя;  
 в)  $11 - 1 = 10$ ,  $12 - 2 = 10$  и т.д.;  
 г)  $100 - 10 = 90$ ,  $100 - 11 = 89$  и т.д.,  $101 - 10 = 91$ ,  $101 - 11 = 90$  и т.д.  
 д) нельзя;  
 е) нельзя.

Задание 4. Даны числа от 358 до 362.

Запиши их в строчку так, чтобы числа, стоящие рядом при счете, не находились рядом.

Ответ:

- 360, 358, 362, 359, 361;  
 360, 358, 361, 359, 362;  
 358, 361, 359, 362, 360;  
 360, 362, 359, 361, 358 и т.д.

Задание 5. Придумай примеры для вычислений в столбик по заданным условиям: а) в ответе число больше, чем 300; б) первое слагаемое меньше второго слагаемого на 100; в) в уменьшаемом отсутствуют единицы первого и второго разрядов. Вычисли.

Ответ:

- а)  $567 + 354 = 921$ ,  $862 - 279 = 583$ ,  
 $293 \cdot 3 = 879$ ,  $792 : 2 = 396$ ,  
 $426 - 198 + 561 = 789$ ,  
 $902 - (165 + 367) = 370$  и т.д.;  
 б)  $179 + 279 = 458$ ,  $283 + 383 = 666$ ,  
 $367 + 467 = 834$  т.д.;  
 в)  $400 - 278 = 122$ ,  $600 - 467 = 133$  и т.д.

Задание 6. Какие числа пропущены?<sup>2</sup>

- а)  $20 : 9 = \square$  (ост.  $\square$ );  
 б)  $\square : 6 = 5$  (ост. 4);  
 в)  $\square : 3 = 8$  (ост. ?);  
 г)  $\square : 7 = 0$  (ост. 6);  
 д)  $41 : \square = \square$  (ост. 1);  
 е)  $\square : \square = 2$  (ост. 3).

Ответ:

- а)  $20 : 9 = 2$  (ост. 2);  
 б)  $34 : 6 = 5$  (ост. 4);  
 в)  $24 : 3 = 8$  (ост. 0),  $25 : 3 = 8$  (ост. 1),  
 $26 : 3 = 8$  (ост. 2);  
 г)  $6 : 7 = 0$  (ост. 6);  
 д)  $41 : 5 = 8$  (ост. 1),  $41 : 8 = 5$  (ост. 1),  
 $41 : 40 = 1$  (ост. 1);  
 е)  $11 : 4 = 2$  (ост. 3),  $13 : 5 = 2$  (ост. 3),  
 $15 : 6 = 2$  (ост. 3),  $17 : 7 = 2$  (ост. 3), и т.д.

В задании 6 создана более сложная ситуация в проявлении самостоятельности мышления, так как для одной части равенств дается однозначный ответ, а для другой — многовариантный ответ.

Названные виды заданий должны включаться в обучение последовательно. Так, в новых учебниках «Математика» для начальной школы (авторы О.А. Ивашова, Н.С. Подходова, В.М. Туркина, Е.Е. Останина, издательство «Дрофа»), которые бу-

<sup>1</sup> Квадратами обозначены цифры.

<sup>2</sup> Квадратами обозначены числа.



дуд выпущены в 2009 г., на первом этапе предлагаются задания, способствующие развитию продуктивности мышления. Некоторые ученики, возможно, будут предлагать оригинальные решения уже и на этом этапе. Однако специальные задания, способствующие развитию оригинальности, мы предлагаем только на втором этапе. И в дальнейшем, на третьем этапе, постепенно переходим к заданиям, в которых учащиеся проявляют самостоятельность в нахождении различных вариантов.

Приведенные в статье задания составлены на материале нескольких разделов курса математики начальной школы: нумерация чисел, арифметические действия с ними, величины. Возможно составление многовариантных заданий и на другом математическом материале. Этот вопрос требует отдельного рассмотрения.

Экспериментальная проверка предложенных материалов проводилась в течение ряда лет в школах Санкт-Петербурга. Был отмечен интерес учеников к многовариантным заданиям, выявлено положительное влияние их использования на качество усвоения учебного материала и развитие вариативности мышления младших школьников, а также отмечены возможности, заложенные в многовариантных заданиях,

для организации дифференцированного обучения.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Белокурова Е.Е. Некоторые комбинаторные задачи в начальном курсе математики // Начальная школа. 1992. № 1.
2. Белокурова Е.Е. Характеристика комбинаторных задач // Там же. 1994. № 1.
3. Белокурова Е.Е. Методика обучения решению комбинаторных задач // Там же. № 12.
4. Белокурова Е.Е. Обучение решению комбинаторных задач с помощью таблиц и графов // Там же. 1995. № 1.
5. Ивашова О.А., Подходова Н.С., Туркина В.М., Останина Е.Е. Математика. 1–4 классы: Программа для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2007.
6. Калинина М.И., Бельтюкова Г.В., Ивашова О.А. и др. Открываю математику: Учеб. пос. для 4 класса нач. школы. М.: Просвещение, 2005.
7. Клименченко Д.В. Задачи с многовариантными решениями // Начальная школа. 1991. № 6.
8. Останина Е.Е. Секреты Великого Комбинатора: (Комбинаторика для детей): Пос. для учащихся нач. школы. М., 2004.
9. Целищева И.И., Румянцева И.Б., Ермакова Е.С. Обучение решению комбинаторных задач детей 4–10 лет // Начальная школа. 2005. № 11.

### Вниманию авторов журнала!

Напоминаем требования к присылаемым статьям.

Редакция принимает к рассмотрению материалы объемом не более 12 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 \*.tif. Работы, выполненные в программе Excel, не принимаются.

Просим к материалам прилагать заполненную карточку автора.

*Редакция оставляет за собой право  
не рецензировать и не возвращать авторам работы, превышающие указанный объем.*



# Метод варьирования текстовых задач по математике как средство повышения осознанности знаний учащихся начальных классов

**А.А. СМИРНОВА,**

учитель математики, кандидат педагогических наук, методист педагогического колледжа № 5

**Н.С. ЧЕРНЫШОВА,**

методист по начальной школе, Центр повышения квалификации специалистов Кировского района

**Е.В. МИЛЕЙКО,**

учитель начальных классов, школа № 249, Санкт-Петербург

Особую актуальность в настоящее время имеет развивающая парадигма образования. На первый план выдвигаются личные достижения ученика, а знания рассматриваются как средство развития. Процесс обучения должен способствовать формированию **осознанных** и **прочных** знаний учащихся, которые, в свою очередь, являются движущей силой развития потенциала личности и необходимым условием предметной и интеллектуальной компетентности как нового результата школьного образования.

Педагоги И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский рассматривают следующие показатели качества знаний: полноту и глубину, свернутость и развернутость, конкретность и обобщенность, оперативность и гибкость. Они являются предпосылками и необходимыми условиями формирования качеств, стоящих как бы на вершине пирамиды знаний, а именно осознанности и прочности. В методике обучения математике осознанность знаний рассматривается преимущественно как умение школьников обосновывать решение задач, а проверяется осознанность и прочность по умению решать задачи. Решение текстовых задач является одним из наиболее эффективных средств, реализующих цель образования, связанную с формированием инициативной, творческой личности, так как только при решении текстовых задач реализуются все три этапа применения математики: фор-

мализации знаний; решения задачи внутри построенной математической модели; интерпретации полученного решения задачи (В.В. Фирсов).

В качестве одного из важных средств формирования осознанных и прочных знаний по математике можно использовать разработанный нами метод варьирования текстовых задач как способ конструирования учебного материала и как метод организации учебной деятельности учащихся. Мы выделили следующие *основные свойства осознанности*, которые целесообразно формировать при обучении математике: осмысление связей и отношений между знаниями; осознание одних знаний как базовых для других знаний. Это позволило нам в ходе исследования конструировать эти связи и отношения между текстовыми задачами, а также выделять или составлять базовую (основную) задачу по теме. В результате нами было сформулировано определение метода варьирования текстовых задач и определение базовой задачи.

**Метод варьирования текстовых задач** — это способ конструирования из одной задачи (назовем ее базовой) цепочки взаимосвязанных задач.

Опираясь на обязательные результаты обучения математике и учитывая математическую подготовку класса, мы изначально выбираем или конструируем базовую (основную) задачу по теме. **Базовая задача** —



это задача с несложными математическими зависимостями, заданными явно. Решение этой задачи необходимо для решения других задач по теме. Базовая задача по теме служит подготовительной, «трамплинной» задачей для решения всех последующих сконструированных задач. Каждая новая задача соотносится и с базовой задачей, и с ранее составленными задачами. Организуя коллективную познавательную учебную деятельность учащихся по конструированию задач, педагог широко использует активность и инициативу самих учеников в данном виде деятельности. Формирование осознанных и прочных знаний при решении текстовых задач происходит в процессе преобразующей учебной познавательной деятельности, в ходе конструирования на уроке, на глазах у учащихся цепочек взаимосвязанных задач с помощью метода варьирования текстовых задач. Повышение осознанности и прочности знаний достигается через установление связей между задачами (в сконструированной цепочке задач), через осмысление учащимися важности умения решать базовую задачу, за счет формирования у школьников мыслительной операции *преобразования* в ходе изменения структуры задачи и ее формы предъявления.

На основании теоретического анализа методической литературы и многолетнего опыта работы нами выделены следующие приемы варьирования текстовых задач.

*Прием 1.* Изменение сюжета задачи и (или) числовых значений величин задачи.

*Прием 2.* Изменение математических зависимостей между величинами, заданными в условии.

*Прием 3.* Добавление данных в условие задачи при том же требовании.

*Прием 4.* Изменение (добавление) требований задачи при том же условии.

*Прием 5.* Составление обратных задач.

*Прием 6.* Составление задач с недостающими или избыточными данными.

Перед характеристикой отдельных приемов варьирования задач остановимся на кратком анализе *уровней осознанности знаний*.

Опираясь на разработанные уровни осознанности знаний в педагогике (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский), психоло-

гический подход к показателям качества знаний (умение осуществлять переходы между предметным, знаковым и модельно-образным планом содержания знаний), а также учитывая важность операции преобразования для формирования осознанных знаний, мы разработали уровни осознанности знаний при решении текстовых задач.

*Первый уровень* осознанности характеризуется умением воспроизвести знания по образцу, т.е. в стандартной ситуации. Поэтому в нашем исследовании для проверки сформированности умений первого уровня осознанности конструируется текстовая задача, аналогичная базовой задаче по выбранной теме. Ученик осуществляет переход между предметным планом (текст задачи), модельно-образным (схема задачи, краткая запись текста задачи) и знаковым (математическая модель задачи) планами содержания знаний, что удовлетворяет психологическим требованиям к диагностическим работам, направленным на проверку осознанности знаний (В.А. Львовский).

*Второй уровень* осознанности характеризуется умением проводить операцию сравнения, противопоставления, обобщения, умением интерпретировать и доказывать. Поэтому конструирование задачи 2 (с. 7) для проверки сформированности умений второго уровня осознанности осуществляется на основе преобразования зависимостей в структуре задачи 1 (с. 6). Усложнение структуры задачи проводится за счет изменения первоначальных взаимосвязей в базовой задаче, за счет введения дополнительных элементов в условие задачи, в требование задачи, т.е. за счет применения второго, третьего и четвертого приемов варьирования. В математически подготовленном классе возможно предъявление схемы задачи обратной структуры с использованием пятого приема варьирования.

*Третий уровень* осознанности характеризуется наличием умений первых двух уровней, а задачи данного уровня осознанности должны содержать преобразование и включение новых знаний в уже имеющиеся структуры. Поэтому конструирование задачи 3 (с. 7) для проверки сформированности умений третьего уровня осознанности осуществляется с помощью второго, третьего,



четвертого и пятого приемов варьирования. Сконструированная задача 3 предъявляется ученикам в знаковом плане, т.е. в виде математической модели. Ученик осуществляет переход между знаковым, модельно-образным и предметным планами содержания знаний. Он должен сравнить математическую модель предложенной задачи с математической моделью предыдущей задачи и преобразовать содержание задачи 2 (с. 7) так, чтобы оно соответствовало предложенной математической модели. На третьем уровне осознанности кроме отработанных умений предыдущих уровней формируются следующие умения: переводить задачу из абстрактного плана в конкретный план; интерпретировать абстракцию — математическую модель задачи, т.е. разбивать математическую модель на подзадачи и соотносить их с текстами и со схемами предыдущих задач; сравнивать, сопоставлять предложенную математическую модель задачи с математическими моделями решенных ранее задач; привести в соответствие факты действительности (текст задачи, схему задачи) с теоретической интерпретацией (математическая модель задачи); проводить анализ через синтез всей сконструированной цепочки задач, делать обобщения.

Задачный материал к каждому приему варьирования должен удовлетворять разработанным уровням осознанности знаний, способствовать созданию в сознании учащихся правильного взаимоотношения между содержанием задач и их внешним выражением (предметным, знаковым, модельно-образным).

В начальных классах широко используется *первый прием варьирования текстовых задач*, на характеристике которого остановимся подробнее.

Выделив уровни осознанности знаний учащихся, мы отметили, что первый уровень осознанности знаний предполагает умение применять знания по образцу, в схожей ситуации. В обучении решению задач с помощью метода варьирования ученики достигают первого уровня осознанности знаний, если могут самостоятельно решить базовую задачу или аналогичную ей. Дан-

ный прием варьирования как раз и предполагает: изменяя сюжет задачи и (или) изменяя числовые значения данных, школьники получают задачу, аналогичную базовой. Таким образом, применяя первый прием варьирования, можно сформировать у школьников знания на первом уровне осознанности.

Исследуя пути повышения качества усвоения знаний по математике в начальной школе, Н.А. Менчинская и Д.Н. Богоявленский предостерегали от возможности формирования стереотипа при решении задач и предлагали для снятия данного недостатка выполнять некоторые правила [2]<sup>1</sup>. Анализируя рекомендации данных авторов применительно к формированию осознанности знаний школьников, мы сформулировали следующие требования, которых нужно придерживаться при составлении задач первым приемом варьирования.

**Требование 1.** Изменяя сюжет (фабулу) задачи, желательно применять различные глаголы для описания операций, выполняемых заданным действием, например, *отдали, отнесли, потеряли, съели, истратили* и т.д.

**Требование 2.** Изменяя сюжет задачи, необходимо следить, чтобы определенные данные не присутствовали в задачах в постоянном сочетании. Если это требование не соблюдать, то школьники, решая задачу по аналогии, проводят сразу привычный синтез, игнорируя анализ задачи. Например, рассмотрим задачи 1 и 2.

**Задача 1.** В первой цистерне 110 т нефти. Во второй цистерне нефти больше, чем в первой, в 4 раза. Сколько нефти в двух цистернах вместе?

**Задача 2.** В первой корзине было в 4 раза больше слив, чем во второй. Сколько килограммов слив было вместе в двух корзинах, если во второй было 12 кг?

Во второй задаче при изменении сюжета взаимосвязь между данными (*в 4 раза больше*) осталась прежней. Однако здесь видны два изменения: во-первых, поменялись местами известное количество и неизвестное (стало известно количество слив во второй корзине, а не в первой); во-вторых — отношение *в 4 раза больше* поставлено на первое

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



место, а известное количество слив во второй корзине встроено в вопрос задачи, что потребует от ученика умения вычленив это данное из вопроса задачи, т.е. провести анализ, а не решить задачу по образцу.

**Требование 3.** Изменяя сюжет задачи, необходимо фиксировать связи между величинами не только в явной, но и в косвенной форме. Приведем примеры.

**Задача 1.** В первой коробке 27 карандашей. Сколько карандашей в трех коробках вместе, если во второй коробке в 3 раза меньше карандашей, чем в первой, а в третьей коробке на 17 карандашей больше, чем во второй коробке?

**Задача 2.** В первом ящике 57 кг яблок, во втором ящике в 3 раза меньше, чем в первом и на 17 кг меньше, чем в третьем ящике. Сколько килограммов яблок вместе в трех ящиках?

**Требование 4.** Меняя числовые данные в задаче, некоторые из них можно записывать в словесной форме. Так, вместо «в 3 раза», можно записать «в три раза». Это приучает учащихся осмысливать текст задачи, а не пользоваться чисто внешними проявлениями и соотносить между собой только данные, записанные цифрами.

**Требование 5.** Переводить задачи из конкретного плана в абстрактные значения (заменяя числовые величины буквенными). Эта форма работы важна, особенно в IV–V классах, так как она приучает учащихся самостоятельно «переводить» на язык математических терминов различные соотношения, записанные в конкретной жизненной форме. Приведем пример.

**Задача 1.** Купили 10 тетрадей по 7 р. и 8 карандашей по 4 р. Сколько стоит вся покупка?

**Задача 2.** Цена тетради  $a$  копеек, а карандаша  $b$  копеек. Сколько надо заплатить за  $x$  тетрадей и  $y$  карандашей?

Здесь обобщение рассматривается как переход от конкретного плана к абстрактному плану.

**Требование 6.** Перевод задачи из абстрактного плана в конкретный план. Например,

дана задача: «Сумма двух чисел равна  $a$ , одно число больше другого на  $b$ . Найти эти числа». Конкретизируем задачу, придумав в ходе коллективной деятельности сюжет: «У Васи и Коли вместе 20 орехов, причем у Васи больше, чем у Коли, на 4 ореха. Сколько орехов у каждого мальчика?»

Выполняя описанные выше требования конструирования задач с помощью первого приема варьирования, педагог активизирует процесс мышления учащихся (за счет продуманного преобразования структуры задачи), а не только формирует репродуктивную деятельность, в ходе которой, как известно, перегружается память, что приводит к повышенной утомляемости и утрате интереса к обучению [4].

Первый прием варьирования используется учителем в основном как механизм построения текстовых задач. В меньшей степени он подходит для организации преобразующей деятельности учащихся на уроке, которую целесообразно развивать при конструировании задач с помощью остальных приемов варьирования. Рассмотрим использование *второго и шестого приемов варьирования* для конструирования цепочки взаимосвязанных задач по теме «Периметр и площадь прямоугольника».

Технология составления упражнений с недостающими данными проста: из обычной учебной текстовой задачи учитель убирает одно данное. Далее работа с задачей на уроке может быть построена разными способами.

**Способ 1:** доопределить условие задачи, используя субъектный опыт учащихся и ранее приобретенные знания.

**Способ 2:** доопределить условие задачи, используя таблицы, графики, диаграммы.

**Способ 3:** оставить задачу с неполным условием<sup>1</sup>, так как она будет иметь неоднозначное решение [3].

Рассмотрим работу с такой задачей третьим способом. Предварим составление задачи с неполными данными составлени-

<sup>1</sup> Под исследовательской мы понимаем (вслед за И.В. Клещевой) задачу, в процессе решения которой предполагается осуществление учеником учебно-исследовательской деятельности (в полном объеме или ее отдельных этапов).



ем трех задач с использованием второго приема варьирования.

**Задача 1** (базовая, первый уровень осознанности). Длина прямоугольника равна 9 см, а его ширина на 6 см меньше длины. Найди периметр и площадь данного прямоугольника. Составь краткую запись (схему) задачи, запиши решение по действиям. Запиши, как найти периметр с помощью числового выражения.

Длина — 9 см;

Ширина — на 6 см меньше.

$P = ?$       $S = ?$

Решение:

1)  $9 - 6 = 3$  (см) — ширина прямоугольника;

2)  $(9 + 3) \cdot 2 = 24$  (см) — периметр прямоугольника;

3)  $9 \cdot 3 = 27$  (см<sup>2</sup>) — площадь прямоугольника.

$P = (9 + (9 - 6)) \cdot 2$

О т в е т: 24 см, 27 см<sup>2</sup>.

**Задача 2** (второй уровень осознанности). Составь текст задачи по краткой записи, реши ее, сравни краткие записи задач 1 и 2, их решения и ответ.

Длина — ?

Ширина — 4 см, в 2 раза меньше.

$P = ?$       $S = ?$

Решение:

1)  $4 \cdot 2 = 8$  (см) — длина прямоугольника;

2)  $(8 + 4) \cdot 2 = 24$  (см) — периметр прямоугольника;

3)  $8 \cdot 4 = 32$  (см<sup>2</sup>) — площадь прямоугольника.

$P = (4 + 4 \cdot 2) \cdot 2$

О т в е т: 24 см, 32 см<sup>2</sup>.

**Задача 3** (третий уровень осознанности). По равенству  $P = (5 + (5 + 2)) \cdot 2$  составь задачу с похожим сюжетом. Выполни краткую запись задачи, запиши ее решение по действиям, составь равенство для нахождения периметра прямоугольника, сравни полученное равенство с данным. На равенство в какой задаче похоже данное равенство? Чем отличается равенство задачи 3 от равенства задачи 1? Как изменится текст задачи 3 по сравнению с задачей 1?

При составлении задачи по равенству внимание учащихся направлено на анализ зависимостей между величинами, определяемых данным выражением. Это, в свою оче-

редь, оказывает положительное влияние и на те случаи, когда впоследствии учащиеся самостоятельно будут решать готовые задачи, так как они осознанно вникли в структуру задачи, разложив на составные части данное выражение и восстановив взаимосвязи между сторонами прямоугольника. Использование второго приема варьирования при составлении данной цепочки задач позволяет школьникам проводить постепенное сокращение промежуточных звеньев рассуждений при решении последующих задач.

— Чем похожи задачи 1, 2 и 3? (Одинаковый периметр.) Какая площадь у этих прямоугольников? (Разная.) Сколько существует прямоугольников с периметром 24 см?

Таким образом, в ходе беседы получена задача 4 с неполным условием: «Периметр прямоугольника 24 см. Найди его площадь».

— Сколько решений этой задачи уже получено? Выпишем их.

Если при решении данной задачи возникают затруднения, то учитель может задать наводящий вопрос: «Чему равна сумма длины и ширины?» На доске и в тетрадях учащихся появляются записи.

$P = (9 + 3) \cdot 2,$       $S = 27.$

$P = (8 + 4) \cdot 2,$       $S = 32.$

$P = (7 + 5) \cdot 2,$       $S = 35.$

$P = (11 + 1) \cdot 2,$       $S = 11.$

$P = (10 + 2) \cdot 2,$       $S = 20.$

$P = (6 + 6) \cdot 2,$       $S = 36.$

О т в е т: задача имеет 6 решений.

Осуществляя перебор возможных вариантов, учащиеся проводят элементы исследовательской деятельности и отвечают на вопросы: «У какого прямоугольника самая большая площадь? Как его можно назвать по-другому?» В старших классах мы докажем, что из всех прямоугольников с заданным периметром наибольшую площадь имеет квадрат. Используя данный факт, можно решить практическую задачу 5: «Для ограждения дачного участка купили 92 м сетки. Какой формы участок выгоднее обнести этой сеткой? Чему равна площадь такого участка?»

Решение:

1) Участок должен быть квадратной формы.

2)  $92 : 4 = 23$  (м) — сторона квадрата;

3)  $23 \cdot 23 = 529$  (м<sup>2</sup>) — площадь участка.

О т в е т: 529 м<sup>2</sup>.



Если задачу 4 дать без предварительно решенной цепочки из трех задач, то это будет исследовательская задача. Решение трех предварительных задач позволило включить в исследовательскую деятельность всех учащихся класса, так как эти три задачи играли роль подзадач, а исследовательская задача возникла естественным путем на заключительном этапе их решения. Таким образом, при конструировании такой цепочки задач возможно формирование осознанных знаний всех рассмотренных трех уровней.

Упражнения должны формулироваться учителем так, чтобы их выполнение требовало самостоятельной мысли ученика, т.е. было направлено на творческий поиск ученика. Именно такой подход использует в своей работе учитель начальных классов школы № 249 Санкт-Петербурга Е.В. Милейко, работающая по программе «Школа 2100». Рассмотрим, как она использовала групповую работу на уроке математики в III классе при изучении темы «Скорость, время, расстояние» на этапе закрепления материала.

