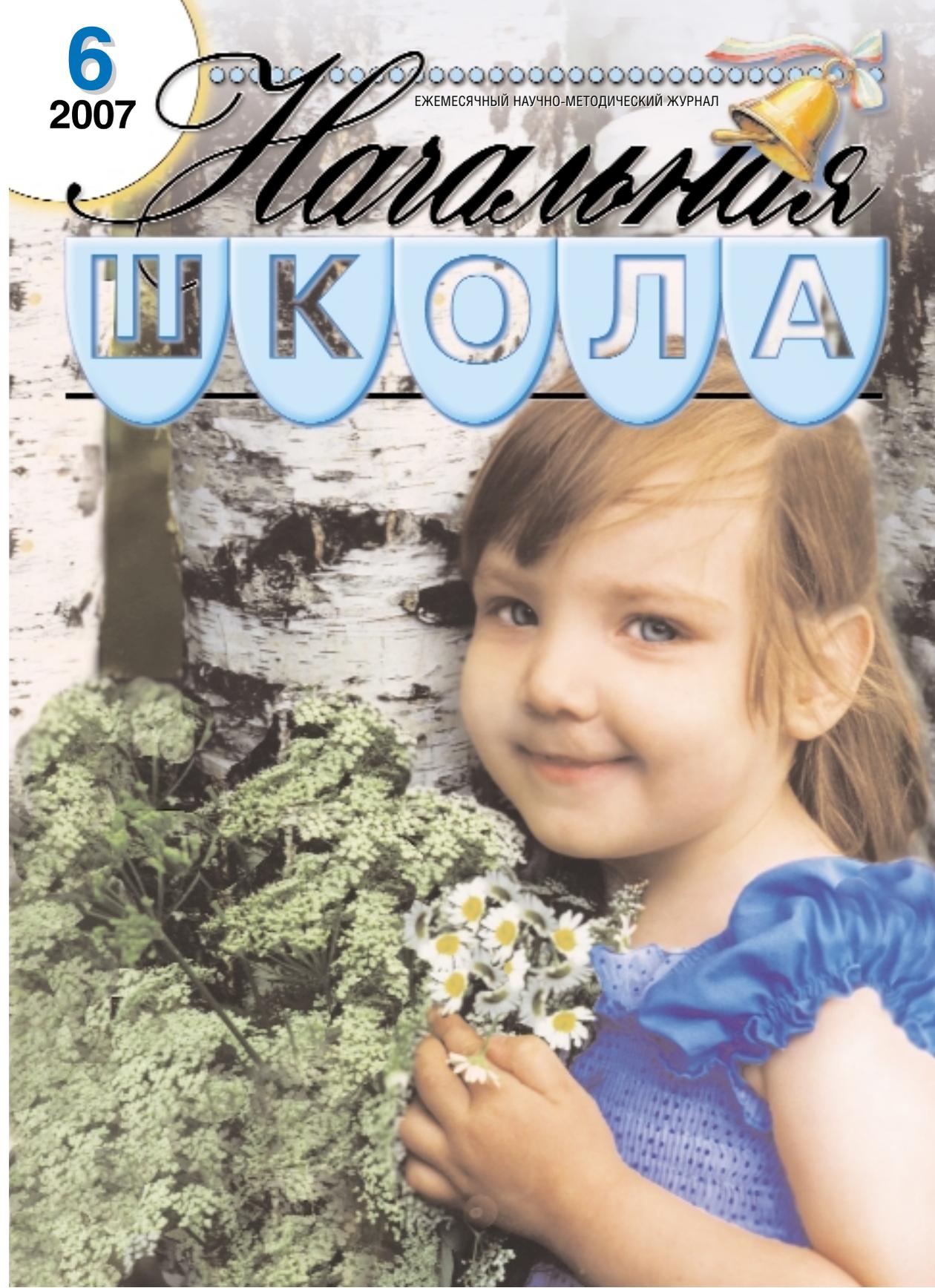


6
2007

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Заряныя

ШКОЛА





Кемерово

Барнаул

Педагогические кадры России





Шеф-редактор В. Г. Горецкий
Главный редактор С. В. Степанова
Заместитель
главного редактора О. Ю. Шарাপова

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Т. М. Андрианова	С. Г. Макеева
С. П. Баранов	И. С. Ордынкина
Г. М. Вальковская	А. А. Плешаков
Н. Ф. Виноградова	Т. Д. Полозова
В. Г. Горецкий	Н. Г. Салмина
Н. П. Иванова	Н. Н. Светловская
Н. Б. Истомина	С. В. Степанова
В. П. Канакина	Г. Ф. Суворова
Ю. М. Колягин	Л. И. Тикунова
Д. Ф. Кондратьева	А. И. Холмкина
Н. М. Конышева	Н. Я. Чутко
Т. А. Круглова	О. Ю. Шарাপова
М. Р. Львов	

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Н. М. Белянкова	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: 101833, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.

Тел.: (495) 624-76-17

E-mail: nsk@media-press.ru

Оформление, В. И. Романенко
макет, заставки О. В. Машинская

Художник Л. С. Фатьянова

Технический редактор,
компьютерная верстка Н. Н. Аксельрод

Корректор М. Е. Козлова

Отдел рекламы: Д. А. Шевченко,
тел./факс: (495) 624-74-34

Электронная версия журнала:
<http://www.openworld.ru/school>

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



Уважаемые читатели!

Сегодня в России существует не имеющая аналогов в мире система непрерывного педагогического образования. В стране действуют 70 вузов, 300 средних профессиональных учебных заведений, где обучается более полумиллиона студентов, и более 200 учреждений, работа которых направлена на повышение квалификации педагогических кадров. В числе других систему непрерывного многоуровневого профессионального образования обеспечивает **Барнаульский государственный педагогический университет** и **Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования**.

Оба эти учреждения, расположенные в одном федеральном округе, стремятся развивать инновационное образование, которое ориентировано не столько на усвоение знаний, сколько на овладение учащимися базовыми компетенциями, позволяющими затем приобретать знания и использовать их самостоятельно. Именно такое образование тесно связано с практикой.

Барнаульский государственный педагогический университет и Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования активно участвуют в реализации приоритетного национального проекта «Образование», решая комплекс задач. Это:

- повышение качества профессионального образования с ориентацией на международные стандарты, запросы потребителей образовательных услуг;
- обеспечение образовательных учреждений общего и профессионального образования высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами;
- развитие информационно-технологической инфраструктуры системы профессионального образования, интегрированной в единое образовательное пространство Российской Федерации;
- расширение перспективы развития творческого потенциала педагогических работников;
- подготовка и переподготовка учителей для работы в профильной школе;
- создание эффективной системы контроля качества профессионального образования;
- формирование благополучной среды для социального становления и развития личности студентов и педагогов.

О возможных путях решения этих задач, традициях и новациях в подготовке и переподготовке педагогических кадров читайте в материалах этого номера.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ РОССИИ****Барнаульский государственный педагогический университет**

В.М. Лопаткин. Основные направления повышения качества профессионального педагогического образования	5
В.А. Рассыпнов. Факультет начальных классов	8
Г.Ф. Свиридова. Кафедра теории и методики начального образования: из прошлого в будущее	10
Л.А. Каирова. К вопросу о формировании исследовательской культуры учителя ...	15
Л.С. Колмогорова. Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей	18
Т.В. Богуцкая. Методы оптимизации микросреды младших школьников	24
Г.Л. Парфенова. Одаренные девочки: психолого-педагогическое сопровождение	28
О.Г. Хмелева, М.Г. Кудрявцева. Опыт развития ценностного отношения к учебной деятельности школьников	32
Ю.А. Прокопович. Особенности формирования общеучебных умений и навыков первоклассников	36
И.В. Федорова. Проблема подбора текстов для обучения написанию изложения ...	38
Л.А. Никитина. Обучение младших школьников написанию отзыва о прочитанном художественном произведении	41
О.И. Плешкова. Опыт филолого-исторического и методического комментария рассказа А.П. Гайдара «Чук и Гек»	47
Т.С. Троицкая. Краевая экспериментальная площадка словесников	52
Р.Н. Афонина. Развитие творческого мышления учащихся в процессе выполнения экспериментов	56
В.М. Степановская. Воспитание творчеством	60

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования	
И.А. Пантелеева. О подготовке детей к школе	65
Е.В. Ласкожевская. Технология развития критического мышления младших школьников	68
М.А. Копылова. Ситуация успеха как средство формирования положительного отношения к учению	70
Л.А. Музыка. Интерес к чтению: как его пробудить?	72
И.И. Гриценко. Функции и разновидности речи	74
Т.Н. Казаева. Развитие речи младших школьников	76
О.В. Вострикова. Здоровьесбережение — базовая составляющая процесса гуманизации начального образования	80
Молодые ученые — школе	
И.И. Соколова. Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника	82
О.А. Воробьева. Обогащение социально ценных эмоций младших школьников с отклонениями в поведении	85
А.В. Емелина. Дифференцированный и индивидуальный подходы как основная составляющая методической базы современного урока	89
О.И. Смирнова. Текст как дидактическая единица русского языка и развития речи учащихся	93
Х.Ш. Шихалиев, Б.О. Омаров. О некоторых приемах развития доказательных рассуждений учащихся начальных классов	98
Л.Э. Сагидова. Учет социолингвистических факторов в обучении русскому языку ...	101
КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ	
Е.А. Горячева. Наш Пушкин	103
Е.Б. ИONOва. Эколого-этнографический календарь на 2007 год	110



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ *России*

БАРНАУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Барнаульский государственный педагогический университет (БГПУ) — первое высшее учебное заведение Алтайского края — был создан в 1933 г. как Барнаульский учительский институт. В 1941 г. его преобразовали в педагогический институт, а в 1993 г. в числе первых двенадцати педвузов России БГПИ становится педагогическим университетом. Заслуги педагогического коллектива в 1983 г. были отмечены орденом Трудового Красного Знамени.

В состав БГПУ входят 9 факультетов, лингвистический институт, подготовительное отделение, отделение по обучению русскому языку иностранных граждан, 15 общеуниверситетских кафедр, 37 кафедр в составе факультетов, 3 НИИ, 4 научно-методических центра, 14 учебно-научно-исследовательских лабораторий, докторантура и аспирантура, редакционно-издательский отдел, библиотека с тремя читальными залами и филиалами во всех учебных корпусах, специальным отделом редкой книги и краеведческой литературы, залом открытого доступа литературы и электронным каталогом.

На базе университета действуют Западно-Сибирское отделение Международной академии наук педагогического образования; валеологический и молодежный кризисный центры, помогающие решать и изучать социально-психологические, физиологические проблемы подрастающего поколения; издается межвузовский периодический журнал «Педагог», освещающий актуальные проблемы образования региона.

Барнаульский государственный педагогический университет обладает высоким потенциалом для подготовки высококвалифицированных специалистов. За последние годы он укрепил свои позиции среди ведущих педагогических вузов России, о чем свидетельствует официальный рейтинг Министерства образования и науки РФ, согласно которому БГПУ занимает 12-е место среди педагогических вузов России (данные 2004 г.).

БГПУ является головной организацией Алтайского университетского школьно-педагогического округа (АУШПО).

В 2001 г. университету присвоен статус «Федеральная экспериментальная площадка — Университетский комплекс».

Здесь работает квалифицированный профессорско-преподавательский состав: 571 преподаватель, из которых ученые степени и звания имеют 367 человек, 55 преподавателей — доктора наук (данные 2005 г.).

На высоком уровне осуществляется научно-исследовательская работа, в том числе по единому плану-заказу Министерства образования и науки России, договорам и грантам Российского фонда фундаментальных исследований, Национального фонда подготовки кадров, Российского гуманитарного научного фонда.





БГПУ давно и активно развивает международные отношения. Тесные творческие связи установлены с высшими учебными заведениями США, ФРГ, Швейцарии, Франции, Бельгии, Англии, Китая.