Каждая группа получила конверт, в котором находились 8 листов бумаги. На четырех из них были записаны задачи с недостающими данными, а на четырех — сами недостающие данные. Ученики должны были собрать задачи и решить их.

#### *Задачи с недостающими данными*

1. Длина садовой дорожки равна 120 м. Сколько метров проползала черепаха за одну минуту?

2. Длина садовой дорожки равна 120 м. Сколько метров пробежала собака за одну секунду?

3. Длина садовой дорожки равна 120 м. Какова ширина дорожки?

4. Длина садовой дорожки равна 120 м. Во сколько раз дорожка длиннее моста?

#### *Недостающие данные задач*

1. Черепаха проползла этот путь за 40 мин.

2. Собака пробежала этот путь за 40 с.

3. Ее ширина в 40 раз меньше.

4. Длина моста 40 м.

Во время коллективной проверки сконструированные задачи прочитываются

вслух, высказываются замечания, возражения по составлению задач.

— Есть ли среди данных задач такие, в которых требуется найти *скорость*? Почему вы так решили? Чем похожи эти задачи? Чем они отличаются?

После высказываний учащихся предлагается следующее задание:

— Маша, Катя, Толя и Вася решали каждый только одну из предложенных задач и получили следующие результаты.

На доске открывается запись: 3 м/мин, 31 м/с, 3 м, 3 раза.

— Можно ли определить, кто какую задачу решал? Соотнесите данные ответы с каждой из предложенных задач.

Обобщение изученного материала проходит через составление и решение задачи: на подбор соответствующего данного.

Педагог предлагает вписать недостающую часть условия следующей задачи: «Длина ветки равна 90 см. Ответ: скорость муравья 30 см/мин» и сформулировать вопрос.

Деформированные упражнения с недостающими данными, предложенные учителем на уроке, способствуют становлению гибкости мышления, что обуславливает, в свою очередь, формирование осознанных и прочных знаний учащихся.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.; Воронеж, 1998.

2. Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах / Под ред. Д.Н. Боголюбского и Н.А. Менчинской. М., 1962.

3. Смирнова А.А. Метод варьирования текстовых задач по математике как средство повышения качества знаний учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.

4. Тарасов Л.В. Модель школы «Экология и диалектика» // Школьные технологии. 1997. № 1.

5. Эрдниев П.М. Фактор времени в процессе обучения и проблема «укрупнения единицы усвоения знания» // Вопросы философии. 1974. № 4.



## Интегрированные уроки при изучении предмета «окружающий мир»

**Л.А. КОРОЖНЕВА,**

кандидат педагогических наук, доцент

**Э.Л. МЕЛЬНИК,**

кандидат биологических наук, доцент, Карельский государственный педагогический университет

Проблема интеграции и путей ее реализации по-прежнему актуальна в теории и практике начального образования. Дословно латинское *integratio* — восстановление, восполнение; *integer* — полный, целый. Интеграция в самом общем значении рассматривается как объединение в целое, в единство каких-либо элементов. На сегодняшний день педагогическое определение понятия «интеграция» раскрывается неоднозначно. Обратимся к анализу основных подходов к решению данной проблемы.

Интеграция как ведущий принцип развития современных образовательных систем реализуется в двух направлениях:

1. Интеграция каналов информационно-взаимодействия учащихся с миром в его целостности и многообразии, актуализации природных возможностей многомерного восприятия действительности.

2. Интеграция на уровне освоения разных способов познания мира [3]<sup>1</sup>. Интеграция как методологический и дидактический принцип изменяет цели и средства осуществления всего учебного процесса, предполагает разные механизмы взаимосвязи содержания образования, виды познавательной деятельности, методов и форм организации обучения [5].

*И.Ю. Алексахина* рассматривает интеграцию как ведущую тенденцию обновления содержания образования. Отвечая на вопрос «Зачем интегрировать?», автор отмечает, что оценка значимости интеграционных процессов в образовании зависит от того, какой вклад они вносят в развитие интеллекта личности, в способность целостного

восприятия и понимания мира, а также в умение конструктивно решать проблемы разного уровня сложности. Одной из фундаментальных задач школы является формирование у учащихся целостного взгляда на мир как единое взаимосвязанное целое.

Реальным путем осуществления интеграции в обучении являются интегрированные уроки, где в качестве основания интеграции чаще всего выступает та или иная проблема, вычленение которой и проведение через достаточно локальный материал не вызывает значительных трудностей у учителей.

Интегрированный урок характеризуют следующие признаки:

— наличие основания для интеграции (проблема, теория, объект изучения);

— интегрированный подход к отбору содержания образования;

— выбор адекватной содержанию формы проведения урока, обеспечивающей развитие разных сфер личности [1].

Первые статьи, посвященные рассмотрению интеграции в начальном обучении, были опубликованы почти 20 лет назад. *Н.С. Светловская* раскрывала интеграцию как «создание нового целого на основе выявленных однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах (учебных предметах, видах деятельности и т.д.), а затем приспособление этих элементов и частей в несуществовавший ранее монолит особого качества» [7, 59]. По мнению *Н.С. Светловской*, важным условием интеграции является построение материала на основе естественного подчинения еди-

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



ной цели и функции в ряде предметов и в методике. Автор считает, что предпочтительнее проводить интегрированное обучение на базе осуществления внутриспредметных и межпредметных связей.

Аналогично трактует понятие *интеграция* Л.Н. Бахарева, рассматривая его как «процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации. Он представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения, способствующей созданию нового целого «монокита знаний» [2, 48]. Л.Н. Бахарева придерживается мнения, что интеграция не отрицает предметной системы обучения. Она является возможным путем ее совершенствования, преодоления недостатков и направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимости между предметами.

По мнению Ю.М. Колягина, применительно к системе обучения понятие *интеграция* может иметь два значения: во-первых, это создание у учащихся целостного представления об окружающем мире; во-вторых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний. В то же время интеграция не должна заменять обучение классическим учебным предметам, она должна лишь способствовать соединению знаний в единую систему. По мнению автора, сложность проблемы заключается в том, как динамически развивать интеграцию от начала к концу обучения. Если в начале наиболее целесообразно усвоить «немного обо всем», затем необходим синтез разрозненных знаний и умений, то к концу обучения необходимо знать «все о немногом», т.е. это узкая специализация, хотя и на новом интегративном уровне [4].

Как видно из данных выше определений, все авторы признают, что интеграция — это путь к достижению целостного взгляда на окружающий мир, основой интеграции являются межпредметные связи, интеграция тесно связана с дифференциацией и немыслима без нее.

Таким образом, можно сделать вывод, что интеграция выступает как естественная взаимосвязь наук, учебных дисциплин, разделов и тем разных учебных предметов, направленная на последовательное и мно-

гогранное раскрытие изучаемых процессов и явлений.

Одной из возможных форм осуществления интеграции в начальном обучении являются *интегрированные уроки*. Для разработки интегрированных уроков в начальной школе авторы данной статьи предлагают использовать интегративно-тематический подход, который означает, что за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема (раздел) учебной дисциплины.

В свою очередь, под учебной темой следует понимать сложившуюся в дидактике и в частных методиках практику группировки учебного материала вокруг его основных, ведущих положений. Учебные темы расположены в содержании учебного предмета таким образом, что ведущие положения каждой темы, с одной стороны, подчинены ведущим идеям курса, а с другой стороны, раскрывают эти ведущие идеи, т.е. в процессе изучения темы происходит конкретизация ведущих идей предмета.

Интегративно-тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с другими темами учебного предмета и курса, а также с различными темами других предметов учебного плана начальной школы. То есть в изучаемой теме могут действовать внутриспредметные, внутрикурсовые и межпредметные связи одновременно [6].

Методика подготовки и проведения интегрированного урока при изучении предмета «окружающий мир» в начальных классах предполагает:

1. Четкое определение учителем целей проведения интегрированных уроков. На наш взгляд, общепредметной целью интеграции является формирование у учащихся целостного взгляда на окружающий мир, определенного стиля мышления, позволяющего видеть объекты, явления, процессы в их взаимосвязи и системе, начиная с младшего школьного возраста. В то же время каждый урок имеет свою конкретную цель и задачи, заданные с позиции интегрирования. Так, например, при изучении темы «Неживая природа весной» цель урока — изучение весны как времени года, многоаспектности ее явлений в природе и



жизни человека, отображение этих процессов в естествознании, живописи, музыке, литературе. Задачи будут следующие:

1. Раскрыть естественно-научную характеристику весенних явлений в природе, познакомить учащихся с основными признаками весны в неживой природе: повышением температуры воздуха; увеличением продолжительности светового дня; таянием снега, появлением ручьев; оттаиванием почвы, появлением проталин; ледоходом, половодьем.

2. Отразить комплексное видение весенних процессов в неживой природе и их влияние на человека через музыку, литературу, живопись.

II. Трансформация содержания изучаемого материала. Мы предлагаем строить интегрированные уроки на базе имеющихся учебных предметов того или иного года обучения в начальной школе. Для конструирования интегрированных уроков необходимо проанализировать программы начальной школы по различным учебным предметам, выявить одинаковые темы, объединить их с позиции ведущей идеи и ведущих положений.

Так, например, тема «Весна» изучается в разных учебных предметах: окружающий мир, литературное чтение, музыка, изобразительное искусство, трудовое обучение. Необходимо пересмотреть материал таким образом, чтобы данное природное явление, процесс воспринимались учащимися целостно, комплексно, с учетом взаимосвязи естественно-научного, гуманитарного и художественно-эстетического циклов, позволяющих рассматривать то или иное явление, процесс в его многообразии.

Учителю важно спланировать систему уроков по конкретному разделу или теме. В процессе планирования необходимо, во-первых, выявить сходные темы в разных учебных предметах; во-вторых, определить, какой учебный материал из других предметов может быть включен в качестве компонента при изучении естествознания, а какой необходимо усвоить самостоятельно; в-третьих, продумать оптимальное сочетание учебного материала предметов разных циклов с целью раскрытия естественно-научных связей и зависимостей; в-четвертых,

подобрать дополнительный материал из разных областей наук (литературы, музыки, изобразительного искусства, зоологии, ботаники и др.).

III. В соответствии с новым подходом к содержанию изучаемого материала происходит пересмотр методов и средств обучения, форм организации учебной деятельности учащихся, поскольку интегрирование знаний предполагает детальную проработку всех единиц учебного материала, входящих в тему данного урока.

Исходя из цели и задач интегрированного урока, выбор методов и средств обучения определяется необходимостью полного, всестороннего и глубокого раскрытия каждого компонента содержания изучаемого материала.

В качестве примера системообразующего компонента интегрированного урока окружающего мира могут выступать естественно-научные знания, поэтому они концентрируют вокруг себя другие компоненты содержания. Это означает, что, с одной стороны, все компоненты «работают» на естественно-научные знания, а с другой стороны, каждый компонент содержания (гуманитарный, художественно-эстетический и т.п.) раскрывается с той степенью глубины, с какой он рассматривался самостоятельно при изучении отдельных учебных предметов.

Приведем фрагмент урока по теме «Неживая природа весной». Для характеристики основных естественно-научных признаков весны в неживой природе можно использовать стихотворение С.Я. Маршака «Ледоход» и рассказ А.П. Чехова «На реке».

— Под действием солнечного тепла тает снег, образуются ручьи, оттаивает почва, появляются проталины. Подумайте, на что еще влияет солнце весной? Это незабываемое явление весенней природы, захватывающее всех, кто его видел. Послушайте и скажите, о каком явлении природы говорится в отрывке из стихотворения русского поэта Е.А. Баратынского:

Шумят ручьи! блестя ручьи! Взревев,  
река несет  
На торжествующем хребте поднятый ею лед!



Многие писатели, поэты и художники изображали это явление природы в своих произведениях. Послушайте стихотворение С.Я. Маршака и ответьте на вопросы: какие чувства вызывают эти строки? В стихотворении поэт говорит о начале ледохода или о том времени, когда лед идет в полную силу?

1. Выразительное чтение.

— Каким настроением проникнуты строки стихотворения? Как их нужно читать? Поучимся этому. Следите за интонацией и темпом.

2. Самостоятельное чтение стихотворения.

3. Выразительное чтение вслух.

— Какие изменения предшествуют ледоходу? (Под действием солнечного тепла лед на водоемах подтаивает, меняется его цвет, он темнеет, потом на льду появляются трещины и лед раскалывается.)

Что происходит со льдом, когда он треснул? (Лед будет двигаться.) Почему он будет двигаться? Как вы думаете, где лед будет быстрее двигаться — в озере или на реке? Почему? В каком литературном произведении мы еще читали о ледоходе? (А.П. Чехов «На реке».)

Какое чувство испытывали ребята, которые увидели ледоход? (Радость, волнение.)

4. Выборочное чтение.

— Прочитайте отрывок и выберите ту картину ледохода, которая показалась необычной, поразила вас.

— Представьте, что вы вместе с героями рассказа и автором стоите на мосту. Что бы вы услышали? Что бы вы увидели? Как проплывал лед? Какой момент мог показаться вам страшным? Что чувствуют люди, стоя на мосту? Что происходит, когда лед тает? Как называется это явление? (Половодье.)

Признаки неживой природы весны, включенные в литературное произведение, приобретают для учащихся личностную значимость. При чтении того или иного произведения учащиеся вместе с автором и действующими лицами вовлекаются в процесс познания сущности явлений, отраженных в произведении, становясь соучастником действия. Это позволяет увидеть естест-

венные признаки природы в различных связях как внутри природных процессов, так и в их влиянии на людей, которые наблюдают за этими изменениями, что, в свою очередь, положительно сказывается на результате усвоения картины целостного знания.

Следует отметить, что работа с любым художественным текстом происходит так, как если бы он анализировался отдельно на уроке чтения. При этом большое значение имеет стиль произведения, использование автором художественных средств и приемов, отражающих динамику и многоплановость изучаемых явлений и процессов.

При наличии вариативных программ по предмету «окружающий мир» в любой из них представлена такая учебная тема, как состояние живой природы в различные сезоны года. Например, при изучении темы «Жизнь зверей осенью и зимой» учащиеся сначала знакомились с особенностями жизни диких животных в соответствующий сезон года, потом рассматривали рисунки художника-анималиста Е.И. Чарушина. Затем учащиеся приступали к лепке из пластилина одного из животных по представлениям. В ходе урока задавались вопросы, направленные на выявление причинно-следственных связей и зависимостей между познанием сущности изучаемых явлений, процессов и состоянием животных: «Что повлияло на уход медведя в зимнюю спячку?», «Как вы думаете, чем отличается состояние внешнего вида медведя осенью от его состояния зимой?»

При изучении темы «Развитие растений в разные времена года» нами использовалась модель растения, заключающая в себе все этапы его развития от семени до плода. Модель представляла собой своеобразную конструкцию, выполненную из бумаги и сложенную таким образом, что при необходимости учитель мог ее развернуть в нужный момент и продемонстрировать ту часть модели, которая соответствует этапу развития растения. Во время объяснения процесса развития растения включалась аудиозапись музыкального произведения, которая по характеру своего звучания динамична и может быть сравнима с таковым процессом, происходящим в период роста растения (Н.А. Римский-Корса-

ков «Полет шмеля», возможно в современном исполнении известной скрипачки В. Мэй). Музыка делает видимыми скрытые процессы, происходящие с растением, а скрипка усиливает эффект.

Таким образом, систематическое проведение интегрированных уроков окружающего мира обеспечивает повышение уровня знаний по предмету, который проявляется в глубине усваиваемых понятий, раскрытии закономерностей за счет их многогранной интерпретации с использованием сведений интегрируемых наук. Одновременно происходит формирование умения устанавливать связи между предметами, явлениями и процессами окружающего мира, а также положительного отношения к учебному предмету.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексашина И.Ю.* Учитель и новые ориентиры образования // Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем. СПб., 1997. С. 153.
2. *Бахарева Л.Н.* Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе // Начальная школа. 1991. № 8. С. 48–51.
3. *Колесникова И.А.* Педагогические проблемы интеграции в образовании // Проблемы интеграции в естественно-научном образовании. Ч. 2. СПб., 1994. С. 5–9.
4. *Колягин Ю.М., Алексеенко О.Л.* Интеграция школьного обучения // Начальная школа. 1990. № 9. С. 28–31.
5. *Кузнецова Н.Е., Шаталов М.А.* Проблемное обучение на основе межпредметной интеграции. СПб., 1998. С. 47.
6. *Мельник Э.Л., Корожнева Л.А.* Интегрированное обучение в начальной школе. СПб., 2003. С. 192.
7. *Светловская Н.С.* Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Начальная школа. 1990. № 5. С. 57–60.

#### РЕКЛАМА

Центр «Педагогический поиск» объявляет подписку на журнал

### «СОВРЕМЕННЫЙ УРОК: НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

**Важно:** журнал предназначен для заместителей директора, учителей и методистов начальной школы.

**Журнал «Современный урок: начальная школа» - это:**

- сценарии уроков по всем предметам начальной школы;
- объяснение нового материала на уроке;
- содержание, формы и особенности классного руководства в начальной школе;
- методики, модели, технологии обучения;
- приемы и формы успешного обучения на уроках;
- способы диагностирования и оценки успешности обучения;
- содержание и формы внеклассной работы по предмету;
- организация творческой деятельности учащихся;
- публикация уроков победителей конкурсов «Современный урок» и «Учитель года» и многое другое...

Периодичность выпуска журнала в 2010 году - 8 номеров в год

**Внимание:** подписка начинается с октября 2009 года

Вы можете оформить *подписку* в любом отделении почтовой связи по каталогам агентства «Роспечать».

Индекс **35623**, стоимость на полугодие 460 руб.

По всем вопросам, связанным с *редакционной подпиской*, просим обращаться в редакцию журнала «Современный урок: начальная школа» по тел. (495) 737-4505, 737-4506 или по эл. почте [redpoisk\\_buh@mail.ru](mailto:redpoisk_buh@mail.ru)



# Природное сообщество – лес

## Конспект урока. III класс

**О.А. БАСЛОВЯК,**

учитель, школа № 1972, Москва

**Цели:** создать условия для выявления взаимосвязей между растениями, животными и человеком, используя приемы проектного обучения; формировать умение выдвигать гипотезу, обосновывать доказательство своего предположения; воспитывать бережное отношение к природе, ответственность за любое живое существо и за тех, с кем оно сосуществует.

**Методы обучения:** частично-поисковый, исследовательский.

### Ход занятия.

#### 1. Организационный момент.

На столе учебник А.А. Плешакова «Окружающий мир», рисунки растений, животных леса, подготовленные учащимися дома; экологически чистый клей; дополнительная литература о животных и растениях леса для работы по рядам и в парах: 1-й ряд – растения леса, 2-й ряд – насекомые и грибы, 3-й ряд – другие животные; подшивка журнала «Юный натуралист».

2. Определение уровня готовности к поисковой работе.

– Недавно на уроке литературного чтения мы с вами рассматривали репродукцию с картины М.А. Врубеля «Фея сирени», писали сочинения о феях растений. Прочитаю некоторые из них.

*Фея малины – это добрый дух, который защищает этот кустарник. Она очень красивая. У волшебницы одежда из цветов. Тонкий аромат розовой одежды доносится до нас. Трудно фее: она – защитница!*

*Фея колокольчиков – маленькое нежное создание. У нее голубые глаза и милая улыбка. Ее платье и шляпка небесно-голубого цвета. Она с легкостью перелетает с цветка на цветок, напевая веселые песенки. А когда фея смеется, смех ее звучит как маленький звонкий колокольчик.*

*Фея дуба живет в самой гуще леса, в дупле старого большого дуба. Она высокая, стройная*

*и красивая. Ее волосы переплетены с листьями, а руки с ветками. Со стороны кажется, что она танцует. Фея одета в коричневую шубку и сапоги с бубенчиками из желудей. Ее взгляд задумчивый.*

Учитель открывает доску. К доске прикреплен плакат, на котором изображена печальная картина нарушения экологического равновесия в лесу: одинокие деревья без листьев, пожухлая трава, пни, разбросанный мусор, незатушенные кострища.

– Что можно сказать об этой фее – фее леса? (На ней зеленая накидка с прилипшим мусором, лица почти не видно, волосы спутаны и подпалены огнем. Фея плачет.)

Почему у нее такой вид? Почему она плачет? (Лес замусорен, частично выгорел из-за оставленного непогашенного костра или не затушенной сигареты, истреблены некоторые виды животных и растений – нарушена цепь питания).

Послушайте, что сказала фея школьникам.

Читают подготовленные ученики.

1-й ученик.

Взгляните, люди, на меня:

Пылаю я в дыму огня.

Меня взрывают, роют, жгут.

Меня совсем не берегут.

2-й ученик.

Бутылки, банки, коробки.

Погибну скоро я с тоски.

Конфету съел – и что, малыш,

Бросаешь фантик, не глядишь?

Пуста бутылка, все испил?

А унести уж нету сил?

1-й и 2-й ученики (вместе).

Услышите голос мой родной.

Я плачу дождевой слезой.

Я задыхаюсь, не молчу –

Землетрясениями кричу.



Я гневаюсь раскатом грома.

Хочу быть чистой и здоровой.

— Хватит ли нам знаний, чтобы исправить эту мрачную картину? Что нужно знать, чтобы восстановить равновесие в природе? (Условия жизни растений и животных в природном сообществе лес. Необходимы знания о растительных ярусах леса: их четыре — деревья, кустарники, травы, мхи. Цепи питания. Правила поведения в лесу, чтобы предотвратить катастрофу.)

Каковы же условия жизни растений и животных?

Учащиеся перечисляют.

— Пронумеруйте растения в порядке смены ярусов в лесу (сверху вниз).

Первый ряд:

Калина Копытень

Мох Осина

Второй ряд:

Мох Сосна

Бересклет Черника

Третий ряд:

Малина Мох

Дуб Крапива

— Восстановите цепи питания.

Первый ряд:

жук-короед сосна дятел

Второй ряд:

мышь растения леса сова

Третий ряд:

растения леса волк заяц

— Расскажите о правилах поведения в лесу.

3. — Теперь мы можем помочь фее леса исправить настроение! Перед вами на столах лежат ваши рисунки, на которых изображены заданные растения, животные и грибы; клей, ножницы и справочная литература.

*Задание для пар первого ряда.*

Вырежьте и наклейте на нашу картину растения леса, сопроводив небольшим сообщением об этом растении, начиная со слов «Знаете ли вы, что...». Растения не должны повторяться. Не забудьте о четырех ярусах.

*Задание для пар второго ряда.*

Учащиеся выполняют аналогичную первой паре работу, используя только рисунки насекомых и грибов.

*Задание для пар третьего ряда* аналогичное. Учащиеся «расселяют» животных (кроме насекомых).

Выполнив задания, учащиеся формулируют ответ для обмена информацией. Учитель в это время помогает правильно сформулировать сообщение и выбрать нужный объект.

4. Обмен информацией «Знаете ли вы?».

Первый ряд.

Знаете ли вы, что отваром из березовых почек лечат раны?

Знаете ли вы, что дуб живет до 500–600 лет, а ель — до 300 лет; в хвойных лесах воздух так же стерилен и чист, как в операционной?

Знаете ли вы, что настой шиповника давали раненым во время войны? В нем большое содержание витамина С. А калину собирают после заморозков, когда исчезает ее горьковатый вкус.

Знаете ли вы, что из волокон крапивы можно вязать сети? По прочности они могут поспорить с капроновыми.

Знаете ли вы, что мхи прижимаются к деревьям с севера? Если сварить кофе из поджаренных корней одуванчика, то вряд ли отличишь его от натурального.

Учащиеся второго и третьего рядов отмечают новые для них сообщения.

— Верно ли учащиеся первого ряда расположили растения, учитывая ярусы леса?

Возник спор по поводу расселения в лесу одуванчика и крапивы.

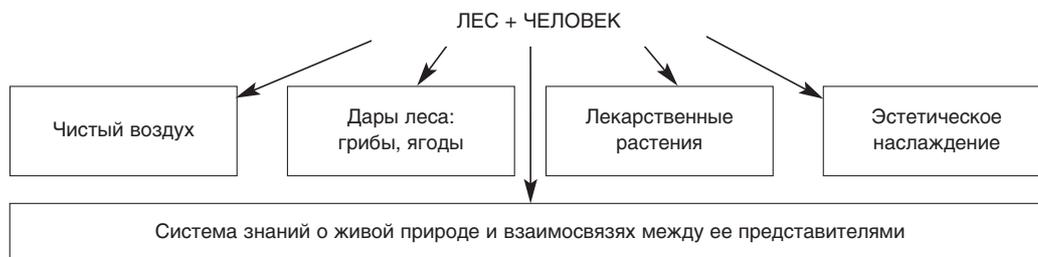
— Ответ на этот вопрос найдем в энциклопедии «Что такое? Кто такой?».

Ученик. Одуванчик растет по склонам холмов, по лугам и обочинам дорог. Можно предположить, что на опушке леса можно встретить это растение. Крапива же произрастает в лесу, так как любит влажные места.

Второй ряд.

Знаете ли вы, что срезанный подосиновик, в отличие от белого гриба и подберезовика, на разрезе темнеет, а лисички никогда не бывают червивыми?

Знаете ли вы, что стрекозы прожорливые хищники? Вес съеденных за день стрекозой насекомых часто превышает ее собственный вес.



Знаете ли вы, что средний по размерам муравейник за сутки уничтожает более 20 тысяч врагов зелени?

Знаете ли вы, что жуки-навозники могут тянуть груз в 4000 раз больший, чем весят сами, а мотыль является личинкой комара?

Знаете ли вы, что бабочка, отдыхая, складывает крылья, чтобы тень от них не выдавала ее?

Следуют добавления от учащихся других рядов.

— Рассмотрите расположение грибов и насекомых на нашей картине. Соответствует ли их расположение месту в ярусах леса? (Сомнения по поводу бабочки. Разве это обитатель леса?)

Попробуйте найти информацию в справочной литературе. (Бабочка — луговой житель. Предположим, что цветение кустарника могло привлечь ее в лес.)

Третий ряд.

Знаете ли вы, что язык дятла покрыт клейкой слюной, к которой пристают мелкие насекомые, а совы глотают мышей целиком?

Знаете ли вы, что зимой россомаха почти не проваливается в снег благодаря широким лапам?

Знаете ли вы, что кабаны держатся небольшими стадами; за ночь стадо в поисках корма может пройти до 5 км?

Знаете ли вы, что у медведей в июне начинается пора свадеб? Самцы устраивают драки и в ярости могут напасть на человека.

Рассмотрите, верно ли расположены птицы на нашей картине, остальные животные. (Россомаха обитает в хвойном лесу — в тайге. Поместим ее под елью.)

5. Экспертиза проекта.

— Какие цепи питания можно составить, глядя на доску? (Россомаха — мыш —

растения леса. Клест — семена ели. Кабан — волк — мыш — растения леса. Дятел — мотыль — растения леса.)

Много информации вы сегодня услышали, но о многом не успели рассказать. Взгляните на доску! Нам осталось только убрать мусор. В таком лесу хочется вам побывать? Интересно, что теперь можно сказать о фее леса? (Она чистая, веселая, благоухающая.)

Послушайте, что говорит фея леса.

О Боже! Как же я чиста!  
Явилась миру красота.  
Смотрите, и бумажек нет  
От вами съеденных конфет.  
Не поднимать чтоб, не бросай.  
Фею леса оберегай!

Здоровье леса необходимо не только его жителям, но и людям. Хочется услышать ваше мнение о том, каково значение леса для человека. Составим схему на доске.

6. Подведение итогов.

— Чтобы понять всю боль природы, важно представить себя ее частью. На уроке литературного чтения мы продолжим об этом рассуждать. Сегодня темы сочинений — «Путешествие капельки по лесу», «Мое путешествие в самый нижний ярус леса». (Такие темы неслучайны: только что изучено произведение Я. Ларри «Приключения Карика и Вали»).

#### Путешествие капельки

Как красиво утром в лесу! Лес просыпается на восходе солнца. Начинают петь птицы, просыпаются животные. Трава и деревья покрыты росой. Высоко на дереве проснулась капелька росы. Она посмотрела вниз и от испуга упала на другую ветку. Так высоко она никогда не была. Капельке хотелось опуститься вниз и посмотреть, что там. И она начала прыгать с



листочка на листок и так до самой последней ветки. Перед решающим прыжком капелька решила отдохнуть. Вдруг она увидела, как к ней ползет гусеница. Капелька замерла. Гусеница подобралась к капельке и посмотрела в нее. Потом взяла гребешок и причесала свой зеленый пушок. Гусеница осталась довольна своим видом и поползла по своим делам. Капелька ожила и решила продолжить свой путь. Она начала раскачивать листок, а потом прыгнула вниз на цветок. Цветок был такой красивый, что капельке захотелось его осмотреть. Она потихоньку скользила по стеблю и не заметила, как упала на землю. Тут ее путешествие закончилось.

#### Цветочный горшок

Мой папа был профессором. Он изобретал шоколадку. Съев ее, можно было уменьшиться во много раз.

Я пришла с братом посмотреть, как он работает. Папа отошел от стола, а мы с Сашей отломали кусочек и попробовали. Было очень вкусно. Через минуту мы стали уменьшаться, а когда вернулся папа, он нас не заметил. Подумал, что мы ушли.

Я увидела на столе цветок в горшке и предложила брату залезть в него. Он согласился. Мы еле-еле залезли на стул, потом на стол, а после

вскарабкались на горшок. Спрыгнув с края горшка, мы оказались на рыхлой почве.

Кругом виднелись извилистые корни растения. Приходилось через них перешагивать. Идти было очень трудно, ноги проваливались во влажную землю.

Тут я вспомнила, что мама утром поливала растение. Лучше бы она это не делала. Не успела я закончить свою мысль, как из-за ствола растения выбежало огромное насекомое. Мы с Сашей испугались и закричали. Но потом поняли, что это обычный муравей. Мы подошли к нему ближе и потрогали его лапки. Муравей позволил нам сесть к нему на спину и любезно устроил экскурсию по всему горшку. Во время этого необычного путешествия Саша мне шепнул, что никогда не обидит ни одного насекомого. Я с ним согласилась.

Муравей довез нас до края горшка и высадил. Тут мы решили, что нужно что-то делать, чтобы привлечь к себе внимание. Иначе придется ночевать в цветочном горшке. Мы сняли маечки и стали ими размахивать, громко кричать, бегать вдоль края горшка.

Через какое-то время огромное увеличительное стекло повисло над нами. Ура! Это папа нас заметил.

Мы сможем много интересного рассказать маме и папе, когда нас увеличат до прежних размеров.

## Метод проектов в процессе формирования основ экологического сознания учащихся

**Е.В. НАЗАРОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

**Н.А. ИСКУСОВА,**

*кафедра педагогики начального обучения, Московский педагогический государственный университет*

Сегодня одной из важнейших задач общего образования является достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих и исследовательских проблем теоретического или прикладного характера. При этом овладение методом проектной деятельности ученые относят к сущностным характерис-

тикам высокого уровня образованности современных учащихся.

Сущность развития личности в данном случае состоит в качественном изменении деятельности. Там, где ведется самостоятельный поиск решения проблем, осуществляется поиск новых, оригинальных способов их решения, начинается подлинно творческая деятельность учащихся. Учи-



Таблица 1

Измерения	Полученные результаты	Санитарно-гигиенические нормы, м (не менее)
Ширина защитной полосы из деревьев и кустарников: на границе территории со стороны автомагистрали		1,5 6
Площадь деревьев и кустарников по периметру крон, приходящаяся на одного учащегося, м <sup>2</sup>		50
Расстояние от школы до деревьев		10
Расстояние от школы до кустарников		5
Расстояние между деревьями (узколиственными)		5–6

тель в этом случае не передает готовые знания, не учит, а помогает учиться и развиваться, создает такие ситуации, при которых учащиеся сами формируют понятие об изучаемом предмете, овладевают способами поисковой творческой деятельности. Проектный метод — один из способов реализации детских знаний наглядным способом.

Особенно актуален этот метод при решении задач формирования основ экологической культуры. В процессе проектной деятельности учащиеся получают возможность самостоятельно определить ту область экологического знания, которая им интересна, близка и которую они хотели бы расширить. Они учатся проводить доступные их возрасту опыты, практические работы и другие исследования экологического характера; на основе полученных результатов делают выводы и обобщения, которые являются фактически их научными открытиями. Все это способствует формированию экологического сознания, выработке экологических отношений и стремлению к экологической деятельности.

В качестве примера предлагаем проект по оценке загрязнения атмосферного воздуха школьного помещения и пришкольной территории. Подобное исследование можно проводить на базе любого образовательного учреждения и любой территории. Это повышает практическую значимость проектной работы, так как учащиеся получают реальную возможность оценить состо-

яние атмосферного воздуха в том месте, где они обучаются или живут.

**Тема проекта** (примерная): «Оценка загрязнения атмосферного воздуха школьного помещения и прилегающей территории (на примере...)».

**Цель исследования:** определение степени загрязненности атмосферного воздуха исследуемой территории.

**Задачи исследования:** дать оценку степени загрязненности воздуха школьного пространства и пришкольной территории; определить условия, влияющие на степень загрязнения; определить влияние загрязнения воздуха на живые организмы; смоделировать такое школьное пространство, в котором все (человек и другие объекты природы) смогли бы чувствовать себя комфортно; привлечь внимание общества к проблемам окружающей среды.

**Методы исследования:** анализ различных источников информации, сравнение и классификация, наблюдение, эксперимент, обобщение и др.

**Оборудование:** для учащихся: блокнот, лист-опросник, рулетка, часы, таблицы с данными и др.; для руководителя проекта: необходимая научная и методическая литература.

Работа проводится в два этапа.

**1-й этап** предполагает 6 занятий.

**Занятие 1. Постановка задач и целей.**

На этом этапе необходимо обсудить с учащимися цели и задачи исследования и найти ответы (с помощью дополнительной

Таблица 2

Признаки	Деревья									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Общее количество видов лишайников										
Кустистые										
Листоватые										
Накипные										
Степень покрытия древесного ствола лишайниками, %										

литературы) на вопросы: без чего не может прожить человек? Какой бывает воздух? Какими способами он загрязняется? Как можно снизить загрязнение?

Проводится данное занятие в классе или на пришкольной территории, может сопровождаться тематической экскурсией.

**Занятие 2. Изучение зеленой защитной полосы пришкольного участка.**

Для проведения этого исследования следует произвести необходимые измерения на пришкольной территории с помощью рулетки, занести результаты в таблицу, сравнить с санитарно-гигиеническими нормами и сделать вывод.

Ниже представлена примерная таблица соответствия измерений, полученных учащимися, санитарно-гигиеническим нормам.

**Занятие 3. Оценка загрязнения воздуха с помощью лишайников.**

Как известно, лишайники являются одним из перспективных объектов биоиндикации.

Перед проведением этого исследования необходимо прочесть учащимся лекцию о видах лишайников, обратив внимание на их основные группы: накипные, листоватые, кустистые.

Накипные лишайники имеют следующие признаки: слоевище порошкообразное или в виде корочки, сросшейся с корой дерева или поверхностью камня (рис. 1, а, б).

Листоватые — лишайники с листообразным слоевищем, с четко выраженной нижней коркой, растут в виде чешуек, отделяющихся от поверхности субстрата (рис. 1, в).

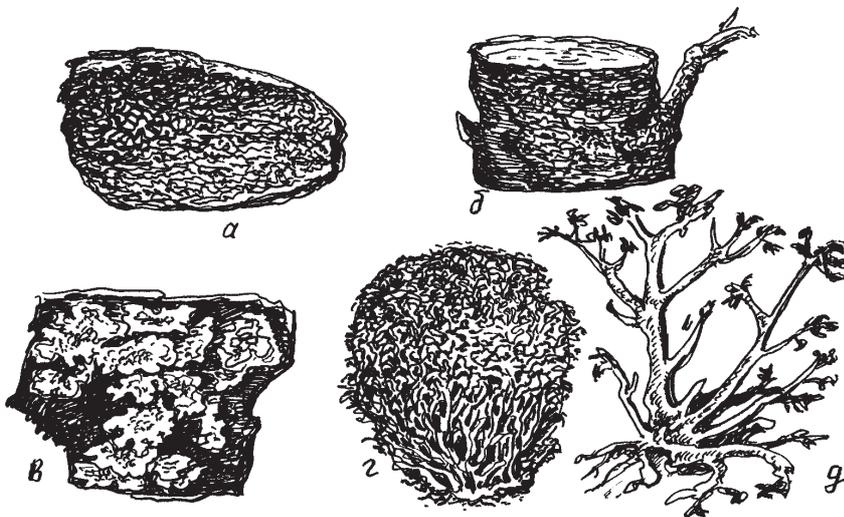


Рис. 1



Степень загрязнения воздуха	Споровые растения-индикаторы
Очень высокая	Лишайники отсутствуют, отмечены водоросли на камнях и деревьях
Высокая	Накипной серо-зеленый лишайник леканора в основаниях деревьев и на камнях
Средняя	Листоватый оранжевый лишайник ксантория на деревьях и камнях
Низкая	Листоватый серый лишайник пармелия на камнях, леканора и водоросли на деревьях, мхи на камнях
Очень низкая	Листоватые серые лишайники на основании стволов деревьев
Чистый воздух	Место леканоры занимают кустистые лишайники
Очень чистый воздух	Обычные кустистые лишайники (уснея)

Кустистые — лишайники кустистой или прямой волосовидной формы, растут в виде нитей или кустиков с широким плоским основанием (рис. 1, з, д).

Для выполнения этого исследования необходимо выбрать десять деревьев на пришкольном участке, найти на них лишайники, определить вид симбиотических организмов, подсчитать их общее количество, определить степень покрытия древесного ствола лишайниками и занести результаты в таблицу.

С помощью таблицы контроля загрязнения воздуха по споровым растениям определить степень загрязнения воздуха около школы. Сделать вывод.

#### **Занятие 4. Определение степени запыленности воздуха.**

Для проведения данного исследования понадобятся картонные карточки размером 10 × 15 см. Посередине следует вырезать отверстие прямоугольной формы, оставив

«рамочку» шириной около 1,5 см и наклеить внутрь скотч. Липкая сторона скотча будет собирать на себя твердые частицы (пыль), содержащиеся в воздухе.

Разместить карточки можно в следующем порядке: две — в классе, две — в школьном коридоре, где учащиеся активно проводят время на переменах, две — у входа в школу, три — снаружи школы со стороны, где проезжают больше всего машин, три — с противоположной стороны и три — в непосредственной близости от выбранной крупной автотрассы (развешивание трех последних карточек требует от руководителя проекта особенного внимания).

Карточки должны висеть не менее семи дней. После этого их собирают и исследуют. На основании визуального осмотра и сравнения с карточками, размещенными возле крупных автотрасс, делается вывод о степени запыленности воздуха в школе и на пришкольном участке.

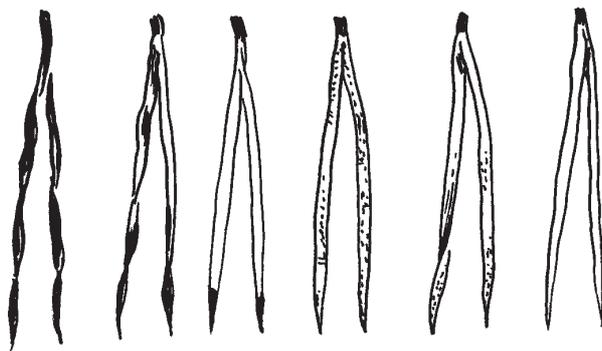


Рис. 2



Таблица 4

Максимальный возраст хвои	Класс повреждения хвои на побегах		
	1-й	2-й	3-й
4	I	I-II	III
3	I	II	III-IV
2	II	III	IV
2	—	IV	IV-V
1	—	IV	V-VI
1	—	—	VI

Степени загрязнения воздуха:

- I — идеально чистый;
  - II — чистый;
  - III — относительно чистый (норма);
  - IV — загрязненный (тревога);
  - V — грязный (опасно);
  - VI — очень грязный (вредно);
- прочерком обозначены невозможные сочетания.

### Занятие 5. Биоиндикация воздушного загрязнения по состоянию хвои сосны.

Для определения степени загрязнения воздуха в данном исследовании понадобится ветка сосны. По рис. 2 необходимо определить класс повреждения и класс усыхания хвои.

Результаты исследования занести в таблицу и определить степень загрязнения воздуха.

### Занятие 6. Определение уровня антропогенного загрязнения среды.

В непосредственной близости от школы следует выбрать для исследования участок автомобильной дороги. В течение 20 минут учащиеся подсчитывают количество единиц автотранспорта, проходящих по выбранному участку за этот период времени. Данные заносятся в таблицу.

Подобную работу следует провести и на участке оживленной автотрассы, там, где были развешаны карточки для сбора пылевых проб (подсчет может быть произведен руководителем).

При анализе данных следует соотнести результаты, полученные возле школы, и результаты, полученные при подсчете единиц

Таблица 5

Тип автотранспорта	Количество, шт.	Всего за 20 минут
Легковые автомобили	IIII...	40
Грузовые автомобили	IIII...	3
Автобусы		
Дизельные грузовые автомобили		

автотранспорта на крупной автомагистрали. Сравнить полученные результаты с результатами пылевых проб с этих участков. На основании полученных данных сформулировать вывод.

**2-й этап** заключается в окончательной обработке результатов и выводов.

По результатам исследований делается вывод о степени загрязненности атмосферного воздуха в данном учебном заведении и на прилегающей территории. Предполагается обоснование возможных причин полученных результатов и предложение своих способов борьбы с загрязнением атмосферного воздуха.

По результатам проведенного исследования учащиеся могут сделать доклады, проиллюстрировать их творческими работами, могут разработать правила, позволяющие сохранить воздух более чистым.

Например, правильная планировка зеленых насаждений на пришкольной территории; озеленение классов; использование специальных воздухоочистителей и увлажнителей; соблюдение режима влажной уборки; регулярное проветривание помещения и др.

Таким образом, проектная деятельность развивает у учащихся способность наблюдать, сравнивать, делать выводы и обобщения, оформлять результаты исследований и т.д.

Все это способствует подведению учащихся к умению самостоятельно добывать знания, а это, как известно, является важным качеством.



# Материалы для экологической тропы

## II класс

**Н.Л. БУГАЕВА,**

учитель, с. Мандрово, Валуйский район, Белгородская область

### ЛЕТО

#### Станция «Еловая аллея»

##### **Знакомство с правилами поведения в природе (по схемам-знакам).**

1-й ученик.

Экологических знаков много.

Не надо их забывать.

Они нам помогут

Безопасный путь выбирать.

2-й ученик.

Мы любим лес в любое время года,

Мы слышим речек медленную речь.

Все это называется природа.

Давайте же всегда ее беречь!

##### **С чем приходит лето?**

3-й ученик. Июнь, июль, август — летние месяцы.

Небосвод озарен жарким солнцем, душно даже в тени. Сухой воздух пахнет разнотравьем. Иссыхающая земля ждет обложного ливня.

Летний дождь редко обходится без грозы. Небо заволакивается тучами. Подул сильный ветер, закружилась придорожная пыль, проскочил зигзаг молнии, раздались раскаты грома, застучали капли дождя. Но эти ливни не портят погоду, пронесутся полноводно, холодов не нагонят. Прочно держится ласковая теплынь.

##### **Конкурс пословиц и поговорок о лете.**

4-й ученик.

Худо лето, когда солнца нету.

Лето собирает, зима поедает.

Кто лето в холодке просидит, зимой поплачется.

5-й ученик.

Кто рано встает, тот грибы соберет.

А сонливый да ленивый идет после за крапивой.

Летний день за зимнюю неделю.

В июле на дворе пусто, а в поле густо.

Что в августе соберешь, с тем зиму проведешь.

##### **Игра «Ищем красоту».**

1-й ученик. Посмотрите вокруг. Какая красивая наша аллея! Мы часто приходим сюда, но не обращаем внимания на то, как здесь красиво. Давайте внимательнее посмотрим на окружающую природу. Кто самый внимательный и наблюдательный?

#### Станция «Дуб-великан»

1-й ученик. Кто хозяин на этой поляне? Конечно, дуб-великан. Как вам кажется, на кого он похож? А какие деревья растут вокруг полянки? Кустарники?

Учитель. Вы молодцы, внимательны. Я расскажу вам о деревьях поляны.

*Береза* — настоящая красавица, белые одежды, золото сережки. Полюбила она русскому народу с давних пор. Сколько песен, стихов о ней сложено! Часто упоминается она в сказках, загадках, поговорках. Древесина березы очень плотная. Из нее делают даже части машин и инструментов, прекрасную фанеру, мебель, лыжи, сувениры. А береста? Это же готовая природная бумага! И сок березовый полезен для здоровья. Только не спешите собирать его, ведь без сока дерево погибнет!

Мощь и величественная красота *дуба* привлекают всех. Он растет очень медленно, но зато живет до 1000 лет и более. В русских лесах нет дерева мощнее дуба. Корни его уходят глубоко в землю, и поэтому ему не страшны никакие бури. Дуб не гниет в воде, и его древесина высоко ценится. В старину дуб шел на строительство кораблей. Сейчас из древесины дуба делают мебель, паркет, используют в вагоностроении и судостроении. Кору применяют в кожевенном деле. Если положить несколько листьев дуба в банку с солеными огурцами — они станут хрустящими, крепкими и вкусными. Кора дуба содержит лекарственное вещество, а для животных и птиц дуб — настоящая кормушка.



*Липа* — цветет летом, цветы ее медоносны. Липовый мед считается самым лучшим, а липовый чай помогает от простуды. Древесина липы очень мягкая, поэтому она незаменима для изготовления разных изделий. В липовых кадушках хорошо хранятся продукты.

*Клен* — желанный гость всех парков и улиц. Его резные листья так красивы в осенний листопад! У клена крепкая древесина, ее широко применяют в токарном и столярном деле, в машиностроении. Кларнеты и флейты, из которых извлекают нежные мелодии, тоже сделаны из клена. Это дерево сажают в городах, потому что клен энергично усваивает из воздуха различные вредные вещества.

*Ель* обычно растет на влажных местах. В густых ее ветвях находят жилье многие животные. В словом лесу прохладно и темно даже в жаркий солнечный день. Когда день начинал прибывать, люди в ожидании теплых дней шли в лес, который всегда согревал и кормил их. Там они украшали самую большую ель игрушками, которые символизировали богатый урожай в поле, обилие птиц и зверей в лесу. Домой приносили еловые шишки.

Ель называют музыкальным деревом. Ее древесина используется для изготовления струнных музыкальных инструментов. Из ели делается и бумага.

*Сосна* — прекрасное витаминное дерево. В сосновом лесу легко дышится. Смолистые вещества, выделяемые сосной, убивают микробов. В сосновых лесах много ягод и грибов.

2-й ученик. Как называются плоды дуба? Какие ягоды растут на дубовой поляне? Какие из них съедобные, а какие нет?

Проведение игры «Шишки, желуди, орехи».

### Станция «Родничок»

1. Измерение температуры воды.
2. Наблюдения за жизнью животных и растений около воды и в воде.
3. Сравнение воды в роднике и реке (по внешнему виду и температуре).

3-й ученик. Почему люди называют чистую воду богатством земли?

Как сберечь чистую воду?

Учитель. Послушайте рассказ «Родник».

С давних пор на дне оврага жил веселый и щедрый родничок. Чистой студеной водой он полил корни трав, кустов и деревьев. Большая серебристая ива раскинула над родником тени-

стый шатер. В погожие дни Артем с дедушкой ходили на родник за водой. Мальчик помогал дедушке спускаться по узкой тропе к роднику и набирать воды. Пока дедушка отдыхал под старой ивой, Артем играл возле ручейка, который струился по камешкам на дне оврага.