В 2003 г. с целью обеспечения информационной поддержки проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена на базе нашего вуза создан Региональный центр обработки информации единого государственного экзамена Алтайского края.

Университет имеет свои представительства, расположенные в таких городах края, как Белокуриха, Каменная-Оби, Славгород, в районном центре Кулунда и рабочем поселке Степное Озеро.

За годы своей деятельности вуз подготовил более 55 тысяч специалистов. Многие выпускники университета награждены значком «Отличник народного просвещения РСФСР», удостоены звания «Заслуженный учитель школы РСФСР» (В.А. Гусева, К.М. Буханова, Н.С. Козлов, Н.А. Уженцева и др.). Выпускнице физико-математического факультета Т.Г. Митьковской присвоено звание «Герой Социалистического Труда». Учитель русского языка и литературы школы № 40 г. Барнаула Р.С. Овсиевская удостоена звания «Народный учитель СССР», более 4 тысяч выпускников награждены орденами и медалями СССР. Немало выпускников выдвинуто на руководящую работу (В.Н. Гончаров, А.В. Кочетов, В.А. Кудашев, Л.К. Петрик, Н.Н. Устенко, В.Г. Козлов,

В.И. Неверов, В.П. Астафьева, А.Б. Варнавских и др.). Десятки бывших студентов пединститута, защитив докторские и кандидатские диссертации, стали научными работниками (А.В. Бобров, Н.А. Бочагов, Л.Е. Боброва, Л.Н. Зевакина, П.И. Иващенко, А.И. Лизина, Ю.С. Левашов, В.И. Неверов, П.Т. Николаенко, С.Я. Пахаев, Л.К. Петрик, А.И. Плотнокова, А.П. Сеницын, П.М. Субботин, Н.Т. Молчанов, В.С. Кузьмичев, П.П. Костенков, А.П. Уманский и др.).

Ежегодно (с 1991 г.) в Алтайском крае проводится конкурс «Учитель года Алтай». Среди его победителей — выпускники БГПУ К.М. Березиков (факультет физической культуры, 1991), М.В. Бедарев (физический факультет, 1992), М.П. Аникин (исторический факультет, 1995), О.В. Баранова (педагогический факультет, 1997), О.М. Шикулова (филологический факультет, 1998), Н.П. Марухин (исторический факультет, 1999), В.И. Савченко (факультет физической культуры, 2000), Г.В. Сеницына (факультет начальных классов, 2002). О.В. Баранова и Г.В. Сеницына также были признаны лауреатами конкурсов «Учитель года России».

Для студентов БГПУ создана современная инфраструктура, в том числе 4 общежития, столовые, студенческий санаторий-профилакторий, спортивно-оздоровительный лагерь в сосновом бору на берегу р. Оби, лыжная база. Ведется строительство нового учебного корпуса, общежития для семейных студентов.

В вузе успешно работают творческие коллективы: фольклорный ансамбль «Сказ», ансамбль джазовой песни «Леди блюз», ансамбли танца «Вдохновение», «Россияне». Команда КВН «Пятое колесо» является неоднократным призером конкурсов КВН среди вузов Сибири и успешно выступает на общероссийских конкурсах. В БГПУ 10 театральных коллективов. Студенческий театр на французском языке «Амальгама» на Всероссийском фестивале в Екатеринбург в 2002 г. получил Гран-при и путевку в г. Гренобль (Франция). Широко известна хоровая капелла БГПУ «Гаудеамус» — победитель различных городских, краевых и региональных конкурсов.

Спортсмены БГПУ являются неоднократными победителями и призерами чемпионатов России, а также зоны Сибири и Дальнего Востока. На протяжении последних пяти лет сборная команда университета занимает первые места на физкультурно-спортивном фестивале вузов Сибири, проходящем в г. Томске. Среди студентов и выпускников БГПУ есть спортсмены мирового уровня: С. Тарасов (двукратный олимпийский чемпион по биатлону), С. Клевченя (многократный чемпион мира, олимпийский призер по скоростному бегу на коньках), В. Шкалов (многократный чемпион мира по самбо), А. Смертин (член сборной России по футболу) и др.

Материал подготовлен профессором В.М. ЛОПАТКИНЫМ



Основные направления повышения качества профессионального педагогического образования



В.М. ЛОПАТКИН,

*ректор Барнаульского государственного педагогического университета,
доктор педагогических наук, профессор*

Работа по повышению качества профессионального педагогического образования в соответствии с «Приоритетными направлениями развития образовательной системы Российской Федерации» в Барнаульском государственном педагогическом университете ведется в трех направлениях.

Первое направление связано с модернизацией содержания и форм подготовки будущего учителя, которая позволяет выпускать специалиста, владеющего современными педагогическими и информационными технологиями. Например, с сентября 2004 г. в учебный процесс университета были включены новые курсы («Современные средства оценивания», «Информационные и коммуникационные технологии»), которые готовят учителя любого профиля к работе с информационными ресурсами.

Реформа общего среднего образования потребовала от университета корректировки реализуемых образовательных программ. Отвечая на введение в стандартах общего среднего образования информатики со II класса, в БГПУ на факультете начальных классов введена специализация «Информатика в начальной школе». Для раннего обучения иностранным языкам, предусматриваемого модернизацией образования и Болонской декларацией, на факультетах дошкольного и начального образования ведется подготовка по второй специальности — «учитель начальных классов» с дополнительной специальностью «учитель английского/немецкого языка». В связи с введением в средней школе курса «Право» на историческом факультете открыта новая педагогическая специальность «Юриспруденция» («учитель права»).

В соответствии с требованием обеспечения доступности качественного общего образования, заявленного одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования, БГПУ расширяет спектр подготовки педагогических специальностей, в частности, открыта новая специальность «Логопедия», идет работа по лицензированию специальности «Специальная (коррекционная) психология». В будущем планируется подготовка дефектологов и специалистов по работе с детьми с различными формами отклонения в развитии.