Однажды Артем пошел за водой один и встретился у родника с ребятами из соседнего дома — Андреем и Петей. Они гонялись друг за другом и гибкими прутьями сшибали головки цветов. Артем тоже сломил ивовый прут и присоединился к мальчишкам. Когда шумная беготня надоела, ребята стали бросать в родник камни и ветки. Артему новая забава не понравилась, ему не хотелось обижать веселый родничок, но ребята были старше Артема и ему хотелось с ними подружиться.

Вначале родник легко справлялся с камешками и обломками веток, но чем больше их становилось, тем труднее приходилось роднику: он то замирал совсем, засыпанный крупными камнями, то едва сочился, пытаясь пробиться в щели.

Когда Андрей и Петя ушли домой, Артем присел на траву и вдруг заметил, что к нему со всех сторон слетаются стрекозы с прозрачными блестящими крыльями и яркие бабочки.

«Что это с ними? — подумал мальчик. — Чего они хотят?»

Бабочки и стрекозы закружили вокруг Артема. Их становилось все больше, они порхали все быстрее, почти касаясь крыльями лица мальчика. У Артема закружилась голова, и он крепко зажмурился. А когда через несколько мгновений открыл их, то понял, что находится в незнакомом месте. Кругом расстилались пески, нигде не было ни кустика, ни деревца, а с бледно-голубого неба лился на землю знойный воздух. Артему стало жарко, очень захотелось пить. Он побрел по песку в поисках воды и оказался возле глубокого оврага. Овраг показался мальчику знакомым, но на дне его не журчал веселый родничок. Черемуха и ива поникли, склон оврага, словно глубокими морщинами, был изрезан оползнями, ведь корни трав и деревьев больше не крепили почву. Не слышно было птичьих голосов, не видно стрекоз, шмелей, бабочек.

«Куда делся родник, что случилось с оврагом?» — подумал Артем.

Вдруг сквозь сон мальчик услышал встревоженный голос дедушки:

— Артемка! Где ты?

— Я здесь, дедушка! — отозвался мальчик. — Мне приснился такой страшный сон!

И Артем рассказал обо всем деду.



Дедушка внимательно выслушал внука и предложил:

— Что ж, если не хочешь, чтобы произошло то, что тебе приснилось, пойдем очищать родник от мусора.

Дедушка и Артем открыли путь родничку, и тот снова весело зажурчал, заиграл на солнце прозрачными струйками и стал щедро поить всех: и людей, и зверей, и птиц, и деревья, и травы.

4-й ученик. Как вы думаете, будет ли Артем и дальше поступать так же после того, что случилось? Что он скажет Андрею и Пете? Какой вывод должны сделать из этого рассказа мы с вами?

### Станция «Речка-невеличка»

5-й ученик. Сколько рек протекает через наше село? (Одна.)

Как называется эта река? (Палатовка.)

Какие деревья и кустарники растут по ее берегам? (Различные деревья и кустарники.)

В реке водится рыба, сюда прилетают утки, аисты.

Река Палатовка — речка-невеличка с плавным течением. Сразу за нашим селом она впадает в реку Валуй. На дне речки много родников, течет она в низине, а берега почти сплошь закрывают деревья и кустарники, поэтому вода в реке даже в жаркую погоду холодная, гораздо холоднее, чем в Валуе. Палатовка уже Валуя, но глубже. В реке водятся лещ, линь, язь, голавль, карась, плотва, сула, щука, сом и другие рыбы. Из птиц встречаются утки, цапли, аисты и др.

На берегу Палатовки, в районе железнодорожного моста, за нашим родничком, расположен Нижний сад — остаток усадьбы графа Дивиера. В нем растут плодовые деревья — яблони, груши, которые постепенно перерождаются, становятся дикими.

Чтение стихотворения С. Михалкова «Прогулка».

1-й ученик.

Мы приехали на речку  
Воскресенье провести,  
А свободного местечка  
Возле речки не найти!

Тут сидят и там сидят:

Загорают и едят,

Отдыхают, как хотят,

Сотни взрослых и ребят!

2-й ученик.

Мы по бережку прошли

И поляночку нашли.

Но на солнечной полянке

Тут и там — пустые банки

И, как будто нам назло,

Даже битое стекло!

3-й ученик.

Мы по бережку прошли,

Место новое нашли.

Но и здесь до нас сидели;

Тоже пили, тоже ели,

Жгли костры, бумагу жгли —

Тоже пили, тоже ели,

Насорили и ушли!

4-й ученик.

Мы прошли, конечно, мимо...

— Эй, ребята! — крикнул Дима. —

Вот местечко хоть куда!

Родниковая вода!

Чудный вид! Прекрасный пляж!

Распаковывай багаж!

5-й ученик.

Мы купались,

Загорали,

Жгли костер,

В футбол играли —

Веселились, как могли!

Пили квас,

Консервы ели,

Хоровые песни пели...

Отдохнули — и ушли!

1-й ученик.

И остались на полянке

У потухшего костра:

Две разбитых нами склянки,

Две размокшие баранки —

Словом, мусора гора!

1–5-й ученики (*хором*).

Мы приехали на речку

Понедельник провести,

Только чистого местечка

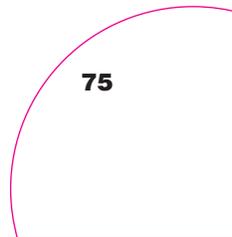
Возле речки не найти!

## ОСЕНЬ

### Станция «Еловая аллея»

Учитель. Сегодня мы отправляемся на осеннюю экскурсию по нашей экологической тропе.

Дети садятся на скамейку.



**Чтение стихотворений. Беседа.**

1-й ученик.

На одной планете  
Дружно жили дети.  
Не разоряли гнезда птиц  
Ради нескольких яиц,  
Не ловили по дубравам  
Рыжих белок для забавы.  
Травку не топтали,  
Рек не загрязняли!  
Все старательно, с умом  
Берегли свой общий дом  
Под названием Земля,  
Где живем и ты, и я!

Учитель. Хотелось бы вам быть такими детьми? (Да.)

2-й ученик.

Хозяйка белочка в лесу  
Орехи собирала.  
Она в лесу том каждый сук  
И каждый кустик знала.  
Однажды в лес  
Противный тип  
Пришел с большой котомкой.  
Небрежно сбил ногою гриб  
И выругался громко.

3-й ученик.

Стал гнуть орешину — сломал,  
Зажал под мышкой ветви,  
Нашел один орех — сорвал,  
Сорвал второй и третий...  
Отбросил куст  
И, как медведь,  
Пошел себе довольный,  
А бедной белке и смотреть  
На это было больно.

Учитель. Давайте вспомним правила поведения в природе. Мы с вами пришли в гости и вести себя должны прилично.

**Игра «Правила вежливости».**

Учитель читает предложения. Если смысл предложения не верен, то дети сидят, если верен — они встают.

Ветки не ломайте, деревья не качайте, ни травинку, ни лист зря не рвите.

В лесу можно поиграть: листьями побросаться, венки сплести, букеты цветов нарвать. Подумаешь, в лесу много зелени — еще вырастет.

Наконец-то в лесу можно пошуметь, покричать, главное, никому не помешаешь! Ведь людей нет.

В лесу не шуметь, а то вы не узнаете ни одной его тайны.

Пучеглазую лягушку, ползучего ужа, неповоротливую жабу, противных гусениц можно прогнать, а лучше бы их совсем не было.

Звери всякие нужны, звери всякие важны. У каждого из них своя роль в природе. Не пугайте животных!

Пришли на луг, нарвите большие букеты цветов. Порадуйте мам.

Не ловите бабочек, они нужны цветущим растениям.

Не уничтожайте грибы, даже если они несъедобные. Ими питаются лесные животные.

Хорошо разжечь в лесу или парке костер!

Не разорай муравейник! Муравьи — санитары леса.

Диких животных нельзя приносить домой, они не могут жить в неволе.

**Наблюдения за погодой и природой.**

Какой сегодня день?

Какого цвета небо? Почему?

Какое сейчас время года?

Какие растения обитают на еловой аллее?

Чем ели отличаются от других деревьев?

Погуляйте по аллее, посмотрите внимательно вокруг. Что еще интересного вы заметили?

**Дополнение учителя.**

Сентябрь, октябрь, ноябрь — осенние месяцы. Осень подкрадывается незаметно: все короче день от утренней до вечерней зари, не сходят росы, посвежело, набегает вей-ветерок. Облачность еще легкая, небо редко заволакивается тучами.

Вдруг заглодало. Стынет река. Холодная земля — на ней не поваляешься. Днем еще пригревает скупое солнышко. Но набегут тучи — зачатят дожди-водолей, и чем глубже осень, тем чаще дожди.

По утрам и вечерам над землей стелется густой туман. Воздух остывает. Съезживаются продрогшие поля. Тонким ледком покрываются лужицы. Осень готовится к зиме.

**Станция «Дуб-великан»**

Учитель. Как дела у нашего великана? Что нового на поляне? Кто найдет больше изменений в природе по сравнению с летней экскурсией?



### Игра «Угадал — беги».

Учитель читает загадку, учащиеся должны угадать и подбежать к «отгадке» — дереву или кустарнику.

Ствол белеет,  
Шапочка зеленеет,  
Стоит в белой одежке,  
Свесив сережки.  
(Береза)

Темной он покрыт корой,  
Лист красивый, вырезной.  
А на кончиках ветвей  
Много-много желудей.  
(Дуб)

Весной растет, летом цветет,  
Осенью осыпается, зимой отсыпается,  
А цветок-то — медок,  
Лечит от гриппа, кашля и хрипа.  
(Лина)

В красном платье девица  
Вышла с осенью проститься,  
Осень проводила,  
Платье снять забыла.  
(Рябина)

Стоит зеленый кустик  
В красный горошек.  
А тронешь — укусит.  
(Шиповник)

Стоят дома высокие, этажи несчетные,  
Шпили колючие под тучами летучими.  
(Ель и сосна)

### Игра «Угадай, с какого дерева лист?»

Учитель. Какую окраску приобрели листья деревьев? Зачем осень перекрашивает листья? Кто знает? Почему они опадают?

Чтобы узнать это, послушайте, что произошло однажды осенью.

#### Сказка «Маринка и деревья»

Жила девочка Маринка, и очень она любила ходить в зеленый лес. Но вот наступила осень, листья стали желтеть и падать. Стало Маринке грустно, и она решила помочь деревьям. Взяла девочка клей, нитки и побежала к своему любимому старому тополи. Стала последние листочки к веткам привязывать да приклеивать. Но тут прилетел ветер, и ей послышалось, что зашумели листья над головой:

— Что ты нам спать мешаешь?

— Я не хотела вас будить, я листочки вам подклеиваю.

— Эх, добрая душа! Дни все короче, света все меньше, значит, пора деревьям спать. В листьях крохотные зеленые зернышки, живые заводики исчезли, растворились, как сахар в воде. Не стало зеленых зернышек, но остались желтые, оранжевые, красные. Вот листья и разукрасились. Потом они высохнут и опадут.

— Кто же вас будет кормить всю зиму? — заволновалась Маринка.

— А мы ни есть, ни пить не хотим. Зимой так спится хорошо! Мы, деревья, сами сбрасываем листья. Если все листья оставить, зимой на ветках вырастут такие сугробы, что не выдержат они, сломаются от тяжести.

— А я-то думала, что листья ветер обрывает.

— Можно и без ветра, — прошептал тополь. — Мы между черешком листа и веткой специально тоненькую перегородку наращиваем, которая не пропускает ни соки, ни воду. Растет перегородка и отделяет лист от ветки. Как только листу не за что будет держаться, оторвется он и полетит. Упадут листья на землю и корни от мороза укроют.

Поняла Маринка, что не надо мешать деревьям жить своей жизнью.

— Есть ли ответы на вопросы в моей сказке?

**Сбор листьев для гербария и природных материалов для уроков труда.**

### Станция «Родничок»

#### Наблюдения за природой. Беседа.

Учитель. Как поживает наш родничок? Кто, кроме нас, пришел, приполз, прилетел к нему напиться?

Изменился ли родничок по сравнению с летом?

Кого мы встречали здесь летом? Где же они теперь, как вы думаете?

Давайте измерим температуру воды. Вспомните, какая она была летом? А сейчас?

#### Чистка родника.

#### Наблюдения за животными на лужайке около родника.

— Давайте тихо, осторожно присмотримся к окружающему нас и родничок животному миру. В нем есть свои хищники и свои жертвы...



Слышите?.. Кто это так поет? Ох, да это *комар*, ну и животина... Что это он так нервничает? Внимательно... Паутина. В ней-то комар и надрывается — ни порвать, ни вырваться. Канаты липкие, хорошо держат. Сейчас из укрытия появится *паук* о восьми ногах и восьми глазах, впрыснет в беднягу яд, и... через некоторое время все внутренности комара растворятся. Их-то паук и выпьет. Экономный способ охоты — *паутина*. Паук, как искусная ткачиха, тклет ее, выделяя тонкую нить из специальной железы на конце брюшка. А еще паутина — *транспортное средство*: на ней путешествуют крошечные паучки.

Мастерство и трудолюбие паука издревле вызывало уважение к восьминогому охотнику. Его считали символом трудолюбия, верили, что паутина оберегает детей от вреда (если ее повесить над колыбелью), что она соединяет небо и землю. Считали, что пауки научили людей ткачеству. А древнегреческий миф утверждает, что богиня Афина превратила в паучиху девушку *Арахну*, пожелавшую соревноваться с ней в ткацком мастерстве.

С другой стороны, паук — символ *жадности* и *холодной жестокости*. Уж слишком хладнокровно он уничтожает свои жертвы. Правда, среди них немало истинных кровопийц. Об этом не следует забывать. При всей своей не очень обаятельной внешности паук чрезвычайно важен как угроза и мухам.

Заметили плавное движение в просвете стеблей трав? Чей-то чешуйчатый бок изумрудного цвета... когтистая лапа... хвост... еще хвост... опять хвост... Самец прыткой *ящерицы*. У него, между прочим, предки — динозавры! С высоты человеческого роста — ничего особенного, но глазами бабочки или Мальчика-с-пальчика... Ой-ой! Вот так голова: глаза-бусины, язык то и дело из пасти вылетает, пробует воздух на вкус. Пресмыкающиеся имеют поразительные способности: видят тепло и ощущают вкус воздуха. Ящерица на солнышке и вправду прыткая, теплая, в тени — прохладная, вялая. Так и сияет своей сухой чешуей! Не потеет, а копит тепло про запас на вечер или пасмурную погоду. Ну вот и хвост кончился. Ушла по своим делам ящерица.

А это кто? *Лягушка*... Кто боится? Вы боитесь? Это она вас всех боится! Вон вы какие! А она — маленькая, зелененькая... А ведь были когда-то на земле в огромных хвощовых лесах гигантские лягушки с теленка ростом, стрекозы с размахом крыльев до 70 см и метровые многоножки во мхах копошились. А теперь? Все те же животные и растения, только словно съжившиеся и превратившиеся в карликов, уступили место новым большим обитателям земли. Кому? Конечно, людям. Как же мы должны относиться к тем, кто меньше и слабее нас?

Итак, лягушка. Похоже, что она только что из воды вылезла — мокрая. Да вода еще далековато, могла и высохнуть успеть. Оказывается, не могла. Ее кожа должна быть все время влажной, иначе начнутся неприятности. Лягушка дышит не только легкими, но и кожей. Вот и приходится смачивать кожу слизью. С глубокой древности известно пристрастие лягушек к воде. Они и квакают к дождю (раньше верили, что они могут вызвать дождь), а значит, приносят плодородие. В Китае верили, что лягушки падают на землю с неба вместе с росой...

Вот такой наш родничок и такие у него друзья!

### Станция «Речка-невеличка»

#### Наблюдения.

Учитель. Давайте присмотримся повнимательнее и найдем отличия сегодняшней речки-невелички от летней.

Вода в речке с приходом осени становится темнее, течение у Палатовки медленное, и кажется, что в ней никто и не живет. Так ли это на самом деле?

Для многих животных река осенью становится уютной кроватью на всю зиму. Как вы думаете, для кого?

#### Загадки о рыбах.

У родителей и деток  
Вся одежда из монеток.  
(Рыба)

Драчун и забияка в речной воде живет  
И маленьким рыбешкам прохода не дает.



Костлявый и колючий, не любит он шутить.  
Его ведь даже щука не может проглотить.

(Ерш)

Он в самом омуте живет,  
Хозяин глубины.  
Имеет он огромный рот,  
А глазки чуть видны.

(Сом)

В реках, старицах, озерах  
Много зарослей, в которых эта рыба обитает,  
И прудов не избегает  
С промерзающей водой.  
И серебряной бывает,  
И бывает золотой.

(Карась)

У него во рту пила,  
Под водой она жила.  
Всех пугала, всех глотала,  
А теперь в котел попала.

(Щука)

### Рассказ учителя о рыбах.

У многих рыб хорошее зрение, но у них нет век. Окружающая среда увлажняет и очищает их глаза. Рыбы обладают хорошим обонянием. Они чувствуют запах ноздрями, но не могут ими дышать. Рыбы пользуются плавниками для поворотов, сохранения равновесия, торможения и управления движением. Двигаются они при помощи хвоста. Рыбам, как и людям, необходим для дыхания кислород, они получают его из воды. Когда рыба глотает воду, она проходит через рыбки жабры. Они выделяют кислород из воды и затем выталкивают воду через наружные щели сзади глаз. Большинство рыб мечут икру, так они размножаются. Некоторые рыбы строят себе жилище, другие откладывают икру прямо в воду.

— Как вы думаете, хорошо ли будут чувствовать себя рыбы в водах нашей реки, если мы будем бросать в нее бытовые отходы, муть автомобилей?

Каких рыб, обитающих в нашей реке, вы знаете?

*Ерш* чем-то напоминает ежа — такой же колючий. Ерш очень живуч: бросишь его на лед — замерзнет, а в тепле оттает и вновь поплывет.

*Карась* — неприхотлив. Может жить и в стоячей воде. Ест все подряд.

*Плотвички* — очень похожи на ласточек — резкие, ловкие и хвостик вилочкой — раздвоен. За красивые плавнички рыбаки еще зовут плотву *красноперкой*.

*Линь* на суше покрывается пятнами, какими-то лохмотьями. Это слизь на нем твердеет, шелушится и отпадает. За способность линять рыба и получила свое название.

*Щуку* рыбаки прозвали речным волком. Нападает она и на маленьких рыбешек, и на крупных, если голодная, утащит на дно гусенка или утенка. Еще одно прозвище есть у щуки — *речной санитар*. Ведь в первую очередь щука нападает на больших рыб и тем самым очищает водоемы, не дает распространяться болезням.

### Беседа.

У ч и т е л ь. А какие животные, кроме рыб, населяют реку, встречаются на ее берегах?

### Дополнение учителя.

Часто на таких реках, как наша Палатовка, останавливаются отдохнуть и подкормиться перелетные птицы, а также собираются в стаи, готовящиеся к отлету утки, гуси и журавли.

— Кто из вас видел пролетающие в небе стаи перелетных птиц?

Рассматривание иллюстраций стай перелетных птиц.

### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Аншуклова Е.Ю. и др.* Летние эколого-валеологические походы с дошкольниками // Начальная школа: плюс. До и после. 2005. № 4.

*Белянкова Н.М., Сулейманова Ф.А., Стрижова Е.В.* Лесные загадки Зимешки-зимы // Там же. 2004. № 3.

*Ишутнинова Л.М.* Рыбы: Занимательный материал для уроков экологии и природоведения // Там же. 2002. № 5.

*Зубкова Т.Н.* Природоведение для всех. М., 2001.

*Казакова О.В., Сбоева Н.А.* Поурочные разработки по курсу «Окружающий мир». 2 класс. М., 2004.

*Лескова С.В.* Формирование экологической культуры // Начальная школа. 2003. № 7.

*Руднянская Е.И. и др.* Экскурсии в природу. По Югу России. Осень. 1–4 классы. Волгоград, 2007.

*Фефилова Е.П., Поторочина Е.А.* Поурочные разработки по курсу «Окружающий мир». 1 класс + Азбука природы в подвижных играх. М., 2006.

*Шорыгина Т.А.* Зеленые сказки: Экология для малышей. М., 2002.



## Как соединить экологическое воспитание детей и искусство?

Ю.Г. НИКИТИНА,

учитель начальных классов, школа № 43, г. Екатеринбург

Культура, взрастившая технократическую, потребительскую цивилизацию, оказалась неадекватна природе. Духовное оскудение человека привело к отчуждению его от окружающей среды, науки, культуры.

В создании новой системы ценностей, воспитании экологической культуры, адекватной природе, особая роль отводится педагогу. Общеизвестно, что начальная школа — важнейший этап становления личности, формирования экологической культуры, многогранных отношений к природному и социальному окружению. Психолог В.С. Мухина считает, что в этот период (6–10 лет) «...ребенок проходит величайший путь в своем индивидуальном развитии, такое расстояние, с которым не сравним ни один последующий возраст. Этому способствуют природные предпосылки ребенка и умение педагога использовать их в учебно-воспитательном процессе».

Организм детей младшего школьного возраста представляет собой наиболее благоприятную почву для становления и развития многократных отношений с миром — миром природы и общества. Причем в сознании детей впечатления и знания об окружающем мире — о людях, животных, растениях, о неживой природе — не просто преломляются, как солнце в малой капле воды, они формируют их отношения к миру, влияют на нравственные качества. И это особенно важно.

Как считают психологи, на каждом возрастном этапе обнаруживается своя избирательная чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям — *сенситивность*. У детей младшего школьного возраста она направлена на познание окружающего мира, в особенности природного, и на построение своей картины мира. Отсюда высокая познавательная активность, любознательность, заинтересованность в поз-

нании — изучение того kaleйдоскопа разнообразных жизненных впечатлений, которые они получают в семье, на улице, в школе и в других общественных местах. Особый интерес у них вызывает природа — жизнь в лесу, водоеме, на лугу, во дворе, у дома. По этому поводу В.А. Сухомлинский заметил, что «мир, окружающий ребенка, — это прежде всего мир природы с безграничными богатствами явлений, с неисчерпаемой красотой. В природе вечный источник детского разума».

Именно природа, «...зеленая лаборатория под голубым небом, во все времена и у всех народов была источником обучения, воспитания и развития. Это неслучайно. Ведь природа — колыбель человечества, а каждый человек — дитя матери-природы, ее сын или дочь. Природа породила человека, наделила его разумом, речью, дала возможность трудиться. Предельно высокая эксплуатация природных ресурсов земли способствовала преобразованию части биосферы в техносферу. Почувствовав себя властелином земли, человек стал все больше и больше отделяться от матери-природы и забывать, что он — ее творение».

Хотя педагоги издавна считали природу вечным источником мыслей и добрых чувств детей, в школьной практике воспитательные и познавательные возможности общения с природой используются не в полной мере. Объясняется это тем, что дети не понимают красоты, звуков, красок, форм, ароматов, природа остается чуждой человеку.

Известно, что *понимание природы рождается впервые как чувство, ведь чувственная природа организма — это первая связь его с миром*.

Прежде всего, это эстетические чувства, ибо природа является первоосновой всякой красоты, источником творчества — музыки,



поэзии, живописи, архитектуры. Краски, формы, звуки, ароматы природы удивительно разнообразны. Жуки, бабочки, стрекозы, цветы многообразны по формам и оттенкам, листья, узорные снежинки, сверкающие капли росы — все это вызывает интерес и восторг.

Природа — великий художник. О красках и формах природы можно говорить бесконечно. Природа — храм красоты. И человек, почувствовавший и понявший ее красоту во всем многообразии, наверняка станет оберегать и охранять природу как источник радости и счастья. Красота — это первая ступень в воспитании чувств, эмоций, где всегда присутствует особая энергия. Именно эту энергию надо пробудить или поддержать в детском творчестве.

Здесь нельзя забывать о широких возможностях развития ассоциативно-образного мышления детей, об объединении музыки, литературы, изобразительного искусства и предмета «окружающий мир». Ведь искусство — это прежде всего воспитание чувств и уважения к духовным ценностям.

Задача учителя заключается в повышении уровня восприятия детьми окружающей действительности, обучении пониманию истинной красоты, которая не всегда может быть яркой, броской. Нужно учить не только воспринимать, но и творить добро, детей надо учить быть деятельными в своей жизни.

Приведем сценарий музыкальной гостиной, в ходе проведения которой сделана попытка соединить экологическое воспитание и искусство.

### Музыкальная гостиная (III класс)

**Тема:** «Пробуждение природы. Весна идет! Весне дорогу!»

**Цели:** с помощью музыкальных произведений создать в воображении детей картины пробуждения природы; развивать эмоционально положительное отношение к весенней природе через музыкальные и художественные произведения; формировать экологическую культуру детей.

**Оборудование:** П.И. Чайковский «Март. Песнь жаворонка»; М.И. Глинка «Жаворонок»; Э. Григ «Утро». Портреты композиторов,

художественные произведения о весне. Репродукции картин И.И. Левитана, А. Сисля, К.А. Коровина.

#### Ход занятия.

Звучит музыка П.И. Чайковского. Учащиеся тихо садятся и настраиваются на встречу. Звучат стихи Ф.И. Тютчева.

Еще в полях белеет снег,  
А воды уж весной шумят,  
Бегут и будят сонный брег,  
Бегут и блещут и гласят...

Они гласят во все концы:  
«Весна идет, весна идет!  
Мы молодой весны гонцы,  
Она нас выслала вперед!»

Музыка усиливается.

— Рада приветствовать вас в нашей музыкальной гостиной. Вы догадались, о каком времени года мы будем сегодня говорить? (Да, о весне.)

Как вы думаете, почему столько известных поэтов, композиторов посвящали свои лучшие произведения именно этому времени года? (Весна — прекрасное время года. Природа пробуждается от зимнего сна.)

Какие музыкальные, художественные произведения о весне вы слышали, знаете? (П.И. Чайковский из цикла «Времена года», музыкальные пьесы А. Вивальди, стихи Ф.И. Тютчева, Н.А. Некрасова.)

Сегодня мы послушаем задушевную, задумчивую песню «Жаворонок» русского композитора Михаила Ивановича Глинки.

Кто знает, какие еще произведения он написал? (Оперы «Иван Сусанин», «Руслан и Людмила», «Попутная песня».)

Посмотрите, пожалуйста, на портрет композитора. Можем ли мы, глядя на этот портрет, сказать, каким он был человеком? (Да, можем.)

20 мая 1804 года в селе Новоспасском Смоленской губернии родился мальчик, который стал впоследствии гордостью русской музыки. Попробуйте пофантазировать, каким мог вырасти будущий композитор среди бескрайних полей, в тишине сельской жизни.

В детскую впечатлительную душу маленького Миши глубоко запали сказки и



народные песни крепостной няни Авдотьи Ивановны, нежно и преданно любившей его. Позднее М.И. Глинка много путешествовал, был в Италии, Франции, Испании.

Приготовьтесь слушать его песню «Жаворонок». Подумайте, какое настроение у вас рождает это произведение.

Дети слушают песню М.И. Глинки «Жаворонок».

— Какая это песня по настроению? (Задумчивая, немного грустная, лиричная.)

Почему мелодия окрашена в светлые, нежные тона? (Песня жаворонка очень красива, необыкновенно лирична, вызывает тихую радость.)

Почему песня называется «Жаворонок»? (Жаворонок — певец весны.)

Что вы почувствовали, слушая это произведение? (Нежность к маленькому «певцу», желание слушать его чудесную песню.)

#### **Разминка — игра «Гвоздика».**

— Теперь немного отдохнем. Повторяйте за мной слова и движения:

Нежный маленький бутон (присесть, обхватив голову руками).

Свернут туго-туго он.

Солнце луч ему подарит (постепенно вставайте, опускайте руки).

И бутон гвоздикой станет (встать на носки и широко раскрыть руки).

Перенесемся из заснеженного Петербурга в Норвегию, где 15 июня 1843 года в семье, где любили музыку, родился Эдвард Григ. Музыка детей обучала мать — хорошая пианистка. Поэтому немудрено, что очень одаренный Эдвард Григ поступил в Лейпцигскую консерваторию. Эдвард Григ был не только композитором, он был еще и художником, и вы это поймете, послушав его произведение «Утро».

Прослушивание пьесы Э. Грига «Утро».

— Какие картины вы нарисовали в своем воображении? (Раннее утро, встает солнце, все вокруг озаряется его лучами.) В чем секрет «музыкальной живописи» Э. Грига? (Особая интонация образует прекрасную песенную мелодию. Она повторяется много раз, «рисует» появление солнца. Музыка мажорная, слышны тембры деревянных духовых инструментов.)

С помощью каких музыкальных средств удалось композитору передать восход солнца? (Четырехзвучная интонация, повторяющаяся много раз.)

По-новому, очень необычно звучат в этом произведении и деревянные духовые инструменты. Чью игру они вам напоминают? (Пастушьих рожков и свирелей.)

Попробуйте в рисунке передать свои ощущения, картины, которые возникли в вашем воображении, пока вы слушали произведение Э. Грига.

Произведение Э. Грига «Утро» звучит еще раз. Учащиеся рисуют.

— Весне посвящали свои лучшие работы не только поэты и композиторы, но и художники. И прежде чем полюбоваться на ваши работы, совершим путешествие по картинной галерее и рассмотрим полотна известных художников.

Дети рассматривают репродукции картин И.И. Левитана «Март», «Первая зелень. Май», А. Сисля «Половодье в Пор-Марли», К.А. Коровина «Последний снег».

— С помощью каких средств художникам удалось передать свое отношение к прекрасному времени года — весне? (С помощью красок.)

Какие краски они используют? (Картины написаны в светлых пастельных тонах. Преобладают светло-розовые, голубые, светло-коричневые тона.)

А сейчас мы оказались на вернисаже ваших работ. Посмотрите, удалось ли вам передать настроение весеннего утра, пение птиц, звучание рожка пастухов?

Обсуждение работ.

— Очень жаль, но сегодняшняя наша встреча подошла к концу. О чем мы сегодня говорили? (О произведениях, посвященных весне.)

Музыку каких композиторов слушали? (М.И. Глинки и Э. Грига.)

Назовите произведения этих композиторов? (Песня «Жаворонок», пьеса «Утро».)

Какой вы увидели природу в этих произведениях? (Нежной, очень лиричной, красивой.)

Какие средства художественной выра-



зительности используют композиторы, чтобы «нарисовать» картины пробуждения природы? (Особое построение музыкальной интонации, использование разных музыкальных инструментов.)

А художники? Поэты? (Для художника основное средство — краски, для поэ-

та — слово, особая рифма, ритм стихотворения.)

Надеюсь, в своем сердце вы унесете частичку весеннего тепла, солнечного света, звон капли и еще не раз обратитесь к произведениям великих композиторов М.И. Глинки, Э. Грига.

## А все люблю, что мне земля дала

**О.Э. ЭРДМАН,**

кандидат педагогических наук, доцент художественно-графического факультета,  
Смоленский государственный университет

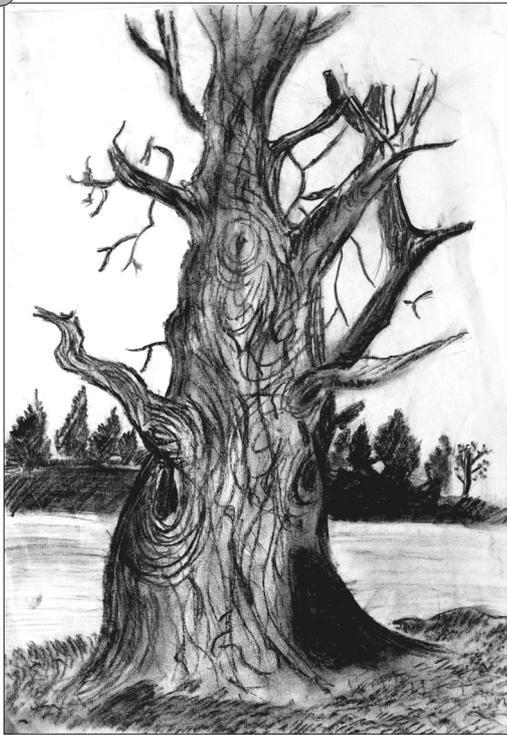
«Будь милостив ко всему живому, бери у природы лишь самое необходимое, помогай ей вечно цвести и плодоносить, дабы земля не стала пустынею и адом» — мудрость и житейское завещание наших предков. Обожествляя природу, воспевая ее, русский народ прививал любовь к Родине, что называется, с колыбели. Современный ребенок обеднен общением с живой природой. В большей степени это касается, конечно, «детей города». До подрастающего поколения перестали доходить мифопоэтические воззрения русского народа в том объеме, как ранее, когда старшие рассказывали детям сказки, пели колыбельные песни, семьями помогали прийти красну-солнышку, кликали весну, выпускали на волю птиц на Благовест и т.д.

Очень важной является интеграция народного искусства и русского фольклора, в которых механизм «рождения природы внутри человека» отлажен тысячелетиями, в современное полихудожественное воспитание, где доминирует искусство профессиональных художников, хореографов, музыкантов и поэтов, а народному творчеству и этнокультурному образованию зачастую отводится второстепенная роль. Достаточно сложна педагогическая задача — соединение традиционного и современного искусства в интегративных дисциплинах общеобразовательной школы. Примером учебно-методического комплекса, успешно решающего данную задачу, служит «Изобразительное искусство и художественный

труд». Он разработан авторским коллективом под руководством *Т.Я. Штикаловой*. Комплекс методически обеспечен учебником, творческой тетрадью для учащихся, пособием для учителя, таблицами, что вместе составляет учебно-методический комплект (УМК).

Занятия в каждом классе объединяются концепцией формирования личности ученика как носителя национальных духовных ценностей, которую можно выразить следующим образом: восприятие окружающего мира, природы и человека через центральные традиционные для народного искусства образы и воплощение рожденных идей с помощью изобразительных средств выразительности, используемых современным искусством и миром. Найденные формы преподнесения материала выявляют мощь и красоту произведений русских художников-пейзажистов во взаимосвязи с национальными ценностями культуры, имеющими истоки в мифопоэтическом сознании русского народа.

Невозможно не заметить, что содержание тем, заданий не просто гармонично переплетено друг с другом, а находится в «природном круге развития». Одно рождает другое циклично, соответственно годовым ритмам. В методических пособиях показывается, как выстроить учебный процесс, чтобы связать обучение основам изобразительной грамоты с помощью синтеза искусств, где происходит взаимообогащение классических их видов сквозь призму



народного мировосприятия с использованием «биологических часов», заведенных природой, т.е. с проживанием времени года по природным циклам (осень, зима, весна, лето). И, как заложено в народном искусстве, добро и красота побеждают и никогда не умирают.

Задается ритм, настрой на весь год темой первого урока. Например, открываем творческую тетрадь для III класса. Сверху заголовок: «Мир красоты», ниже, как смысловой центр, — иллюстрация «Преображенская церковь. Кижи» — неизъяснимый простор голубого неба и величие творения человеческих рук. Далее — стихи А. Фета: «Целый мир от красоты, от велика и до мала... Хоть не вечен человек, то, что вечно, — человечно». Конечно, вопросы, которые звучат далее, сложны для третьеклассника: разделяет ли он мысли поэта о том, что «целый мир от красоты; то, что вечно, — человечно»? Но они заставляют задуматься о значении красоты, так же как и о смысле жизни. Помогают ответить на поставленные вопросы «вернисажи» — беседы по произведениям художников.

Именно они настраивают, акцентируют внимание учащихся на определенных смысловых и эмоциональных доминантах. «Побывайте на осеннем вернисаже. Убедитесь сами, что искусство способно передавать и хранить вечную красоту жизни» — это не просто обращение к учащимся в учебнике, это приглашение к разговору. Таким образом, авторы задают «код» для всего УМК, воедино связывают логику и образность комплекса.

Первый урок учебного года как увертюра несет основную эмоциональную нагрузку и задает тон всем дальнейшим занятиям. В любом классе лейтмотив вводных уроков этой программы: «Я все люблю, что мне земля дала». Образ пространства в искусстве воспевается (именно воспевается) через тему Родины. Учитель обращается к сокровенным чувствам, к памяти многих поколений. С помощью блестяще подобранных иллюстраций выстраивается зрительный ряд образов: самое дорогое на свете для каждого человека — его отчий дом, родной край, его страна, а для всех людей — планета Земля, небо, солнце и весь огромный космос.



Получив такой необходимый эмоциональный и зрительный настрой, учащиеся не могут выполнить серых, унылых работ. Рисунки в классах, где проводилась апробация учебно-методического комплекта, отличались особым строем: солнечностью, раздольем, обилием любимых природных форм (березы, радуга, грибы, птицы и т.д.), учащимся даже выполнено исполнение традиционных для народных промыслов трехчастных декоративных композиций: *рыбам — вода, птицам — воздух, человеку — вся земля.*

Легкость и непринужденность, одновременно передача глубины образов — такова одна из методических идей комплекта. Другими словами, создана система занятий, позволяющая обучать трудным эстетическим позициям и понятиям через эмоционально близкие детскому восприятию средства (сказочность, меткое русское слово, пословицы, стихи, игры, загадки), через привлечение чувственного духовного материала, связанного с воспитанием любви к Родине, качеств защитника ее природных богатств, гордости за то, что мы живем в России, уважения к ее создателям и т.д.

О планировании занятий по названному УМК: уроки каждой четверти объединены в общую цепь. Рассмотрим для примера план занятий первой четверти IV класса.

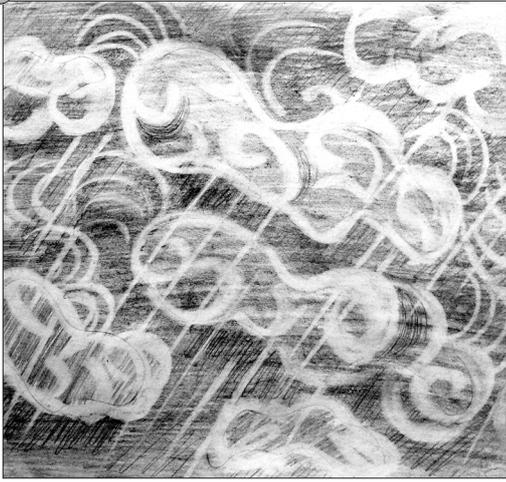
1. Осенний вернисаж — «И колос ржи, и дуб могучий растут из матери-земли».
2. Земля одна, а цветы на ней разные.
3. В жостовском подносе все цветы России.
4. Каждый художник урожай земли хвалит.
5. Лети, лети, бумажный змей.
6. Чуден свет — мудры люди, дивны дела их.
7. Живописные просторы Родины.
8. Родные края в росписи гжельской майолики.

Отчетливо видна общая линия построения уроков. Происходит «нанизывание» одной темы на другую, как в бусах, сочетающих разные элементы. Начинается каждая четверть с важных для человека ценностно-эмоциональных состояний (прочувствование). Далее тематическая нить переводит нас к одной из самых ярких примет



осени и любимых образов детства — к цветам. В творческой тетради дан заголовок «Аленький цветочек бросается в глазок». Эта установка на эмоциональное восприятие становится акцентом для организации практической работы на уроке: выполнение композиции «Чужие цветы краснее, а свои милее». Затем череда уроков ведет нас по цепочке: от осенних даров природы — уют дома, где школьники сочиняют лоскутный узор (поле, дом, грядки и т.д.), — к «красоте российских далей», затем к «русскому приволью гжельской майолики» и далее возвращение в дом (двор что город, изба что терем). Потом дети погружаются в сказочность и поэзию русской избы. На уроке «У всякого мастера свои затеи» расширяется представление о пространстве дома, оформляются наличники, фронтон дома, ворота с использованием русских символов и оберегов.

Система творческих заданий, предлагаемых в УМК, очень гибка и легко дополняется и усиливается региональным компонентом. Например, урок «Слетались птицы-зимники на синичкин праздник» был развит одним смоленским учителем, апробирующим УМК, следующим образом: пос-



ле зарисовок зимующих птиц учащимся было предложено продолжить работу и сделать «домики-кормушки». Таким образом, урок стал отвечать не только календарному празднику — Синичкиному дню, но и дополнил общую линию уроков, посвященных созданию очага, заботе о близких.

Обучению образному видению окружающей природы способствует принцип метафоричности, который придает особый колорит произведениям русского народного искусства. Насколько данный принцип органично вплетается в методику преподавания по программе Т.Я. Шпикаловой, легко представить по урокам, посвященным образам деревьев. Удачные иллюстрации учебника «усиливаются» загадками, сказками, стихами (их примеры приведены в пособии для учителя), емкими выражениями русского фольклора, такими, как «Косатое дерево, косатое золотое, все кольцами увитое» и др. Перед нами дерево открывается как одно из древнейших созданий природы, к которому человек всегда испытывал почтительное отношение, и как вечный его помощник во всех сферах жизни. Концентрируется внимание на осмыслении принципов, используемых в народных промыслах для воплощения через орнаментальные мотивы символа живительных сил и гармонии

природы — цветущего дерева. Древняя космогония дерева сплетается с другими важными графемами русского народа: с птицами как символами света, счастья и добра; с конем как символом солнца, плодородия, силы и т.д. Завершает серию уроков тема «Знатна русская земля своими мастерами». Она показывает, что все вершит своим творением человек.

Передать чувства, рожденные у учащихся данными уроками, могут только их рисунки (см. рисунки на с. 84, 85, третьей стороне обложки). Пятно превратилось в могучий дуб, клякса — в упрямое дерево, хаос линий — в кленовые кружева, монотипия — в заснеженную черемуху. А сколько было придумано «человеко-деревьев»!

«Вольный ветер — дыхание земли. Образы природных стихий» (наброски на передачу динамики, композиции состояния беспокойного неба) — «Движение — жизни течение» (зарисовки объектов природы, людей, животных в движении). «Родословное дерево — дерево жизни, историческая память, связь поколений» (композиция семейного портрета «Родовое дерево») — «Двенадцать братьев друг за другом бродят» (выполнение зарисовок и иллюстрации к сказке С. Маршака «Двенадцать месяцев»). «Вода — живительная стихия» и «Восхитись созидательными силами природы и человека» (рисование весенних вешних вод и лазури неба связывается с активным общественным действием по защите природы, с экологическим плакатом). «За весной, красотой природы, лето красное придет!» Названа еще одна цепочка занятий, логика и образный ряд которой, подобно всей программе Т.Я. Шпикаловой, показывают методическую линию, обуславливающую построение учебного процесса в соответствии с сезонными ритмами природы, позволяющую учащимся не только ощутить красоту окружающего мира, но и почувствовать ход времени, тот круговорот будущего, в котором «Природа — тайник Вселенной».



## Исследовательские задания в методической подготовке учителя начальных классов

**Л.А. НИКИТИНА,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Барнаульский государственный педагогический университет

Профессиональная деятельность современного учителя складывается не только из собственно педагогической составляющей (организации процесса обучения, воспитания), но и предполагает понимание постоянно меняющегося многообразия педагогических подходов, технологий, концепций, систем обучения, осмысления инновационного образования, нахождения своего места в этом многообразии и преобразование собственной педагогической деятельности. Можно сказать, что современный учитель постоянно пребывает в ситуации неопределенности как на уроке, в процессе общения с участниками образовательного процесса, так и в выборе содержания образования, построении образовательного пространства, в понимании собственного опыта и опыта других. Изменение направленности педагогической деятельности в сторону инновационности основано на включении учителя в исследование ситуаций, позволяющих ему увидеть новое, понять, осмыслить и преобразовать в соответствии с этим свою деятельность.

Особое место в профессиональной подготовке будущего педагога занимает методическая подготовка как основа его педагогической деятельности.

Методическая подготовка в вузе состо-

ит из непосредственно методических курсов, где происходит знакомство с особенностями практической (обучающей) деятельности педагога; педагогической практики разных видов, на которой будущий педагог «проверяет», «пробует» открытое методическое знание в реальной образовательной деятельности; учебно-исследовательской работы (подготовка курсовых и дипломных работ), когда происходит осмысление необходимости и значимости методики в организации обучения, поиск ответов на вопрос: «Почему именно так необходимо строить обучение детей?»

Теоретико-методическая подготовка студентов — будущих учителей начальных классов к организации обучения русскому языку осуществляется в процессе изучения ими курса «Методика обучения русскому языку и литературе», призванной, по мнению М.Р. Львова, «...вооружить их фундаментальными научно-методическими знаниями о процессе обучения русскому языку и воспитания детей средствами своего предмета; научить сознательно создавать свой собственный опыт преподавания русского языка; сформировать у будущих учителей умение отличать действительно ценное в опыте других от псевдонового; подготовить их к работе в изменяющихся условиях» [1, 3]<sup>1</sup>.



Особую роль в методической подготовке выполняют практические занятия, где студенты приобретают умения в построении самого процесса обучения в школе, что и составляет содержание их самостоятельной работы. От того, какой характер будут носить задания, зависит и качество методической подготовки будущего педагога.

*Задание* — это указание, направление в выполнении деятельности (в нашем случае — методической), которое может включать в себя одну или несколько задач. *Задача* — конкретная ситуация, требующая своего действия. В задаче можно выделить объект, цель, условия, способ решения. Задача имеет данное (известное), вопрос, неизвестное, которое устанавливается в процессе подбора действий и их выполнения, ответ, который можно проверить. Задание не привязано к раз и навсегда заданной ситуации, оно обращено к деятельности и предполагает ее осуществление. Категорию «задание» мы рассматриваем как полиструктурную систему, состоящую из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных и взаимозависимых частей — задач.

В процессе подготовки к занятиям студенты могут выполнять задания разного типа: учебные, учебно-исследовательские, исследовательские.

*Учебные задания* связаны непосредственно с предметом (курсом методики) и предполагают осуществление студентами той работы, которую необходимо выполнить с учебным материалом. Они направлены на поиск информации, создание фрагментов уроков, упражнений на основе предложенных образцов, составление библиографии, аннотации.

Например, учебные задания, которые студенты выполняют при подготовке к практическому занятию «Формирование основного способа чтения в период обучения грамоте»: *Выпишите приемы обучения детей слоговому чтению, подберите дидактический материал для каждого приема*. Выполняя такие задания, студенты обращаются к методическим пособиям и восста-

навливают наработанные авторами методические приемы, по аналогии подбирают дидактический материал.

В процессе выполнения учебных заданий студенты приобретают определенные знания и учатся их использовать в практической деятельности, тем самым у них формируются практические (методические) умения. Они стараются ответить на вопросы: «Как обучать детей?», «Какой материал помогает организовать обучение?» Происходит накопление информационной составляющей методической деятельности.

*Учебно-исследовательские задания* направлены уже на выбор методических приемов в решении учебных задач, который предполагает проведение студентами исследования условий методической деятельности.

Решение учебного вопроса ставит будущего педагога в вопрошающую позицию, признаками которой становятся появление вопросов, требующих своего разрешения в процессе осуществления методической деятельности, поиска средств и способов в их решении, осуществления самой деятельности, изучения результатов учебной работы и собственной деятельности.

Учебно-исследовательские задания отличаются от учебных заданий формулировкой, назначением, способом выполнения, продуктом и теми изменениями, которые происходят в методической подготовке будущего учителя.

Формулировка учебно-исследовательских заданий может быть представлена в форме вопроса или указания на создание определенного продукта деятельности педагога, например: *Какие приемы обучения чтению слогов может использовать учитель на этапе изучения букв согласных звуков, обозначающих шипящие согласные звуки?* (Вопрос.) *Составьте фрагмент урока обучения чтению слогов с буквами согласных звуков, обозначающих только твердые согласные звуки* (Продукт.) Оба задания направлены на формирование у студентов методических умений: различать приемы обучения чтению, отбирать дидактический ма-

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



териал с учетом лингвистической наполняемости согласно условиям обучения, проектировать отобранные приемы обучения (ставить цель, учитывать момент включения в урок, готовность детей, специфику организации учебной деятельности младших школьников, наполнять деятельностью содержанием избранного приема).