В целом реструктуризация системы образования (предшкольное образование, начальная школа, основная школа, профильная школа) и модернизация содержания общего (среднего) образования потребовали от университета подготовки специалистов для всех уровней и ступеней образования. В 2005 г. БГПУ включился в реализацию направления «Предшкольное образование» и получил грант Министерства образования и науки РФ на разработку программно-методического обеспечения подготовки организатора-методиста к работе в классах раннего развития. На сегодняшний день разработана не только концепция подготовки специалистов по предшкольному образованию, но и введена такая специализация на двух факультетах (педагогическом и начальных классов). Идет работа по подготовке учебно-методических материалов для школы раннего развития (программы, учебные тетради, методические рекомендации и пособия). На основе этих материалов БГПУ готов начать переподготовку учителей начальных классов и работников детских об-



разовательных учреждений. С осени 2005 г. БГПУ совместно с Комитетом по образованию Алтайского края развернул сеть экспериментальных площадок дошкольного образования.

БГПУ также осуществляет подготовку специалистов для профильного обучения в старших классах на основе развития двух-уровневой системы высшего образования. В 1993 г. университет одним из первых в России включился в эксперимент по подготовке бакалавров и магистров. Накопленный опыт позволяет на современном этапе модернизации российского образования гибко отвечать на запросы образовательного рынка. На сегодняшний день около 10 % студентов обучаются по образовательным программам двухуровневой подготовки. В вузе реализуются образовательные программы по четырем направлениям педагогической магистратуры: физико-математическое, социально-экономическое, педагогическое, филологическое, есть и академическое направление — лингвистика. В рамках каждого направления ведется обучение по нескольким магистерским программам, например, в филологическом образовании реализуются две магистерские программы — «Языковое образование» и «Литературное образование».

Второе направление — активизация работы по переподготовке и повышению квалификации работающего учителя. В использовании научного и учебно-методического потенциала высшей школы для повышения квалификации и переподготовки учителей заинтересован огромный учительский корпус Алтайского края. Только совместными усилиями вузов, методических служб, Института повышения квалификации можно в сжатые сроки модернизировать систему общего среднего образования. Так, с целью оптимизации процессов компьютеризации средней школы БГПУ апробирует новаторские пути повышения квалификации — развитие системы

тьюторства и модераторства¹. В частности, деканом физического факультета *А.В. Овчаровым* для обучения учителей сельских школ компьютерным технологиям на основе программы «Интел» была использована педагогическая практика старшекурсников-тьюторов. Для этого на 5-м и 6-м курсах отбираются 15–20 студентов, каждый из которых в течение учебного года и каникул обучает до ста сельских учителей. Такая модель позволяет решать задачи повышения квалификации учителей-предметников региона при значительно меньших финансовых затратах и ускорять внедрение информационно-коммуникационных технологий в школы края.

На сегодняшний день коллективами факультетов университета разработаны образовательные программы повышения квалификации по тем специальностям, подготовка которых ведется в вузе. Успешность личностного и карьерного роста педагогических кадров образовательных учреждений Алтайского края обеспечивается в этих программах модульным принципом обучения, что позволяет осуществлять модернизацию кадрового корпуса и гибко реагировать на индивидуальные потребности практикующих учителей и запросы рынка труда. Внедрением эффективных форм и технологий организации и управления занимается факультет повышения квалификации, который работает с административно-управленческим персоналом образовательных учреждений края.

Третье направление деятельности БГПУ связано с развитием непрерывного профессионального педагогического образования в рамках Алтайского университетского школьно-педагогического округа (АУШПО). На сегодняшний день университетский комплекс педагогического профиля объединяет в единую систему Комитет администрации Алтайского края, региональные органы управления образования (районные и городские отделы образования), два педагогических вуза, педагогиче-

¹ *Тьютор* (англ. *tutor* < лат. *tutor* — защитник, опекун) — куратор, индивидуальный научный руководитель (студента).

Модератор (англ. *moderator* < *moderate* — председательствовать) — ведущий дискуссии, беседу и т.п.



ские колледжи, профессионально-педагогические колледжи, Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования (АКИПКРО), центры дополнительного образования, методические кабинеты, учебные библиотеки и учреждения общего среднего образования Алтайского края. Его задачами являются: повышение эффективности качества образовательного процесса, использование интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки кадров, в том числе в сфере повышения квалификации преподавательского корпуса образовательных учреждений АУШПО. Для университета развитие послевузовского образования и формирование системы диссертационных советов является жизненно необходимым в первую очередь в связи с миссией, которую БГПУ выполняет в АУШПО. В рамках университетского школьно-педагогического округа сложилась стройная система повышения квалификации научно-педагогических кадров всех подразделений — аспирантуры, докторантуры и соискательства при БГПУ. За последние годы на базе университета повысили свою научную квалификацию многие работники организаций, входящих в АУШПО.

В свете новых требований БГПУ связывает оптимизацию деятельности АУШПО по реформированию профессионального образования с созданием менеджмента системы качества педагогического образования. Соответствие образовательных услуг запросам современного рынка труда достигается как развитием вузовской системы управления качеством образования (в 2005 г. БГПУ подал заявку на участие в конкурсе Министерства образования и науки РФ по созданию университетской системы управления качеством образования), так и формированием региональной системы управления качеством педагогического образования. В этом направлении БГПУ тесно сотрудничает с Министерством образования и науки РФ и Комитетом администрации Алтайского края по образованию.

С 2004 г. БГПУ работает по теме «Разработка научно-методических основ региональной системы управления качеством подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров». В ходе ее реализации планируется выработать концепцию создания и развития региональной системы управления качеством педагогического образования и создать региональную программу управления качеством образования в рамках университетского комплекса педагогического профиля. Конечным результатом будет создание программно-технического комплекса информационного обеспечения региональной системы управления качеством подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

В 2005 г. БГПУ совместно с Комитетом администрации Алтайского края по образованию провели несколько научно-практических семинаров для работников образовательных учреждений Алтайского университетского школьно-педагогического округа. На основном из семинаров, посвященном созданию системы управления качеством педагогического образования в Алтайском крае, был принят план работы образовательных учреждений АУШПО по менеджменту системы качества (МСК). Ведется работа по созданию учебно-методических объединений АУШПО по образовательным областям (например, психолого-педагогические науки, дошкольное образование, информатика и информационные технологии и т.д.), которые будут заниматься вопросами повышения квалификации, организации стажировок, рецензирования учебно-методических пособий, внедрения инновационных технологий, проведения научных конференций и учебно-методических семинаров. Интеграция образовательной, научной и практической деятельности в университетский комплекс создала благоприятные условия для инновационного развития системы профессионального педагогического образования Алтайского края.