Как показывает практика, обычно студенты сразу называют приемы обучения (чтение по слоговой таблице, составление слогов из разрезной азбуки и их прочтение и пр.), но при этом они не всегда могут методически обосновать выбор учебного материала, цель проводимой работы, способа организации, вариативность в выборе приема обучения. Осмысление и выбор методики требует не только собственно практической деятельности (работы в качестве учителя на педагогической практике), но и понимания самого методического процесса.

Выполнение предложенных заданий предполагает обращение студентов к необходимым исследовательским действиям, а именно: анализ содержания учебного материала, представленного в учебниках (букварях); анализ существующих приемов обучения детей чтению слогов; сопоставление способа чтения детьми слогов с ранее изученными буквами и тем способом чтения, который им предстоит освоить; определение возможностей дифференцированного выбора учебного материала и способа организации его изучения учениками с разной степенью сформированности навыка чтения. Включение в исследование начинается с постановки вопросов, которые и составят организационную основу его проведения. В данном случае важно не предлагать студентам готовые вопросы, а создавать ситуацию, которая позволит им самим сформулировать вопросы-опоры для дальнейшего исследования.

Примерные вопросы, которые были предложены для коллективного обсуждения задания в группе:

Какие приемы обучения чтению слогов учителем использовались до изучения данного материала?

В чем отличие (есть ли оно) в чтении слогов с новой буквой от чтения слогов с ранее изученными буквами?

В чем может состоять трудность для детей в овладении способом чтения слогов с новой буквой?

Какие слоги нужно отобрать для обучения чтению? Почему именно такие?

С чего необходимо начать работу по обучению чтению слогов?

Каким образом организовать деятельность детей в процессе чтения слогов?

Как использовать звуковые схемы? Надо ли их использовать?

Как помочь детям в чтении слогов с новой буквой?

Выполнение студентами учебно-исследовательских заданий создает базу для формирования не только практических (методических) умений, но и формирует *исследовательские* умения. Именно они и позволят будущему учителю осуществлять педагогическую деятельность в творческом ключе: не просто воспроизводить тот или иной прием в обучении, а, изучив условия педагогического процесса, осмысленно выбирать способ организации деятельности, реализовывать их в практической работе и затем преобразовывать собственную деятельность.

*Исследовательские задания* позволяют включить студента в условия исследовательской деятельности в процессе изучения курса методики. Например, для формирования у учащихся предметных действий на уроках математики необходимо:

- наблюдение за процессом усвоения какой-либо темы курса математики в начальной школе;
- составление и подготовка проверочных работ по определенной теме;
- подбор заданий для проверки сформированности какого-либо умения;
- установление роли отдельных приемов и средств в формировании математических умений и навыков [2].

Для исследовательских заданий, которые студенты выполняют при подготовке к практическим занятиям, характерно нахождение проблемных (противоречивых) моментов, и они могут быть направлены на:

- формирование умений организовывать исследование;
- выявление уровня предметной подготовки учеников в начальной школе и уста-



новление специфики методической деятельности учителя;

— изучение условий организации педагогического процесса в многообразии систем и подходов современной начальной школы;

— поиск существующих в школьной практике проблем в организации обучения детей русскому языку и другим предметам, выстраивание собственного видения решения обнаруженных проблем;

— нахождение методического приема, способа в процессе разрешения возникшей ситуации в практической деятельности (создание фрагмента, конспекта урока).

Исследовательские задания, которые студенты выполняют при подготовке к практическим занятиям по курсу методики, выполняют следующие функции:

— **образовательную:** обращение к заданию, осуществление практических действий, связанных с анализом предложенного, выбором условий, задач и способов, ставят студента в позицию *образующегося*, поскольку исследовательское задание своим конечным результатом предполагает не просто разрешение заявленной (или построенной) ситуации, а качественное преобразование деятельностных характеристик будущего педагога;

— **обучающую:** она выражается в том, что при выполнении заданий студенты приобретают не только новые знания о методических основах, но, исследуя ситуацию, условия появления знания и включая его в практическое действие, овладевают *способом построения нового знания*;

— **развивающую:** выполнение заданий предполагает *понимание* своего уровня в освоении методической деятельностью, *нахождение* в своем небольшом опыте точек несоответствия (разрыва) с существующими (идеальными) образами воплощения деятельности, *построение* своего видения в осуществлении необходимого действия, *воплощение* в практической деятельности, *рефлексия* выполненного задания, *преобразование* своей деятельности с учетом проведенной работы;

— **управляющую:** выполнение заданий позволяет не только раскрыть специфику методической деятельности, но и создать *условия* для будущего учителя в построении

и присвоении *общей стратегии деятельности*, управлять ею с позиции субъекта;

— **диагностическую:** задания способствуют, с одной стороны, *установлению уровня* методической подготовки будущего учителя, а с другой — *изменения отношения* обучающегося к процессу построения собственной деятельности, поскольку каждое выполненное задание позволяет пересматривать свои позиции, определять пути и средства ее преобразования;

— **контролирующую:** выполнение заданий создает возможности для обучающегося проконтролировать процесс продвижения в освоении новых для него видов деятельности — методической; установить качество выполняемого действия или деятельности, оценить свои возможности, сформировать ответственность за принимаемые решения и действия.

Одним из значимых проявлений исследовательской педагогической позиции учителя является умение анализировать программы, учебники, учебные пособия. Знание программы — это содержательный аспект теоретической подготовки учителя, но знание содержания программы не всегда позволяет установить взаимосвязи внутри представленного в ней предмета. Студенту необходимо «увидеть» основания, связывающие объяснительную записку и саму программу, разделы и темы, движение программного материала от класса к классу.

Предлагая студентам проанализировать программу, преподаватель формулирует аспекты ее анализа: цель изучения курса; задачи; разделы; знания, умения, навыки и т.д. Безусловно, заданность формы анализа необходима, но воспроизведение полученной информации требует не простой вербализации, а установления причинно-следственных отношений, взаимосвязей. В деятельности студента появляется разрыв между констатацией прочитанного материала и необходимостью его анализа. Предлагая студенту назвать цель курса, обозначенного в программе, необходимо провести ее комментарий с точки зрения реализации концепции авторов анализируемой системы, рассматриваемого предмета, собственных знаний из области дидактики, теории русского языка и т.д.



Примерные исследовательские задания в процессе изучения учебных программ:

– прочитать и структурировать содержание программы (предварительно выбрав форму представления структуры);

– сопоставить задачи и содержание предлагаемого курса, установить линии преемственности и перспективности в их разрешении;

– сопоставить название раздела программы с его содержанием, определить линии взаимосвязей и реализации указанного раздела в самой программе;

– сравнить содержание программы одного раздела, темы в разные периоды обучения;

– установить способы и средства реализации основных идей авторов изучаемой системы в программе;

– составить аналитический комментарий программы;

– выделить основания для сравнительного анализа нескольких программ по одной теме, используя таблицу или схему;

– сопоставить содержание программы одного раздела (темы) с учебником и методическим пособием на предмет соответствия (несоответствия), установления преемственных линий.

Учебник в педагогической деятельности будущего учителя выполняет разные по характеру и направленности задачи: служит средством, в котором отражено основное образовательное содержание изучаемого предмета; помогает организовать процесс обучения; является индикатором сформированности у младших школьников общеучебных умений в работе с учебной книгой; позволяет установить преемственные и перспективные взаимосвязи в процессе изучения детьми содержания учебного материала относительно этапов обучения. В педагогической деятельности будущего учителя один из важных вопросов современности — вопрос выбора системы обучения и его учебно-методического сопровождения (учебник составляет содержательную часть системы), что обусловлено появлением различных подходов в обучении (информационно-справочный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и др.).

На практических занятиях в курсе «Методика преподавания русского языка» обращение к учебникам является обязательным при рассмотрении любого вопроса, связанного не только с изучением содержательного аспекта (что изучают), но и установлением:

– последовательности формирования основных видов знаний (представлений, понятий, правил);

– специфики формирования у школьников практических действий с изучаемым теоретическим материалом;

– особенностями становления и развития основных мыслительных операций;

– выбора методических приемов в формировании учебных действий и пр.

Однако в процессе своего обращения к учебникам студенты чаще всего ограничиваются «считыванием» информации, т.е. действуют по принципу «смотрю и называю». Понимание представленного содержания с точки зрения дидактической и методической целесообразности, направленности, значимости вызывает у них затруднения. Эта сложность обусловлена отсутствием у будущих учителей умения выступать не только в роли читателя, но и в роли соавтора, аналитика, критика, соиздателя. Роль *соавтора* предполагает понимание замысла автора в выбранной структуре учебника, его методического обоснования, в построении грамматической темы, отбора лингвистического и дидактического материала, формулировки заданий и т.д. Роль *аналитика* проявляется в умении устанавливать причинно-следственные связи и отношения между содержанием, представленным в учебнике, программе, авторской концепции, с методическими способами его представления; умении выявлять возможности организации учебной деятельности и формирования познавательной деятельности; умении предвидеть (прогнозировать) возможные трудности, с которыми могут столкнуться ученики в процессе работы по учебнику. Роль *критика* позволит будущему учителю сформировать собственный взгляд на форму и способ предъявления учебного материала. Эта роль предполагает не только понимание, но и умение выделить те основания, которые позволяют судить об эффективности и целесообразности учебни-



ка, сопоставить анализируемый материал не только с существующими в теории и методике подходами, но и собственными взглядами и мнением. *Созидатель* — это «творческое» прочтение материала в учебнике. Известно, что предложенный материал «заговорит» только в процессе включения его в деятельность. При анализе названия параграфа, задания, текста, упражнения, правила будущему учителю важно методически спрогнозировать возможности его включения в процесс учения, спроектировать фрагмент работы с учебным материалом.

Исследовательские задания в процессе работы с учебниками:

— вычленили функции учебника, укажите средства, реализующие их в данном учебнике;

— установите структурные компоненты учебника, представьте материал в виде таблицы или схемы;

— определите содержание методического аппарата учебника, представьте его назначение в виде модели;

— представьте анализ материала одной темы в виде таблицы по следующим параметрам: название темы, место данной темы в структуре общей темы, назначение темы с точки зрения процесса ее изучения, содержание языкового материала и форма его представления, специфика дидактического материала;

— составьте методический комментарий изучения отдельной темы (страницы) с точки зрения назначения предложенного материала и его дидактической целесообразности;

— сопоставьте изучение одной темы в разных системах, предварительно выделив основания для сопоставления;

— найдите средства в учебнике, отражающие авторскую концепцию, дайте свой комментарий относительно проявления замысла в учебнике;

— сформулируйте вопросы автору с точки зрения учителя и детей, попытайтесь спрогнозировать ответы, ориентируясь на авторскую концепцию;

— сформулируйте вопросы учителю с точки зрения понимания, уточнения представленного учебного материала в определенной теме (проблемной теме);

— составьте словарь изучаемых понятий по определенной теме и сопоставьте его с определениями данных понятий в теории русского языка, дайте комментарий представленному материалу с позиции лингвистической корректности и методической целесообразности;

— сформулируйте основания, которые помогут вам познакомиться с новым для вас учебником.

Исследовательские задания в процессе анализа программ и учебников позволяют поставить студента в позицию исследователя, не просто изучающего опыт, накопленный учителями, учеными, но и приобретающего умения анализировать, сопоставлять, выделять проблемы и способы их решения, переносить на собственную деятельность, формируя и корректируя ее.

В методической деятельности учителя актуальным является установление обратной связи в организуемом им взаимодействии с детьми в процессе обучения. Выявление уровня сформированности определенного практического действия у школьников дает возможность учителю определить трудности, которые испытывают учащиеся в овладении тем или иным действием, выявить причины их появления не только со стороны детей, но и относительно собственной методической деятельности. Обращение к методической деятельности является конечным в проведении исследования результатов способов действий учащихся. Исследование результатов деятельности учащихся — одно из средств, позволяющих установить эффективность выбранной методики (приема, способа, формы), проблемные места в деятельности самого учителя и детей; наметить возможные выходы из создавшейся ситуации. Исследование результатов практической деятельности детей приведет к преобразованию как методической деятельности педагога, так и созданию условий, позволяющих ему изменить способ организации процесса учения, овладения учащимися учебной деятельностью и как результат — повышение качества усвоения предмета.

На практических занятиях по курсу «Методика обучения русскому языку и литературе» включение исследовательских



заданий, связанных с изучением практических способов действий учащихся, позволяет поставить будущих учителей перед необходимостью проявить исследовательскую компетентность в организации исследования практической, предметной деятельности учащихся.

Исследовательские задания по изучению состояния предметной подготовки учащихся, выполняемые студентами в процессе изучения одного из разделов методики «Обучение грамоте»:

— каким образом можно изучить сформированность у первоклассников умения делить слова на слоги на протяжении всего периода обучения грамоте;

— как можно выяснить уровень сформированности фонематического слуха? По каким критериям? Как организовать поиск ответа на данный вопрос (представьте план исследования);

— как изучить уровень сформированности фонетических умений и знания букв у детей, поступающих в школу (составьте план исследования);

— как изучить трудности учащихся в чтении, установить причины их появления и наметить пути устранения (составьте план исследования);

— как изучить состояние читательских интересов детей, поступающих в первый класс;

— как организовать изучение готовности детей, поступающих в школу, к овладению графическим навыком письма? Как установить у первоклассников причины возникновения ошибок в начертании букв, наметить пути их преодоления;

— как провести диагностику сформированности графического навыка (составьте план исследования);

— как организовать изучение речевой готовности ребенка, поступающего в школу? Как установить уровень речевого развития первоклассника к концу обучения грамоте (составьте программу исследовательской работы);

— как исследовать у первоклассников состояние сформированности умения учиться (составьте план исследования)?

Выявление состояния сформированности того или иного умения предполагает

проявление следующих действий со стороны исследователя:

— *понимание сущности рассматриваемого умения*, которое проявляется в структурировании состава исследуемого умения;

— *определение места формирования анализируемого умения* в процессе изучения темы. Данное действие предполагает проведение анализа учебно-методического сопровождения (учебников, пособий), которое позволит установить последовательность процесса формирования исследуемого умения;

— *анализ дидактического материала*, на котором происходит формирование рассматриваемого умения. Данное действие позволит определить требования к отбору дидактического материала для собственно исследования, поскольку выбор лингвистического материала предполагает не увеличение сложности, а соответствия тому, чему дети учились;

— *отбор дидактического материала* для выявления уровня сформированности умения;

— *составление технологической карты* по выявлению уровня сформированности анализируемого умения.

*Технологическая карта* — это способ фиксации проводимого исследования, в которой отражены основные критерии, позволяющие описать уровень сформированности того или иного умения; средство для анализа полученных результатов; показатель результативности проводимого исследования;

— *составление программы проведения исследования*.

*Программа* предполагает описание действий исследователя в процессе проведения исследования в ответ на вопросы:

В чем состоит актуальность рассматриваемого умения для учителя? ученика? исследователя?

Какова цель исследования?

Как организовать исследование: выбор группы детей; форма исследования (индивидуальная беседа, коллективное выполнение упражнений, интервью с учителем, анкета для учащихся и учителей); содержание проводимого исследования (описание отобранного дидактического материала



ла, специфика упражнений, способ фиксации, продолжительность проводимых упражнений)?

Как обработать полученный материал?

Каким образом провести анализ?

Что послужит результатом проведенного исследования?

— *непосредственное проведение исследования* рассматриваемого умения в период педагогической практики и представление результатов на занятиях.

Осуществление спланированного исследования на педагогической практике требует от студента выполнения ряда исследовательских действий, а именно: построение образовательной ситуации, в которой будет осуществляться исследование; осуществление методических приемов в соответствии с замыслом; выбор способа фиксации проводимого исследования; корректировка своих действий в соответствии с возникшими ситуациями, требующими своего незамедлительного разрешения (включение исследовательской компетентности); осуществление саморефлексии в процессе проведения всего исследования;

— *создание аналитического текста* по результатам проведенного исследования.

Выполнение студентами различного рода заданий при подготовке практических занятий по курсу методики направлено на формирование у них как специальных методических умений в организации изучения русского языка в начальной школе, так

и становление собственной методической позиции в будущей профессиональной (педагогической) деятельности. Приобретение своего «Я» — понимание своего места, своих действий, своих результатов, своих достижений и просчетов, своих стремлений к совершенствованию — все это не может прийти к будущему учителю в ситуации «выслушал, прочитал, повторил, провел». Это понимание предполагает включенность будущих педагогов в исследование специфики методической деятельности через выполнение ими учебно-исследовательских и исследовательских заданий. Включение в исследовательскую деятельность ставит будущего учителя в ситуацию изучающего не просто предмет (в нашем случае — русский язык), который ему предстоит «вести» в школе, а исследующего собственную деятельность, возможности организации совместной деятельности с учащимися в процессе изучения предмета, установления путей совершенствования и преобразования своей профессиональной деятельности.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания русского языка: Учеб. пос. для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.; Под ред. М.Т. Баранова. М., 1990.

2. *Истомина Н.Б.* Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пос. для студентов сред. и высш. учеб. заведений. М., 1999.



# Мультимедийные дидактические средства на уроках русского языка

**Т.В. АТАПИНА,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Балашов

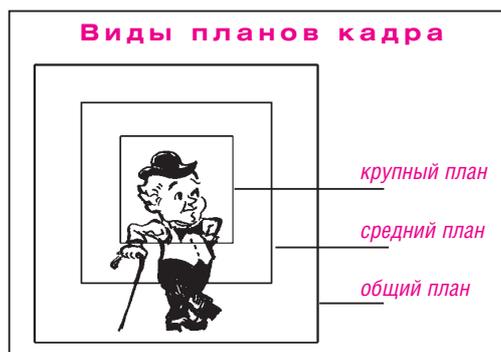
Одним из важнейших направлений модернизации современной начальной школы является ее информатизация. Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, становление их информационной культуры, компьютерной грамотности приобретает в настоящее время особую значимость. Информационное обеспечение уроков русского языка и риторики открывает перед учителем перспективу реализации принципиально *нового дидактического подхода в обучении созданию текста*, так как дает возможность соединения в одном высказывании письменной и устной речи, графического изображения и динамического видеоряда, создания линейного текста и указания ссылок на электронные источники и т.д. На этом фоне обучение созданию компьютерного мультфильма, рекламного ролика, мультимедийной презентации позволяет учащимся овладеть универсальными принципами и средствами создания текста, повысить мотивацию к изучению традиционной темы благодаря творческому характеру работы, активизировать межпредметные связи и, таким образом, осознать роль русского языка и данной темы (создание текста) в общей системе знаний.

На своих уроках по обучению младших школьников созданию высказывания в процессе работы над компьютерным мультфильмом, рекламным роликом и мультимедийной презентацией мы внедряем следующие мультимедийные дидактические средства.

**Слайд** представляет собой отдельный фрейм (окно), занимающий всю доступную площадь экрана, на которой размещаются учебный текст, графические, видео- и аудиообъекты, командные кнопки, предназначенные для организации интерактивного

процесса между компьютером и учеником. Слайды используются нами на уроках русского языка и риторики для иллюстрации каких-либо теоретических сведений, положений, объяснения понятий и т.д.

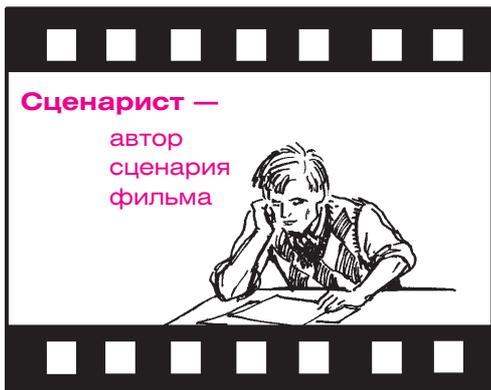
Слайды могут создаваться как учителем, так и учащимися в кабинете с компьютером, видеопроектором и экраном на любых этапах урока. Например, при изучении в IV классе нового материала о признаках текста (информативность, целостность, связность, завершенность) учитель предлагает учащимся посмотреть слайды, на которых представлена информация, предназначенная для маркировки текста, т.е. четвероклассники отмечают у себя в таблицах, какая информация, размещенная на слайдах, является для них новой, какая — знакомой, какая требует уточнения, а какая кажется им спорной. Переработанный и осмысленный учащимися учебный материал анализируется затем в подгруппах и при необходимости корректируется, а затем выносятся на коллективное обсуждение. Обучая младших школьников созданию текста на примере мультфильма, рекламного ролика, мультимедийной презентации, мы знакомим их со спецификой работы оператора.



Для этого учитель показывает слайды, наглядно иллюстрирующие существующие виды планов кадра (общий, средний, крупный), ракурсы изображения объекта (под углом, сверху, снизу и т.д.).

Показ изображения объекта на слайдах, написание самого слова, обозначающего то или иное понятие, включение этого понятия в речь учащихся позволяет расширять словарный запас младших школьников, развивать навыки правильного, точного словоупотребления.

**Видеовыдержки из словаря** — это точные выдержки словарной статьи, демонстрируемые на экране компьютера или через мультимедийный проектор. В них раскрывается лексическое значение слова, дается анимированное изображение объекта, о котором идет речь. Изображение объекта может быть строго реалистическим и с элементами условности. Видеовыдержки из словаря имеют звуковое сопровождение. Кроме того, показ написания слова на экране позволяет проводить и словарно-орфографическую работу. Красочное оформление таких выдержек способствует лучшему запоминанию значения слова и его орфографического образа. Видеовыдержки из словаря предлагаются вниманию учащихся, как правило, при объяснении нового материала.



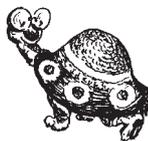
**Видеовыдержки из произведений художественной литературы** — это цитаты, взятые из какого-нибудь текста, выводимые, как правило, на экран компьютера или через мультимедийный проектор бегущей строкой. Видеовыдержки из произведений художественной литературы сопровожда-

ются иллюстрациями из художественных произведений, которые служат фоном для напечатанного текста. Видеовыдержки подбираются учителем в соответствии с изучаемыми темами, например, при знакомстве с признаками текста, структурными элементами текста, композицией основных типов текста и т.д. Они используются как во время коллективной работы со всем классом, так и в форме самостоятельной работы учащихся на персональных компьютерах на любых этапах урока.

Видеовыдержки из произведений художественной литературы позволяют проводить исследовательскую работу по анализу текста, его маркировке, установлению содержательно-логических связей в тексте т.д.

#### Как Львёнок и Черепаха пели песню

Жил-был в Африке Львёнок. Звали его Ррр-Мяу.



Вот вышел он однажды погулять по пустыне и встретил Большую Черепаху. Черепаха лежала на солнышке и мурлыкала себе под нос весёлую песенку:

Я на солнышке лежу,  
Я на солнышко гляжу.  
Все лежу и лежу  
И на солнышко гляжу!..

«Какая весёлая песенка!» — подумал Львёнок и подошел поближе.

А Черепаха мурлыкала себе под нос, не замечая Львёнка, потому что глаза у неё были закрыты от удовольствия.

(С. Козлов)



**Видеозадачи** — это упражнения, которые выполняются на уроках русского языка и риторики посредством умозаключений с использованием текстового материала, предъявляемого на экране компьютера. Видеозадачи решаются младшими школьниками при объяснении учителем нового материала или организации работы над ошибками, а также в ходе обобщающего повторе-



ния. Учитель может предложить учащимся посмотреть или видеофрагменты из мультфильмов, или набор статичных кадров для того, чтобы, например, определить виды планов изображения объекта (общий, средний, крупный — на мониторе они располагаются хаотично, поэтому учащимся необходимо разместить их в порядке укрупнения и подобрать соответствующие надписи), ракурс изображения объекта (под углом, снизу, сверху — задание выполняется аналогичным образом, что и с видами планов кадра), восстановить недостающие в схеме композиционные элементы основных типов текста или найти лишние.