Факультет начальных классов



В.А. РАССЫПНОВ,

декан факультета начальных классов, доктор биологических наук, профессор

Факультет начальных классов (ФНК) самый молодой в Барнаульском государственном педагогическом университете. В 2007 г. факультету исполнилось девять лет. Первоначально (в 1989 г.) подготовка учителей начальных классов высшей квалификации велась на филологическом факультете.

За прошедшие годы факультет превратился в динамично развивающийся вузовский коллектив с тремя кафедрами и тремя научными лабораториями: первой была образована кафедра педагогики и методики начального обучения, которая стала ядром будущего факультета. У истоков новой специальности стояли проректор по заочному обучению доцент *В.С. Сабельникова* и доценты *Л.А. Никитина* и *Г.Ф. Свиридова*. Затем были образованы кафедра естественных дисциплин (заведующий — доктор биологических наук, профессор *В.А. Рассыпнов*) и кафедра педагогики и психологии начального образования (заведующий — доктор психологических наук, профессор *Л.С. Колмогорова*).

Коллектив преподавателей постоянно пополняется квалифицированными специалистами из других вузов города, а также талантливыми выпускниками БГПУ. В настоящее время на факультете начальных классов работают 38 преподавателей, из которых 4 доктора и 22 кандидата наук.

Высокий уровень теоретических знаний и профессиональных умений преподавателей позволяет им работать со студентами и учащимися различных типов школ, учреждений дополнительного образования, повышать мастерство и квалификацию учителей начальных классов школ Барнаула и Алтайского края. Преподаватели факультета в процессе подготовки квалифицированных кадров используют

инновационные педагогические технологии обучения студентов.

Факультет работает со студентами по дневной и заочной формам обучения. Дипломы высшей квалификации ежегодно получают более двухсот выпускников ФНК.

Уже несколько лет факультет осуществляет сотрудничество со средними педагогическими учебными заведениями Алтайского края: с Барнаульским, Каменским, Славгородским и Рубцовским педагогическими колледжами, Барнаульским педагогическим училищем № 2. Выпускники этих учебных заведений продолжают обучение на факультете в соответствии с разработанными «сопряженными» учебными планами. В настоящее время идет подготовка учителей начальных классов по второй специальности — «Иностранный язык» (немецкий, английский) и по двум специализациям — «Информатика в начальной школе» и «Методист-организатор дошкольной подготовки». Последняя специализация является экспериментальной, научно-методическая разработка ее осуществляется под руководством доцента *Л.А. Никитиной* по гранту Министерства образования и науки Российской Федерации.

Грантовую поддержку преподаватели факультета получают уже неоднократно. На кафедре естественных дисциплин под руководством профессора В.А. Рассыпнова были выполнены научные разработки «Система экологического образования в Алтайском крае» и «Экологическое сознание и пути формирования экологической культуры населения в переходный экономический период» при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Совместно с Алтайским краевым детским экологическим центром была



проведена работа по внедрению системы экологического образования учащихся в школы Алтайского края по гранту Института устойчивых сообществ США. Эта работа получила поддержку и широкое распространение в школах Алтайского края, Республики Алтай и Кемеровской области.

Под руководством заведующей кафедрой педагогики и психологии начального образования доктора психологических наук, профессора Л.С. Колмогоровой проведено исследование «Помощь детям и подросткам, пережившим насилие». Эта работа была поддержана двумя грантами, а координатор Л.С. Колмогорова стала дипломантом Всероссийского конкурса на лучший пакет диагностических методик в системе образования, проведенного Министерством образования и науки РФ.

Углублению теоретических знаний и формированию профессиональных умений способствует педагогическая практика, поэтому особое внимание на факультете уделяется работе с учителями начальных классов школ Барнаула, в которых студенты проходят практику. В эти школы направляются лучшие выпускники факультета, а учителям, не имеющим высшего образования, даются рекомендации для поступления в педуниверситет на заочное отделение.

Совершенствованию профессиональной подготовки способствуют самостоятельные теоретические и экспериментальные исследования студентов при подготовке курсовых и дипломных работ. Содержание выпускных квалификационных работ связано с современными технологиями обучения младших школьников, является

перспективным для внедрения в школах и для продолжения исследовательской работы учителей по окончании вуза. Поэтому выпускники ФНК, во-первых, продолжают обучение в магистратуре и аспирантуре, а во-вторых, работая учителями, успешно проходят аттестацию и повышают квалификационную категорию.

Многие преподаватели факультета являются руководителями и научными консультантами экспериментальных исследований на базе школ Барнаула и Алтайского края (барнаульские школы № 25, 40, 42, 73, 79, 112, 120, Алтайский краевой детский экологический центр, Барнаульская городская станция юннатов). В этих учебных заведениях апробируются современные методические разработки, посвященные актуальным проблемам начального образования. Результаты научно-исследовательской работы ежегодно представляются на конференциях и семинарах. Во многих школах города и края преподаватели факультета проводят методические семинары, индивидуальные и групповые консультации для учителей. В последние годы стали практиковаться выездные семинары в сельские районы края. Так, были проведены встречи с учителями начальных классов в Каменском, Мамонтовском, Михайловском, Первомайском, Табунском, Целинном и ряде других районов Алтайского края, где преподаватели факультета поделились методическим опытом с учителями школ. Факультет поддерживает творческие связи и с Алтайским краевым институтом повышения квалификации работников образования: преподаватели ведут занятия по авторским программам, инновационным технологиям.



Кафедра теории и методики начального образования: из прошлого в будущее



Г.Ф. СВИРИДОВА,

заведующая кафедрой теории и методики начального образования,
кандидат филологических наук, доцент

Факультет начальных классов Барнаульского государственного педагогического университета начинался с кафедры педагогики и методики начального обучения. В 60–80-х годах прошлого столетия подготовку учителей начальных классов для школ Алтайского края осуществляли в основном средние специальные учебные заведения — педагогические училища Барнаула, Бийска, Горно-Алтайска, Камня-на-Оби, Рубцовска, Славгорода. Высшее образование молодежь получала в Бийском педагогическом институте и вузах, находящихся за пределами Алтайского края. Учителей в начальной школе не хватало даже в городах.

В соответствии с требованием времени ученый совет филологического факультета БГПИ (декан *П.П. Кондрусова*) принял решение открыть новую специальность — «Педагогика и методика начального образования». Первый набор на заочную форму обучения был осуществлен в 1987 г. Абитуриентами стали работающие в начальной школе учителя, имеющие среднее специальное образование и желающие повысить квалификацию.

В феврале 1989 г. обсуждался вопрос о создании новой кафедры. Возглавила кафедру кандидат педагогических наук, доцент *Л.А. Никитина*, которая вместе с проректором по заочному обучению *В.С. Сабельниковой* провела большую работу по формированию состава кафедры. Прежде всего, привлекли преподавателей БГПИ *Ю.А. Иванова, Н.Г. Калашникову, Т.А. Леонове, Г.Ф. Свиридову*; пригласили преподавателей других вузов города *В.П. Кутафьева, Т.К. Кутафьеву, В.А. Рассыпнова, Л.Р. Филонову*; обратились к опытным преподавателям педагогических училищ

В.В. Горевой, Е.К. Ивановой, И.Ф. Федоровой, Л.Д. Черняевой.

Кроме формирования состава кафедры, необходимо было создать учебный план новой специальности. Над ним работали *Л.А. Никитина* и *Г.Ф. Свиридова*. Следующим этапом была разработка рабочих программ по всем дисциплинам специальности. На заседаниях кафедры преподаватели обсуждали содержание программ, учебно-методических комплексов, лекций и семинарских занятий, комплектацию фонда учебной литературы.

С открытием дневной и вечерней форм обучения студентов возникла необходимость в привлечении новых кадров: филологов (*А.И. Афонин, Л.Н. Зинченко, Н.Н. Лукьянова, Е.Н. Ставская*), математиков (*Г.А. Бакланова, Л.А. Каирова*), педагогов и психологов (*С.В. Колесова, О.Г. Холодкова*).

В сентябре 1994 г. из состава кафедры педагогики и методики начального образования была выделена кафедра естественных дисциплин, заведующим которой был назначен доктор биологических наук, профессор *В.А. Рассыпнов*.

Преподаватели кафедры педагогики и методики начального образования вели дисциплины психолого-педагогического блока, предметного: «Русский язык и методика его преподавания в начальной школе», «Детская литература», «Математика и методика ее преподавания». В ноябре 1996 г. заведующей кафедрой была избрана кандидат филологических наук, доцент *Г.Ф. Свиридова*. В это время начали работать на кафедре выпускники факультета *Т.В. Бозуцкая, В.Ю. Долженко, Ю.С. Заяц, Т.В. Агеенко (Копырина), Е.Г. Леонидова (Губасова), О.Г. Хмелева*. Все они талантливые преподаватели, способные реализовать собственные творческие иници-



ативы, в том числе добиться успехов в научной деятельности: блестяще защитили кандидатские диссертации В.Ю. Долженко, Т.В. Богущая, О.Г. Хмелева, О.Г. Холодкова. За последние пять лет степень кандидата наук, ученое звание доцента получили Л.Н. Зинченко, О.Б. Дарвиш (Шептенко), Н.Н. Лукьянова, О.А. Киселева, А.Ю. Тимошенко. Молодые преподаватели кафедры Е.И. Грищенко, Ю.А. Веряева продолжают обучение в аспирантуре. К сотрудничеству постоянно приглашаются учителя высшей квалификации Т.Г. Блинова, С.П. Зарубина, В.И. Паршикова и многие другие.

Для того чтобы студенты факультета начальных классов могли осмыслить современные подходы к решению проблем обучения, воспитания и развития младших школьников, кафедра привлекает докторов наук, профессоров: академика РАО Ю.В. Сенько, В.Е. Клочко, Л.С. Колмогорову, А.Н. Орлова.

В июне 2001 г. кафедра начального образования была разделена на две самостоятельные: теории и методики начального образования (заведующая кафедрой — Г.Ф. Свиридова) и педагогики и психологии начального образования (заведующая кафедрой — Л.С. Колмогорова).

Главная задача деятельности кафедры теории и методики начального образования (ТиМНО) — осуществлять профессиональную подготовку, соответствующую требованиям государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения.

К основным направлениям деятельности кафедры относятся: совершенствование методики преподавания учебных дисциплин в вузе; организация самостоятельной и исследовательской работы студентов; непрерывное педагогическое образование молодежи (система «педколледж — вуз»); сотрудничество с органами народного образования; допрофессиональная подготовка будущих студентов факультета начальных классов (работа в педагогическом лицее БГПУ, в педагогических классах школ Барнаула и Алтайского края, на подготовительных курсах).

Одним из приоритетных направлений работы кафедры в настоящее время являет-

ся использование инновационных технологий в преподавании учебных дисциплин. Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений работы кафедры явились результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе и в образовании.