Эти задания выполняются с помощью программы Windows PowerPoint. По способу подготовки компьютерных слайдов эта программа представляет собой мультимедийный конструктор, т.е. интерактивную среду. Помимо этих задач, учащиеся могут решать и другие. Например, после просмотра мультфильма четвероклассникам предлагается передать его содержание, составив из опорных слов пять предложений, связанных между собой по смыслу, и записать их или же после просмотра отрывка из мультфильма, в котором не звучит музыка, подобрать из нескольких музыкальных фрагментов именно тот, который больше всего соответствует содержанию мультфильма. Подобного рода задания позволяют развивать связную речь младших школьников.

**Видеокроссворды** — это игры-задачи. Фигура, состоящая из квадратов для букв и представляющая собой перекрещивающиеся

ся слова, выводится на экран компьютера или проецируется через мультимедийный проектор. Видеокроссворды составляются учителем для проверки знаний учащихся с помощью программы Excel. Они могут проецироваться на экран как для одновременной работы со всем классом, так и для индивидуальной работы с учащимися на персональных компьютерах. На наших уроках младшие школьники разгадывают кроссворды после изучения таких тем, как «Структура текста и его признаки», «Строительные элементы, признаки текста-повествования и текста-описания», «Строительные элементы и признаки текста-рассуждения. Из истории отечественного мультфильма» и др. Специфика видеокроссвордов состоит в том, что их учащиеся отгадывают за компьютером, заполняя квадраты, предназначенные для букв. Если весь видеокроссворд решен верно, то на мониторе появится надпись «Молодец!», если видеокроссворд решен неверно, то компьютер «попросит» ученика подумать еще.

Как видим, такая работа носит интерактивный характер, так как в поисках правильного ответа на поставленный вопрос осуществляется взаимодействие между учеником и компьютером.

**Видеоигры** — это вид учебной деятельности, позволяющий учащимся в увлекательной форме с помощью компьютера получать, расширять, закреплять и проверять знания. Видеоигры придают, например, процессу обучения сочинению занимательный характер, способствуют возникновению межпредметных связей и повышают мотивацию учеников. Они используются учителем для проверки усвоения материала учащимися. Это могут быть игры по созданию иллюстраций к художественным произведениям на основе использования «Конструктора мультфильмов», визуаль-но-лингвистические шарады, в которых по визуальному образу нужно угадать зашифрованное слово или выражение, конкурсы на лучший мультипликационный фильм, лучшую компьютерную рекламу, лучшую мультимедийную презентацию.

**Видеотаблицы** — это печатный видеоматериал, выводимый учителем или учениками непосредственно на экран компьюте-

**Создай иллюстрацию к отрывку из сказки Ш. Перро «Кот в сапогах» с помощью конструктора мультфильмов «Мои любимые герои».**

Король немедленно приказал своим придворным доставить для маркиза де Карабаса один из лучших нарядов королевского гардероба. Наряд оказался и впору, и к лицу, а так как маркиз и без того был малый хоть куда — красивый и статный, то, приодевшись, он, конечно, стал еще лучше...



ра, сгруппированный в виде нескольких столбцов, имеющих самостоятельные заголовки и отделенные друг от друга горизонтальными и вертикальными линиями. Видеотаблицы применяются учителем при изучении нового материала, закреплении знаний о признаках текста, структурных элементах текста, анализе работы сценариста, оператора, звукооператора и т.д. Так, при проверке знаний учащихся об особенностях повествования и описания как основных типов текста четвероклассникам предлагается заполнить столбцы таблицы (признаки, строительные элементы, композиция, часть речи, вопрос), для того чтобы выявить специфику каждого типа текста и осознать сущность понятий, так как эти знания важны для создания сценария мультфильма. Это динамичная, подвижная таблица, поскольку следующая ее часть может заполняться только после заполнения

предыдущей. На своих уроках по обучению младших школьников сочинению мы применяем и таблицы по маркировке различных по содержанию текстов, имеющих по каждому участнику подгруппы, например, о признаках текста. Она состоит из трех столбцов (новое, знакомое, возникли вопросы), в каждую из которых учащиеся записывают в виде опорных слов информацию о лингвистическом содержании прочитанного текста. Эту таблицу четвероклассники затем используют при передаче полученных знаний о том или ином признаке текста своей подгруппе, когда для выполнения следующего задания учителя (составить кластер о признаках текста) им необходимо знать содержание каждого текста в подгруппе и т.д.

Как видим, применение динамических видеотаблиц на уроках русского языка позволяет учителю проводить работу по сопоставлению, противопоставлению, т.е. сравнению языковых явлений.

**Видеопросмотры на уроках** особенно важны для повышения общей культуры младших школьников, обучения их «умному сопереживанию», формированию визуальной культуры. Они дают материал для дискуссий, различного рода сообщений, творческих работ, повышают мотивацию учащихся и активизируют их творчество.

Таким образом, преимущества обучения младших школьников созданию высказывания на уроках русского языка и риторики, проводимого на основе мультимедиа технологий, позволяющих использовать различные виды информационного обеспечения, очевидны. Кроме того, применение мультимедиа технологий придает интерактивный характер обучению созданию высказывания, так как позволяет осуществлять работу в деятельностном режиме с использованием групповых форм в процессе постановки задачи, выполнения практической работы и обсуждения ее результатов.



# К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе

**Е.В. ПЕЛИХ,**

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*

Овладение языком рассматривается как отечественными, так и зарубежными учеными как определяющий этап в развитии человека, становлении его личности. Появление в речи детей однословных наименований, которыми они овладевают в процессе своего знакомства с предметным миром, исследователи единодушно рассматривают как важнейшее событие в психической жизни ребенка (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.).

Исследователями в основном решена проблема влияния речи на протекание психических процессов. Механизм же овладения грамматикой родного языка, закономерностями языковой системы и нормы и в настоящее время рассматривается неоднозначно. Так, например, Д.Н. Богоявленский, выясняя природу языковых ошибок учащихся начальных классов, пришел к выводу, что причина их кроется в разных типах мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста. Известно, что еще в раннем детстве ребенок усваивает язык, отражающий предметы и явления окружающей его действительности. В основе всего языкового развития лежит предметная деятельность, действия с которой он переносит на действия с элементами языковой действительности. Постепенно ребенок обретает речь и учится логически мыслить. Причем единицей мысли для него становится слово. Д.Н. Богоявленский утверждает, что на данном этапе слово выступает «объектом оперирования мыслительной деятельности» и, что самое главное, предметом логического мышления. В процессе же обучения русскому языку в школе «при

морфологическом строе языка ученик должен перестроить привычный для него способ логического мышления на особый строй мысли, в котором думать ему придется, опираясь на различные части слов, в которых материализуются присущие им грамматические значения, на морфемы и на их сочетания» [1, 65]<sup>1</sup>. Таким образом, с началом школьного обучения логическое мышление ребенка сменяется грамматическим, где объектом мыслительной деятельности становится уже не целое слово, а его значимые части (морфемы), что вызывает целый ряд проблем: соотнесение формы со значением, выделение морфем как минимальных значимых элементов языка, различение оттенков значений, которые обуславливаются наличием той или иной морфемы в слове и т.д.

Существует и другая точка зрения на процесс овладения значимыми единицами языка, а следовательно, и на возможности усвоения словообразования на начальном этапе его изучения в школе. В частности, А.Н. Гвоздев, А.М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая, Н.М. Юрьева, Г.А. Черемухина и другие в своих исследованиях убедительно доказывают, что дети еще в дошкольном возрасте овладевают значением производного слова, его морфемной структурой и даже системными правилами словообразования, позволяющими им производить новые слова по уже известным словообразовательным моделям.

Доказано, что в возрасте от 2,6 до 4 лет (период формирования предпосылок словообразования) ребенок овладевает морфемой как частью слова, имеющей собствен-

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



ное значение: «Ребенок... начинает с ориентировки на фонетический облик слова и переходит к ориентировке на облик морфемы. Началом ориентировки является реальное предметное отношение, а затем уже семантика сложного наименования, обозначающего это отношение» [3, 50]. Но на данном этапе у детей преобладает аналитический подход, процесс синтеза отсутствует, в результате чего словообразовательный процесс не имеет конечного результата — производного слова.

Пик словообразовательной активности детей приходится на возраст от 3,6 до 7 лет. Именно в этот период с усвоением членности слов, законов словопроизводства у ребенка просыпается интерес к форме слова, к эксперименту над словом. Кроме того, к действиям над словами его вынуждает появившаяся способность дифференцировать слова как названия предметов, признаков, действий, что позволяет описать ситуацию не одним словом, а несколькими и тем самым избавиться от неречевых компонентов (жестов, мимики). Выделяя в структуре слова морфемы, ребенок на интуитивном уровне чувствует значение этих элементов. По мере накопления им элементарного минимума словообразовательного материала начинает функционировать механизм порождения словообразовательных единиц (производных слов). Однако процесс производства слов происходит отнюдь не по законам и нормам современного русского языка. Ребенок изобретает новое слово по еще неосознаваемым правилам, составляющим словообразовательный уровень языковой системы ребенка, которая разнится с языковой системой взрослого. Общеизвестно, что язык ребенка отличается от языка взрослого в сторону «грамматической направленности» (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович и др.). Исследователи имеют в виду полное и безотчетное следование усвоенным правилам. Отсюда появление в речи детей неологизмов, которых они никогда не слышали, но которые образованы согласно известным им словообразовательным моделям языковой системы. Например, ребенок говорит: *победю*, не зная, что в русском языке этот глагол не употребляется в форме первого лица единственного числа; *ловитель*, *вытонуль*,

*светлота*, образуя слова по аналогии со *строитель*, *вынырнуть*, *темнота*; *одуван*, полагая, что *чик* в составе этого слова имеет уменьшительно-ласкательное значение.

К.И. Чуковский, основываясь исключительно на фактах детских инноваций, пришел к заключению, что «дети «исправляют» в нормативной грамматике то, что не вполне соответствует языковой системе, и выступают как строгие и требовательные контролеры нашей речи. В смысле соответствия системе детское *искаю* более правильно, чем нормативное *ищу* (ср.: *болтать* — *болтаю*, *играть* — *играю*), а *баюльная песня* логичнее, чем *колыбельная песня*» [4, 58].

Все перечисленные факты дают основание полагать, что детское словотворчество является процессом усвоения ребенком морфем как значимых частей слова, процессом овладения системой аффиксов родного языка, и позволяют выделить в речи детей словообразовательный компонент языковой способности (А.Н. Гвоздев, Т.М. Черемухина, А.М. Шахнарович, А.К. Тамбовцева и др.). Именно наличие этого компонента способствует овладению семантикой производного слова на основе осмысления его структуры и понимания значения морфем. Ребенок осознает, что аффиксы обладают собственными, присущими только им словообразовательными значениями; усваивает наиболее продуктивные словообразовательные модели и конструирует новые слова, передающие нужный смысл.

Таким образом, к началу школьного обучения дети усвоили не только систему лексических значений (корневых значений), но и функции приставок, суффиксов, окончаний, научились строить новые слова по усвоенным моделям. Это значит, что предпосылки формирования грамматического мышления закладываются еще в раннем детстве. Однако словообразование в этом возрасте усвоено на уровне системы, а не на уровне нормы, и ограничения на реализацию возможностей этой системы детям еще неизвестны. Кроме того, к моменту поступления в школу дети еще не могут целенаправленно и осознанно выделить ту морфему, которая вносит дополнительное значение в слово.



Вопросами о причинах ошибок, которые допускают дети при разборе слова по составу и в правописании, специально занимались Л.И. Божович, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, В.Н. Одинцова и др. Все они однозначно указывали на важность семантического аспекта в усвоении морфемки, словообразования и грамматической системы в целом, подчеркивали особую роль семантики в усвоении орфографии. В ходе опытных экспериментов было установлено, что на правописание влияет понимание учащимися лексического и грамматического значения слова, семантики морфемы и контекста. Именно «благодаря тому, что грамматический строй устной и письменной речи один и тот же, понимание языковых значений и функций структурных элементов языка приобретает для усвоения орфографии важнейшее значение» [2, 140]. В свою очередь, как утверждает С.Ф. Жуйков, выделение морфемы как значимой части слова должно состоять из трех операций: 1) выделение значения морфемы; 2) выделение ее формальной принадлежности; 3) соотношение значения и формальной принадлежности. То есть формальные и семантические признаки морфемы необходимо рассматривать во взаимосвязи, а не изолированно друг от друга, чем в настоящее время страдают некоторые методики обучения словообразованию и морфемике.

Таким образом, обучение морфемике и словообразованию в начальной школе должно быть направлено на дальнейшее развитие сформированного еще в ранние детские годы словообразовательного компонента языковой способности. При этом методика обучения морфемному составу слова в первую очередь должна быть ориентирована на раскрытие семантической природы разных типов морфем, их функциональной значимости. Реализуя принцип развития грамматического мышления, она должна нацеливать ученика на сложную абстрактную деятельность на грамматическом уровне, на осознание семантической и формальной наполняемости морфемы в процессе языкового анализа.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленский Д.Н.* О диалектической природе грамматического мышления // Русский язык в школе. 1981. № 2.
2. *Богоявленский Д.Н., Одинцова В.Н.* Роль овладения семантикой языка в усвоении орфографии // Изв. АПН РСФСР. Вып. 7, 8. М., 1956.
3. *Сохин Ф.А., Тамбовцева А.Г., Шахнарович А.М.* К проблеме онтогенеза правил словообразования // Психолингвистические исследования: речевое развитие и теория обучения языку. М., 1978.
4. *Цейтлин С.Н.* «От двух до пяти» К.И. Чуковского в свете современной лингвистики // Русский язык в школе. 1985. № 6.



## Недельная циклограмма — средство формирования орфографического навыка в национальной начальной школе

**А.В. ШАУЛОВ,**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник сектора русского языка и литературы, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала

Свободное владение языком, умение использовать различные языковые средства в зависимости от коммуникативной задачи — вот то, к чему должен подвести выпускника начальной школы учитель в условиях билингвизма. Это положение относится и к обучению орфографии.

Средством формирования орфографического навыка может стать *недельная циклограмма*. Подобная организация работы позволяет, на наш взгляд, привести в определенную систему все многообразие методов и приемов, используемых учителем при формировании навыка правописания. Кроме того, цикличность — это возможность вернуться к определенному этапу работы через фиксированный промежуток времени (неделю), но уже на другом дидактическом материале, т.е. в измененных условиях, что позволяет учащемуся выйти на творческий уровень применения знаний.

Как показывает практика, в циклограмме целесообразно использовать упражнения четырех типов.

Первый тип упражнений (на готовом дидактическом материале) способствует узнаванию квалификации того или иного изучаемого орфографического явления в готовом контексте (предложении или тексте). Это зрительный диктант, письмо по памяти, частичный орфографический разбор.

Второй тип упражнений (с изменением дидактического материала) вырабатывает умение преобразовать данный материал в обучающих целях. Это творческое списывание, редактирование.

Третий тип упражнений (репродуктивного характера) способствует развитию умения повторить по образцу использова-

ние изучаемого объекта в связной речи. Это изложение и устный рассказ.

Четвертый тип упражнений (продуктивного характера) учит употреблять в собственной речи изучаемое языковое явление. Это сочинения.

Основной дидактический материал — насыщенный изучаемыми орфограммами текст (диктант), с которым учитель планирует работать в течение недели. Покажем недельную циклограмму на основе текста «Зачем животным хвосты?» (IV класс).

\* \* \*

*Хвосты нужны всем животным. Коровы хвостом отгоняют разных насекомых. Лисице и белочке хвост помогает рулить. С помощью пушистого руля они могут быстро повернуть. Обезьяны цепляются длинными хвостами за ветки. Отпускают руки и ноги и висят на хвостах вниз головой. У кенгуру хвост служит опорой при движении. Крокодилы тяжёлым хвостом могут сильно ударить. Ящерицы оставляют свой хвост без обиды. А вот павлиний хвост — просто красота!*

Текст насыщен словами с орфограммой «Безударная гласная в корне». Работа с этими словами и составляет основу недельной работы. Каждый из этих этапов циклограммы сопровождается работой по устранению интерферирующего влияния родных языков учащихся на русскую речь.

В **понедельник** проводится тематический анализ текста, у учащихся формируется положительная мотивация к выполнению последующей работы.

Этот этап целесообразно планировать на ту часть урока, которая предназначена для развития устной речи, где традиционно предлагается составить диалог с использо-



ванием речевых образцов на заданную тему, устно описать картину, рассказать о погоде и пр. Здесь возможны следующие виды работ:

Составьте диалог с инсценировкой на тему «Спор обезьянки и павлина о роли хвоста» (предварительно учитель дает домашнее задание: узнать как можно больше о жизни обезьян и павлинов).

Интервью для передачи «В мире животных» (рассказ о значении хвоста в жизни животных и птиц).

Просмотр и обсуждение мультфильма «Хвосты».

Для развития умения различать в устной речи звуки [ы], [и], [о], [у], не имеющие аналогичных корреляций во многих дагестанских языках, можно использовать следующий вид упражнений:

**А.** Двое учащихся произносят слова, написанные на карточках попарно. Первый учащийся читает слова с ударным звуком [и] или [о], второй — с ударными [ы] или [у]. Класс оценивает правильность выполнения задания. Так вырабатывается умение правильно артикулировать звуки в сильной позиции, поскольку они обладают наиболее ярко выраженной артикуляционной характеристикой: *хвосты — пасти; нужны — ниже; живот — живут* и т.д. В последнем примере совмещены примеры смещения [о] с [у] и [ы] с [и]. Акцентируется внимание учащихся на характеристике шипящего [ж], который в русском языке всегда твердый: «Что необычного вы заметили?» Это активизирует мышление и тех учащихся, которые могут артикулировать данные звуки правильно в определенной позиции. Выполнение задания сопровождается предварительным вопросом одного ученика: «Я правильно произношу слово...?» и обязательным ответом другого. По завершении учащиеся благодарят друг друга за работу, используя этикетные формы, свойственные устной речи.

**Б.** Упражнение схоже с первым, но здесь артикулируются безударные гласные. Например, *павлиний — павлины; обиды — хвостами* и пр.

Таким образом, первоначальная работа с текстом побуждает учащихся к дальнейшему анализу предстоящего диктанта, а

также предупреждает возможные произносительные и связанные с ними орфографические ошибки.

До конца недели данный этап урока целесообразно посвятить жизни животных и птиц, охране природы, формированию основ экологического воспитания и пр.

Во **вторник** на этапе урока, который традиционно называют «Словарь», проводится работа над непроверяемыми написаниями, встречающимися в тексте. Целесообразен всевозможный анализ слов с точки зрения лексики, грамматики; возможны различные группировки дидактического материала с тем, чтобы учащиеся как можно чаще обращались к одному и тому же слову, но в условиях различного предъявления.

Найди лишнее слово: *корова, обезьяны, крокодил*.

Необходимо стараться подбирать ряд таким образом, чтобы в зависимости от основания классификации было возможно признать «лишним» разные слова. Например, по основанию «домашние — дикие» животные «лишним» окажется слово *корова*, по основанию «среда обитания» «лишним» будет слово *крокодил*. С точки зрения грамматики «лишним» является слово *обезьяны*, стоящее в форме множественного числа, и т.д.

До конца недели на данном этапе изучаются все тематические слова с непроверяемыми гласными в корне как из текста, так и в соответствии с программными требованиями. Причем если первоначально слова выписываются в тетрадь из готового текста, то в последующем они могут предъявляться учителем: а) в виде карточек с пропуском на месте орфограммы; б) в виде перечня слов — названий животных, в котором в течение 20 секунд предлагается одной чертой подчеркнуть слова, обозначающие домашних животных, двумя — диких, с последующим устным (письменным) составлением предложения со словом, обозначающим любимое дикое животное ученика, в корне которого пишется определенная буква; в) в виде упражнений на усиление концентрации и распределения внимания типа: «Найдите за 10 секунд «спрятанные» слова, выпишите их и пр.»: *аммадакенгургеассоба-каса*.



В *среду и четверг* анализируется написание слов с анализируемой орфограммой на уровне словосочетания и предложения.

Это наиболее благоприятный этап для отработки правописания проверяемой безударной гласной в корне, поскольку здесь на материале минимального контекста происходит процесс употребления слова в сочетаниях. Практика показывает, что учащиеся начальных классов нередко в словоформах одной лексемы допускают различное написание безударной корневой гласной.

В скобках запишите слова к выделенным орфограммам-буквам: ( ) *отгоняют мух*, *отгоняют* ( ) *хвостом*, ( ) *помогает рулить*, ( ) *помогает белочке*, ( ) *цепляются хвостами*, ( ) *висят на хвостах*, *опора при* ( ) *движении*, ( ) *тяжёлым хвостом*, ( ) *оставляют без обиды*, ( ) *красота павлина*.

Подберите проверочное слово к словам с пропущенными буквами: ( ) *отг..няют мух*, *отгоняют* ( ) *хв..стом*, ( ) *п..могает рулить*, ( ) *пом..гает белочке*, ( ) *ц..пляются хвостами*, ( ) *в..сят на хвостах*, *опора при* ( ) *дв..жении*, ( ) *т..жёлым хвостом*, ( ) *ост..вляют без обиды*, ( ) *кр..сота павлина*.

В примерах видно, что слово *хвост* употребляется в разных формах. Это способствует наиболее прочному его запоминанию без излишнего акцентирования внимания. Подобным образом составляются словосочетания, в которых наибольшее количество раз может повторяться слово, вызывающее трудности в написании у учащихся.

Вставьте пропущенное, подходящее по смыслу слово — название животного с проверяемой безударной гласной в корне: *пушистый ...*, *рыжий хвост ...*, *голодная и кроважидная ...*

Исправьте словосочетания там, где это необходимо: *смешное обезьянка*, *цепляться дерево хвостом*, *любоваться обезьянками*, *посмотреть на обезьяна*.

Составьте и запишите три словосочетания со словами — названиями любимых животных.

При выполнении этого задания, во-первых, формируется положительная мотивация, а во-вторых, возможно использование учащимися слов, не включенных в список изучаемых проверяемых написаний. В случае необходимости учитель дополняет первоначальный список.

Следующий этап — работа с предложением. Например, учащимся предлагаются предложения с пропущенными сказуемыми: *Коровы хвостом ... разных насекомых*. *Обезьяны ... длинными хвостами за ветки*. *Ящерицы ... свой хвост без обиды*; второстепенными членами предложения: *Коровы (чем?) ... отгоняют разных насекомых*. *(Кому?) ... и белочке хвост помогает рулить*. *У кенгуру хвост служит опорой (когда?) ...*

В *пятницу* учащимся предлагается тест — диктант с пропущенными буквами, распечатанный на индивидуальных карточках.

\* \* \*

*Хв..сты нужны всем животным. К..ровы хв..стом отг..няют разных нас..комых. Л..сице и белочке хвост пом..гает рулить. (С) помощ(..)ю пушист.. руля они могут быстро п..вернуть. Об..зьяны ц..пляются дли(нн,н)ыми хв..стами (за) ветки. Отпустят руки и ноги и в..сят (на) хв..стах вниз г..ловой. У к..нгуру хвост служит опорой при движении. Кр..к..дилы т..жёлым хв..стом могут сильно ударить. Ящ..рицы ост..вляют свой хвост без обиды. А вот п..влиний хвост — просто кр..с..та!*

По результатам проверки учителем учащиеся выписывают в специальные тетради свои ошибки для индивидуальной работы дома.

Таким образом, недельная циклограмма позволяет привести в определенную систему разнообразные методы и приемы формирования орфографического навыка.



# Безотметочное оценивание учащихся: смайлограмма

**Н.Н. ШУМИЛОВА,**

учитель английского языка, школа № 7, г. Краснозаводск, Московская область

Современная система российского образования претерпевает качественные изменения. Особое значение приобретает совершенствование процедур оценки знаний обучающихся.