Г.К. Селевко в книге «Современные образовательные технологии» указывает на необходимость рассмотрения педагогических технологий на трех иерархически соподчиненных уровнях:

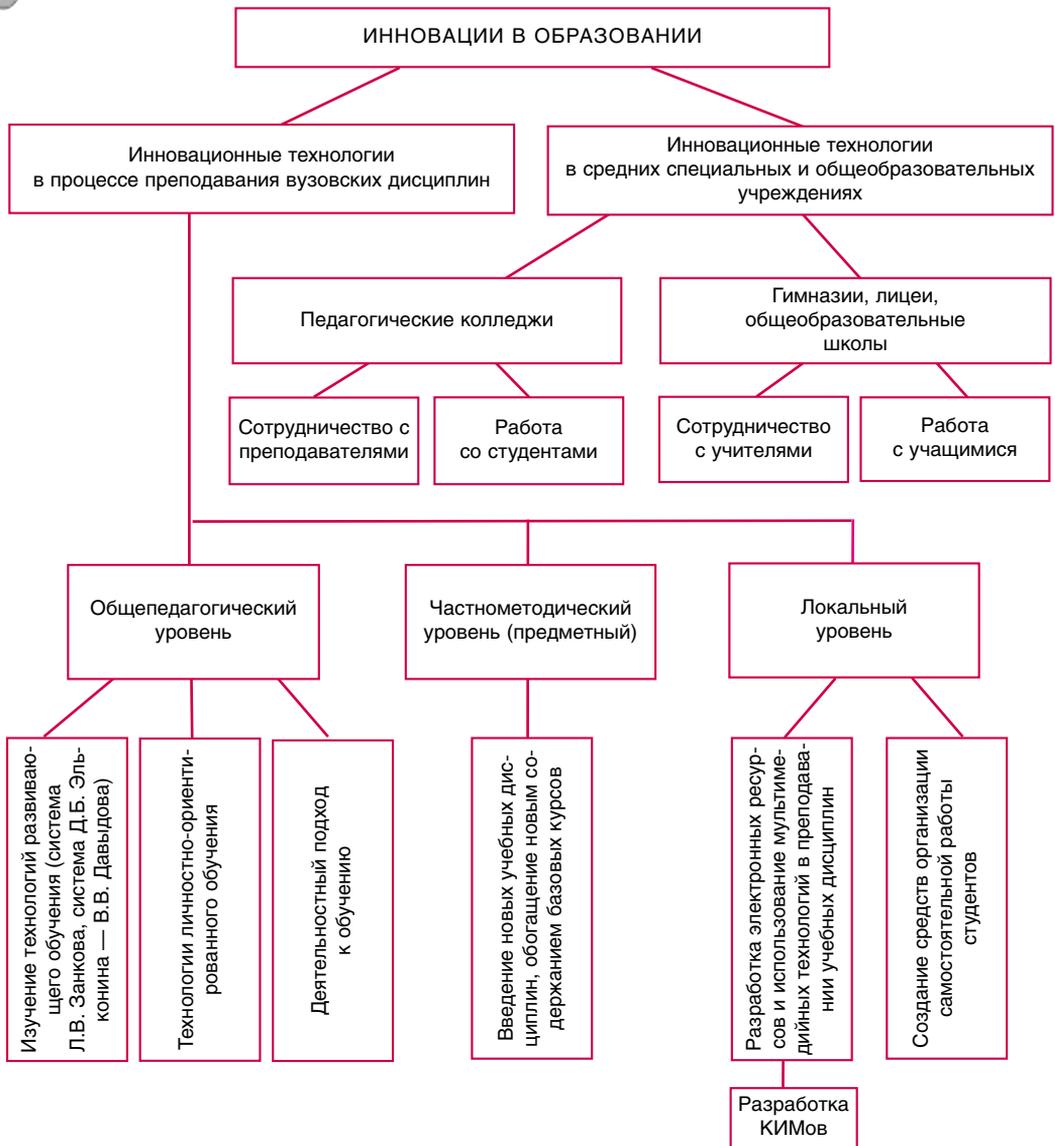
1-й уровень — общепедагогический — целостный образовательный процесс (синонимичен педагогической системе);

2-й уровень — частнометодический (предметный) — совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя;

3-й уровень — локальный — технология отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология формирования понятий, самостоятельной работы и др.).

Все три уровня педагогических технологий реализуются на кафедре теории и методики начального образования (ТиМНО) БГПУ. Основные направления внедрения инновационных технологий, а также субъекты инновационных процессов представлены на схеме (см. с. 12).

На общепедагогическом (общедидактическом) и предметном уровнях для эффективной подготовки студентов к реализации инновационных технологий в начальном и среднем образовании существенно усложнена теоретическая база основных курсов. Так, например, при изучении синтаксиса студенты знакомятся с теорией дискурса, которая обеспечивает реализацию коммуникативных принципов в образовательной деятельности. Преподаватели кафедры разработали содержание и методическое обеспечение дополнительной специальности «Родной язык и литература» и специализаций «Коррекционно-развивающие технологии обучения русскому языку и математике детей с отклонениями в развитии», «Развитие творческих способностей млад-



ших школьников в процессе обучения математике», «Родная словесность». В рамках методических курсов студенты рассматривают различные альтернативные системы и программы обучения русскому языку и математике в начальной школе. Кроме этого, на кафедре разработаны и ведутся новые учебные курсы, формирующие у студентов умения осуществлять литературное образование младших школьников и развивать математические способности.

Содержание вузовского образования ре-

ализуется посредством внедрения *инновационных технологий частнометодического уровня*. На данном уровне реализуются технологии личностно-ориентированного обучения и деятельностного подхода к обучению студентов, связанные с подготовкой будущих учителей к педагогической и методической деятельности и обеспечивающие овладение ее компонентами — проектным, организационным, коммуникативным, исследовательским. Инновационные технологии реализуются в:



- проектном обучении (подготовка и использование учебных проектов, связанных с решением актуальных проблем начального образования);
- «задачном» подходе (использование системы учебно-методических задач, направленных на актуализацию предметных, психолого-педагогических, методических знаний, формирование методических умений, развитие творческих способностей в методической деятельности);
- организации исследовательской деятельности студентов (педагогическая практика, работа экспериментальных площадок в школах города, проведение студенческих научно-практических конференций, подготовка курсовых и дипломных проектов);
- реализации современных методик развития личности студента, его математических и лингвистических способностей (разработка содержания спецкурсов, связанных с развитием языковой компетентности, межсессионная диагностика языковой компетенции);
- проведении научно-практических семинаров с участием авторов программ развивающего обучения в начальной школе и среднем звене (доктором педагогических наук, профессором МГОПУ *Н.Б. Истоминой*, кандидатом педагогических наук, профессором МГОПУ *М.С. Соловейчик*, доктором филологических наук, доцентом МПГУ *Т.С. Троицкой*, кандидатом филологических наук, доцентом *О.Л. Соболевой*).