Введение иностранного языка в начальную школу породило ряд методических проблем. Одной из них является противоречие, которое возникает при обучении грамматике английского языка в начальной школе в контексте реализации оценочно-корректирующей функции со стороны учителя и самоконтроля и самооценивания со стороны учащегося как способности регулировать производимые им учебные действия.

При работе с грамматическим материалом в качестве оценочного инструмента нами предлагается *смайлограмма* (англ. smile – улыбка + gramma – запись), представляющая собой трехсубъектную модель контроля и оценивания.

В выстраивании смайлограммы участвуют три субъекта: ученик, учитель, одноклассник. Оценка каждого из субъектов представляется графически. Тактика оценивания, самооценивания и взаимооценивания результатов усилий как учащихся, так и учителя заключается в постоянном корректировании действий участников педагогического процесса, имеющего форму взаимодействия (воздействия, взаимовоздействия, самовоздействия) субъектов. Оценивание действий на всех этапах находится под внешним профилактическим контролем учителя. Поведение учащегося в условиях оценочной деятельности (самооценки, взаимооценки) понимается сегодня как активная и деятельностная реализация языковых знаний, необходимых учащимся для эффективного иноязычного общения. Посредством графических изображений ученик начальной школы выстраивает са-

мостоятельные осмысленные высказывания сначала относительно своих действий, а позднее, приобретя необходимый опыт, и действий одноклассника.

Раскрывая функции взаимодействия, самооценивания и взаимооценивания, остановимся подробнее на трех этапах формирования самооценки, где первые два этапа реализуют в общем контексте теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [2].

На I этапе – «материализованного действия» – учитель объясняет грамматический материал графическим способом, выделяя ориентиры и открывая ученику перспективу предстоящего действия. Ученик получает руководство сознательной интеллектуальной деятельностью, которое творчески сконструировано учителем в соответствии с нормативными документами и учитывает исходный уровень подготовленности учащихся по предмету. На данном этапе учитель выступает инициатором педагогического общения, обеспечивая взаимодействие, стимулируя мыслительную активность учащихся, поддерживая их заинтересованность в предмете. Здесь, как отмечается многими педагогами и психологами, на первый план выходит позиция преподавателя, наделенного функциями помощника, советчика, учителя-партнера.

Далее ученику предлагается оценить свои возможности графическими изображениями (смайлами), приняв на себя ответственность за свое решение. Ученик посредством предложенных графических изображений учится прогнозировать свои действия, осмысленно подходить к решению учебной задачи.

Например, если после объяснения учителем нового материала ученику понятен ход мыслей, он оценивает себя графическим значком ☺st (раскрывает смайл



желтым цветом), а если нет — то значком Ost, где st — student.

На II этапе — «операционально-действенном» — ученик выполняет действие графическим способом сначала в «громкой социализированной речи», затем во «внешней речи про себя» и на заключительном этапе — в «скрытой речи», имея надежную опору для ориентировки. Проговаривание материала вслух, а затем про себя переносит все действия во внутренний умственный план (процесс интериоризации).

Роль учителя на данном этапе заключается в управлении процессом формирования умственных действий. Дидактически коммуникативно воздействуя на младшего школьника, согласно исследованиям С.Я. Ромашинной, инициатор учебного процесса управляет вниманием учащихся, регулирует степень их активности, обеспечивает оценочное суждение и благоприятный психологический настрой, оказывает своевременную помощь с учетом индивидуальных возможностей школьников, активизируя внутренние саморегулирующиеся механизмы развития личности [4].

Оценивание действий, выполненных учеником графическим способом с проговариванием вслух, графическим способом с проговариванием про себя, а затем устно, проводит учитель, используя графические изображения: верно — ☺t (раскрашивается смайл зеленым цветом), неверно — Ot, где t — teacher.

Ссылаясь на Ш.А. Амонашвили, отметим, что на данном этапе младший школьник усваивает способы самооценки через развернутые оценки учителя [1]. Учитывая графические действия учащегося, результаты графического оценивания, учитель как конструктор учебного процесса вносит необходимые изменения, направленные на достижение младшим школьником успеха.

На II этапе возможно **взаимообучение**, когда роль учителя берет на себя ученик, успешно справившийся с поставленными учителем учебными задачами. Учитель управляет взаимодействием в режиме «ученик — ученик». Выполнение младшим школьником новой для него роли позволяет создать дополнительные условия для развития у него функций взаимоконтроля.

Сотрудничество между младшими школьниками является дополнением к действиям учителя и тем самым снижает степень появления ошибочных действий. Межличностное взаимодействие регулируется сложными психологическими механизмами. Среди них одно из важных мест занимает рефлексия, «...через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности» [5]. В то же время, как считает И.А. Зимняя, развитие рефлексивности, рефлексивного мышления учащихся имеет большое воспитательное, общеразвивающее значение.

На III этапе — само- и взаимооценивания — ученик выполняет тренировочные упражнения, самостоятельно оценивая свои действия. Самооценку учащийся проводит с опорой на внешний или на внутренне сформированный графический эталон, используя графические изображения: верно — ☺st (смайл раскрашивается желтым цветом), неверно — Ost.

Третий этап работы оценивается одноклассником графическими значками: верно — ☺cl.m. (смайл раскрашивается желтым цветом), неверно — Ocl.m., где cl.m. — classmate.

Само- и взаимооценивание на данном этапе проходит под внешним контролем учителя, который использует графические изображения: верно — ☺t (смайл раскрашивается зеленым цветом), неверно — Ot. Очень важно, чтобы самооценка учащегося и оценка одноклассника предшествовали оценке учителя.

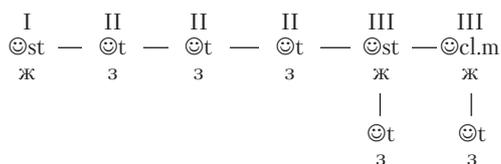
На данном этапе формируется «механизм сличения, т.е. механизм самоконтроля» [3]. Опираясь на графические эталоны, преподаватель учит младшего школьника тому, как надо контролировать и корректировать себя.

Проанализируем несколько смайлограмм, построенных при обучении младших школьников составлению общего вопроса во времени Present Simple Tense.

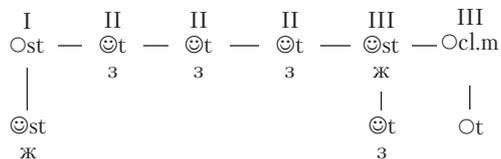
**Смайлограмма 1.** Графические изображения выстроены в одну линию, что позволяет судить о высокой скорости усвоения информации, сформированности програм-



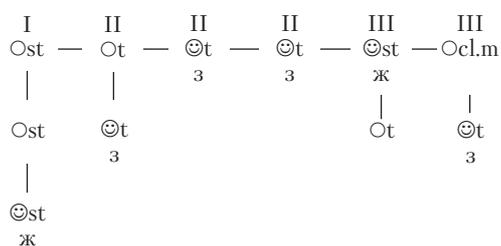
## Смайлограмма 1



## Смайлограмма 2



## Смайлограмма 3



мы действия по составлению общего вопроса в Present Simple Tense. Отсутствие ошибок на II этапе говорит о работе механизма сличения собственных действий ученика с графической ориентировочной схемой действия. Подтверждение учителем правильности оценочных действий учащегося и одноклассника свидетельствует о точности формирования оценочного эталона.

Смайлограмма 2. На I этапе «материализованного действия» появляется второй ряд графических изображений (незакрашенный смайл), что служит для учителя сигналом к корригированию своих действий при предъявлении нового материала. Далее одинарный ряд графических изображений свидетельствует о правильно сформированном графическом эталоне составления общего вопроса. Совпадение самооценки младшего школьника и оценки учителя позволяет судить о точности формирования оценочного эталона. Оценка одноклассника не нашла подтверждения со стороны учителя, что сви-

детельствует о сбое в программе действия одноклассника. В данном случае целесообразно первому учащемуся передать свой индивидуальный опыт товарищу, дать развернутую характеристику своих промежуточных действий и полученных результатов.

Смайлограмма 3. На I этапе «материализованного действия» в первом и втором ряду появляются незакрашенные смайлы, при помощи которых младший школьник фиксирует испытываемые им затруднения в работе с графическими моделями по составлению общего вопроса. Учитель в этом случае дважды корригирует свои действия при объяснении построения общего вопроса. Объяснительные функции на себя может взять учащийся, хорошо разобравшийся в построении общего вопроса.

На II этапе — «операционально-действенным» — при выполнении учеником графического действия по составлению общего вопроса с проговариванием вслух появляется незакрашенный смайл. Учитель корригирует действия ученика, создает условия для устранения ошибки им самим. Правильно выполненные учеником дальнейшие действия II этапа свидетельствуют о том, что исправление ошибки предыдущего действия носило аналитический характер, что, в свою очередь, позитивно сказалось на формировании программы новых учебных действий.

На III этапе — взаимно- и самооценивания собой в программе действий произошел у первого учащегося (появился незакрашенный смайл, выставляемый учителем). Правильность оценки одноклассника подтверждена оценкой учителя, следовательно, при взаимообучении роль учителя берет на себя второй учащийся, который под внешним контролем учителя корректирует действия своего одноклассника по составлению общего вопроса.

Итак, смайлограмма представляет собой гибкую подвижную модель контроля/самоконтроля, оценки/самооценки, взаимооценки в трехсубъектном пространстве «учитель — ученик — одноклассник». В основу этой модели заложена программа продвижения младшего школьника к успеху на основе осмысления им сути учебно-познавательной деятельности с позиции



рефлексии. Применение предложенной модели при обучении младшего школьника грамматике иностранного языка способствует формированию ответственности учащегося, развитию у него аналитического и критического подхода к своей деятельности, оценочной самостоятельности.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
3. Зимняя И.А., Китроская И.И., Мицуркина К.Л. Контроль и самоконтроль в обучении иностранным языкам. Оценка качества // Иностранные языки в школе. 1970. № 4.
4. Ромашина С.Я. Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога: Учеб. пос. М., 2005.
5. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

## Систематизация чувственного опыта младших школьников в процессе взаимодействия видов искусств

**А.Н. НЕХЛОПОЧИНА,**

учитель начальных классов, школа № 21, г. Елец

Взаимодействие видов искусства в эстетическом развитии младших школьников занимает особое место в исследованиях философов, психологов и педагогов. Это связано с тем, что различные виды искусств, дополняя друг друга, дают представление об общих закономерностях эстетического освоения мира в системе мировых духовных ценностей, активизируют творческий потенциал личности и создают целостную картину мира<sup>1</sup>.

Особая роль в процессе взаимодействия видов искусства принадлежит систематизации чувственного опыта (в данном случае — младших школьников), связанного с организацией аналитико-синтетического восприятия, которое выступает как активный процесс, характеризующийся целенаправленностью, избирательностью и продуктивностью (С.П. Баранов, Т.А. Соловьева). Аналитико-синтетическое восприятие рассматривается как разновидность познава-

тельной эстетической деятельности школьников, специально организуемой для приобретения субъективно нового мыслительного продукта. Поэтому Д.Б. Эльконин называет его «думающим восприятием», Б.Г. Ананьев, Р. Арнхейм, В.П. Зинченко характеризуют как визуальное мышление, осуществляемое на уровне зрительного восприятия [1]<sup>2</sup>. С этих позиций восприятие выступает как активный процесс, характеризующийся целенаправленностью, избирательностью и продуктивностью, который осуществляется благодаря мыслительным операциям: анализу, синтезу, обобщению и т.д.

Систематизация чувственного опыта в процессе взаимодействия видов искусств обеспечивается дополнением чувственных ощущений мыслительными операциями. Результатом этой систематизации является достижение учащимися более высокого уровня понимания художественного обра-

<sup>1</sup> Попытки создать целостную картину мира на основе ассоциаций были предприняты Т. Гейнсборо, Д. Халсом, Н.А. Римским-Корсаковым, А.Н. Скрябиным, М.К. Чюрленисом и др. При этом музыкальность живописи проявляется в линии, цвете, ритме, образованном линейными и цветовыми взаимосвязями, композиционном решении.

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



за, его основной идеи и формирование эмоционально-оценочного отношения младшего школьника к художественному объекту.

Нами была разработана технология систематизации чувственного опыта младшего школьника в процессе взаимодействия видов искусства, включающая целевой, содержательный, операционально-деятельностный и результативный компоненты. Целевой компонент связан с созданием системы целостного восприятия произведений искусства, позволяющей осуществить понимание основной идеи произведения и усвоить знания об основных средствах выразительности. Содержательный компонент включает основные направления, этапы, темы уроков, способствующие систематизации чувственных образов учащихся. Операционально-деятельностный компонент опирается на разработку модуля. Результативный компонент связан с оценкой результатов исследования. Покажем процесс систематизации чувственных образов на примере одного из разработанных нами модулей (см. табл. 1 на с. 110).

Для реализации элементов представленного модуля на уроках музыки использовались межпредметные связи между музыкой, живописью и литературой. Один из элементов связан с выявлением близости художественного образа в различных видах искусства.

Приведем примеры интерпретации различных образов и знаково-символических средств, имеющих сходное значение в понимании различных состояний осени.

Данное задание предусматривало сопоставление зрительного и слухового ряда в музыке и живописи.

**Зрительный ряд:** слайды «Осень», «Грибы», «Листопад», репродукции картин И.И. Левитана «Золотая осень», «Осенний солнечный день», «Золотая осень. Слободка», В.Д. Поленова «Осень в Абрамцево», В.К. Бялыницкого-Бирули «Осенний пейзаж», И.С. Остроухова «Золотая осень», М.В. Нестерова «Осенний пейзаж».

**Слуховой ряд:** П.И. Чайковский «Сладкая греза» (из «Детского альбома»).

На основе межпредметных связей детям предлагалось определить:

С каким настроением изображается осень на этих картинах? (Светлое, радост-

ное, спокойное, задумчивое настроение, тихая грусть.)

Что нас радует осенью? (Осенние краски, солнечный день, тишина, осенние цвета, листопад и т.д.)

Далее предлагалось прочитать стихотворения, в которых поэты передают свое настроение осенью (И.А. Бунин «Листопад», Ф.И. Тютчев «Есть в осени первоначальной...» и др. по программе и выбору учителя), ответить на вопросы:

Какие чувства вызывает осень у авторов и читателей этих произведений? (Спокойные, созерцательные, светлые, тихой радости.)

Художники, музыканты и поэты выделяют одни и те же объекты осени или разные? (Одни и те же.) Назовите их и запишите на доске.

Вывод, к которому приходят школьники: «Разные виды искусства, чтобы передать красоту осени, выделяют одни и те же объекты, что вызывает настроение тихой радости, спокойствия, тишины». Далее учащиеся придумывают символы осени, выражающие ее разные состояния.

Родство и близость художественных образов осени в поэзии, живописи, музыке показаны в табл. 2.

Далее детям предлагались задания и вопросы, направленные на «вживание» ребенка в образ природы, в бытийные, виртуальные ситуации:

Опишите свои ощущения от лучей осеннего солнца под музыку Р. Клаудермана.

Нарисуйте осень, которая вызывает тихую радость, чувства спокойствия, задумчивости.

Найдите синонимы к слову *грустный*.

Опишите, что вы чувствуете в дождливый осенний день.

Придумайте или подберите дома с родителями грустное стихотворение об осени.

Опишите молчание, тишину и покой природы. Какие чувства вызывает такая природа?

Потрогайте осенние листья. Что чувствует листок, когда вы прикасаетесь к нему? Он летит, как... Он кружится, словно... Он падает, будто... (Задание выполняется под музыку Р. Клаудермана).

Один из элементов первого модуля содержит в себе управление развитием аналитико-



**Структура модуля систематизации чувственного опыта младших школьников  
в процессе взаимодействия видов искусства**

№ модуля, его элементы	Наименование модуля	Дидактическая цель	Вид контроля
Модуль 1	Организация процесса систематизации чувственных образов у младших школьников	Усвоение целей по модулю	Входной
УЭ-0 [3]	Раскрытие дидактических целей при изучении произведений искусств	На основе межпредметных и внутрипредметных связей систематизировать чувственный и эстетический опыт младших школьников	Текущий
УЭ-1	Выявление близости художественного образа в различных видах искусства	Усвоение структурных компонентов, способствующих пониманию близости художественных образов	Текущий
УЭ-2	Усвоение основных знаково-символических средств, способствующих развитию художественного вкуса в процессе понимания различных видов искусства	Выявление средств выразительности и основной идеи в сходных по характеру, настроению и тематике художественных образах в различных видах искусства	Текущий
УЭ-3	Управление аналитико-синтетическим восприятием на основе сравнений, сопоставлений и ассоциативной рефлексивной деятельности младших школьников	Сравнение и сопоставление полученных знаний об основных средствах выразительности в различных видах искусства на основе аналитико-синтетического восприятия	Текущий
УЭ-4	Обобщение информации по взаимодействию видов искусства	Резюме Достижение младшими школьниками более качественного уровня эстетического развития	
УЭ-4	Обобщение информации по взаимодействию видов искусства	Резюме Достижение младшими школьниками более качественного уровня эстетического развития	Выходной

синтетического мышления на основе сравнений и сопоставлений, а также ассоциативной рефлексивной деятельности младших школьников. На данном этапе на первый план выходят такие мыслительные операции, как сравнение, сопоставление, группировка, анализ, обобщение и абстрагирование. Реализация этой структуры модуля предполагает решение следующих задач:

1. Выделение существенных признаков в произведениях искусства, определяющих его эстетическую ценность.

2. Осознание значения средств музыкальной выразительности, их роль в создании музыкального образа.

3. Выявление динамики развития обра-

за. Установление связи между образом и явлениями действительности.

4. Проведение аналогии между произведениями различных видов искусства.

Покажем, как происходил этот процесс на уроке чтения рассказов В.П. Астафьева «Капалуха» и В.И. Белова «Малька провинилась», «Еще про Мальку». После чтения рассказов детям предлагалось ответить на следующие вопросы:

О чем шла речь в этих произведениях? Что их объединяет? (Авторы рассказывают о материнской верности и преданности животных.)

Какими изображают авторы своих героинь? Найдите в тексте слова, которые ис-



Таблица 2

Поэзия	Живопись	Музыка
И.З. Суриков «Осень»	В.Э. Борисов-Мусатов «Осенняя песнь»	П.И. Чайковский «Осенняя песня»
А.А. Фет «Задрожали листья облетая...»	В.К. Бялыницкий-Бируля «Осенний пейзаж»	муз. Ц.А. Кюи, сл. А.Н. Плещеева «Осень»

пользуют писатели. (Анализируя рассказы, дети находят общее в образах Мальки и капалухи: обе маленькие, беззащитные, беспомощные; одна перед лицом человека, другая — перед стихией, водой. И Малька, и капалуха рискуют жизнью ради своих детей.)

Как авторы относятся к своим героям? (Переживают вместе с ними, удивляются их бесстрашием.)

Какие чувства вы испытывали при чтении этих рассказов? (Боялись за животных, переживали, восхищались их смелостью, материнской верностью.)

Какие человеческие качества присущи Мальке и капалухе? (Верность, преданность, смелость, бесстрашие, любовь к своим детям.)

Найдите в тексте слова, фразы, говорящие об этом. (У В.П. Астафьева: «Это от испуга, гнева и бесстрашия билось птичье сердце»; у В.И. Белова: «Такая маленькая, беспомощная собачка не испугалась широкой быстрой реки и холодной воды!» и т.д.)

Нарисуйте иллюстрации к одному из этих рассказов (Большинство школьников нарисовало Мальку на середине реки: масса темной грязно-синей воды и маленькая, взъерошенная собачка, барахтающаяся в ней. Капалуха представлялась ученикам в образе птицы, бережно укрывающей крыльями свое гнездо.)

Далее детям предлагалось описать, какая музыка должна помочь глубже пережить создавшуюся ситуацию (Драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная.) Потом учащиеся выбирали из двух музыкальных фрагментов (Р. Шуман «Порыв» и П.И. Чайковский «Осенняя песня»)

тот, который соответствует данным рассказам, слушали его и составляли монотипию<sup>1</sup> к этим произведениям.

Характеристики, данные учащимися, при сопоставлении различных видов искусства воспроизводятся учителем на доске по ходу выполнения заданий.

Такая работа позволила определить, осознать и эмоционально пережить основную идею рассказов — идею материнства. Авторское отношение к этой проблеме в рассказах передается с помощью эпитетов, сравнений, которые создают определенный эмоциональный настрой, передают чувства авторов к природе, животным. И Малька, и капалуха уподобляются человеку: они способны испытывать и переживать различные чувства. В музыке и живописи эти чувства передаются определенными средствами выразительности.

Следующая серия заданий по систематизации чувствительного опыта связана с последовательным использованием видов искусств на основе межпредметных связей. Взаимодействие видов искусств в процессе такой работы осуществляется на основе «склеивания» (термин Ю.Б. Борева, М.В. Лазаревой), которое предполагает равноправные отношения между компонентами и общую тематическую направленность. Покажем, как происходил этот процесс при знакомстве с храмами г. Ельца.

Как известно, Елец является древним городом с многовековой историей, множеством памятников архитектуры, к которым относятся соборы, монастыри, церкви и часовни. Перед проведением экскурсии по историческим местам города младшим

<sup>1</sup> *Монотипия* — способ печатания, при котором рисунок от руки наносят разноцветными красками на металлическую пластину для получения только одного оттиска. Здесь: изображение музыки красками.

Объекты	Музыка		Литературные определения состояния произведения	Ассоциации
	Лад	Темп		
Малька, капалуха	Минор	Быстрый	Драматическое, взволнованное, тревожное, беспокойное	Борьба со стихией

школьникам было дано задание (по группам): подобрать материалы и рассказать об одной из церквей города.

При проведении экскурсий рассказывалась и уточнялась история храма, его убранства, икон, подбирались сравнения и эпитеты, раскрывающие его красоту и величие, использовались приемы создания эмоционального воздействия на учащихся (дети посещали службу, слушали звон колоколов, познакомились с религиозной и эстетической символикой храма). После проведения экскурсий было предложено написать сочинение на тему «Если бы церкви могли говорить, о чем бы поведали они».

Приведем примеры сочинений.

«В Ельце много архитектурных памятников... Это наше национальное достояние. Они помогают понять русскому человеку свое предназначение в жизни. О многом могли бы рассказать духовные святые г. Ельца, если бы могли говорить. Так, церковь иконы Божией Матери могла бы поведать, как Тамерлан хотел захватить город, разграбить и уничтожить его. Ожидая своей несчастной участи, народ молился Пресвятой Богородице и готовился принять неравный бой. И свершилось чудо: перед Тамерланом во сне предстала Пресвятая Богородица. Она стояла на облаке в красном облачении с поднятыми вверх руками, прекрасная и величественная. За ней простиралось Войско Небесное, которое устремилось на Тамерлана. Завоеватель проснулся, затрепетал, испугался и поспешно покинул Елец» (Олеся К.).

«Для ельчанина Сретенский, Знаменский, Новодевичий, Каменогорский монастыри являются национальным достоянием. Они поражают нас красотой, духовной мощью и указывают путь

к спасению. Их купола уходят в небо, создавая величественный образ» (Юля П.).

«Колокола елецких храмов наполняют душу радостью и счастьем. Каждый колокол звонит по-своему, образуя звучащее кружево» (Саша Б.).

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М., 1981.
3. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. М., 2002. С. 194.
4. Шевченко Г.П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Киев, 1986.
5. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство в школе» // Виды искусства и их взаимодействие. М., 2001.

#### В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ:

- Приобщение младшего школьника к чтению (Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол)
- Работа над текстовой задачей (С.С. Пичугин, Ж.В. Григорьева, Х.Ш. Шихалиев и др.)
- Летняя работа (А.В. Предигер, В.В. Лаврентьев и др.)
- Библиотечка учителя: воспитание и развитие детей в различных условиях обучения (И.Д. Тежельникова, Л.А. Улитина, Е.А. Токарева, Л.Н. Горова, Н.В. Николаева, Н.Г. Лобачева, Л.Д. Ласкина, О.В. Веденина)