На локальном уровне внедрения педагогических технологий преподавателями кафедры осуществляется разработка электронных ресурсов и использование мультимедийных технологий в преподавании учебных дисциплин. Во-первых, эта деятельность осуществляется в рамках традиционных курсов и связана с созданием контрольно-примерительных материалов (КИМ) для текущего и тематического контроля знаний студентов в виде электронного тестирования. Во-вторых, на кафедре разработано содержание новых учебных дисциплин: «Использование компьютерных технологий в учебном процессе»,

«Современные средства оценивания результатов обучения». Эти курсы направлены на повышение информационной компетентности студентов (овладение знаниями о назначении и использовании компьютерных технологий, использование их для организации учебного процесса в начальной школе). На кафедре используются новые формы контроля знаний по данным дисциплинам: разработка и представление электронных презентаций в среде Power Point, создание тестовых материалов в среде Master Test по предметам начальной школы, обработка результатов тестирования в программе Excel.

На кафедре разработаны учебные пособия для организации самостоятельной работы студентов по математике и методике ее преподавания, русскому языку и методике обучения грамоте. Учебно-методические комплексы содержат программу лекционного курса, планы семинарских и практических занятий, темы для самостоятельной работы, образцы выполнения заданий, тексты контрольных работ, списки основной и дополнительной литературы по предмету, вопросы к зачетам и экзаменам. Они призваны помочь студентам в освоении основных теоретических положений курсов, а также в овладении соответствующими умениями.

Внедрение инновационных технологий выходит за рамки преподавания вузовских дисциплин и осуществляется преподавателями кафедры в средних специальных учреждениях города и края. Сотрудничество с преподавателями и студентами педагогических колледжей Алтайского края по проблемам реализации инновационных технологий организуется в следующих формах:

- научно-практические конференции: «Реализация непрерывного педагогического образования в системе «педколледж — вуз», «Качество образования студенческой молодежи в педколледже и вузе»;
- научно-методические семинары;
- организация научно-исследовательской работы студентов педколледжа и вуза;
- разработка учебных программ дисциплин кафедр педколледжа и вуза;
- анализ и взаимообмен УМК и электронными учебными материалами;



- обсуждение результатов тестирования студентов на вступительных экзаменах;
- проведение открытых занятий преподавателями вуза и анализ лекций, семинаров с точки зрения соответствия требованиям личностно-ориентированного обучения и деятельностного подхода;
- участие студентов педагогических колледжей в ежегодных «Днях науки» ФНК.

У преподавателей кафедры сложились многолетние творческие взаимоотношения с коллективами учителей начальных классов гимназий, лицеев, школ Барнаула и районов Алтайского края — Калманского, Локтевского, Мамонтовского, Павловского, Первомайского.

Сотрудничество с учителями осуществляется по следующим направлениям:

- подготовка учителей, в том числе и студентов заочного обучения ФНК, к реализации различных систем развивающего обучения младших школьников;
- лингвистическая и математическая подготовка и повышение квалификации учителей начальных классов Барнаула в связи с модернизацией педагогического образования;
- участие учителей в авторских научно-методических семинарах по альтернативным программам начального образования;
- руководство экспериментальными площадками (районными и городскими) в гимназиях Барнаула;
- научное консультирование учителей по темам самообразования, проведение семинаров по подготовке аттестационных материалов, рецензирование аттестационных работ учителей начальных классов;
- создание кейсов по инновационным технологиям начального образования и проведение научно-методических семинаров «Учебный диалог как специфический вид технологии», «Личност-

но-ориентированный урок и его проектирование»;

- допрофессиональная подготовка учащихся школ Барнаула и Алтайского края.

Преподаватели кафедры ТиМНО разработали программы и осуществляют научное руководство экспериментальными площадками в гимназиях по следующим темам:

«Работа над речевыми ошибками как средство развития письменной речи учащихся начальной школы» (руководитель — кандидат педагогических наук, доцент Л.А. Никитина);

«Использование дифференцированного подхода в процессе формирования у младших школьников геометрических понятий и представлений о геометрических величинах» (руководитель — старший преподаватель Ю.С. Заяц);

«Использование компьютерных технологий в учебном процессе» (руководитель — кандидат педагогических наук, доцент А.Ю. Тимошенко);

«Формирование общеучебных умений при работе с текстами разных стилей и жанров» (руководитель — старший преподаватель И.В. Федорова);

«Развитие языковых способностей младших школьников» (руководитель — кандидат филологических наук, доцент Г.Ф. Свиридова).

Перспективы работы кафедры теории и методики начального образования профессорско-преподавательский состав видит в создании нового поколения учебно-методических комплексов для обеспечения учебного процесса в системе вузовского образования, разработке и использовании мультимедийных технологий; разработке учебно-методических материалов для подготовки учителей начальных классов, способных осуществлять учебный процесс в условиях сельской малокомплектной школы; создании образовательного центра, обеспечивающего развитие лингвистических и математических способностей учащихся на разных ступенях обучения.



К вопросу о формировании исследовательской культуры учителя



Л.А. КАИРОВА

заместитель декана по учебной работе факультета начальных классов, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, заведующая кафедрой начального образования гимназии № 42, г. Барнаул

Развитие исследовательской культуры (один из функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры) как важнейшего фактора повышения профессиональной компетентности учителя является приоритетным направлением в деятельности кафедр начального образования гимназии № 42 г. Барнаула. С 1996 г. по настоящее время на базе гимназии работает несколько экспериментальных площадок. Учителя начальных классов, участвующие в экспериментах, во-первых, исследуют актуальные вопросы в области методики начального образования, во-вторых (и это главное), накапливают опыт грамотного выполнения методико-педагогического исследования под руководством преподавателей вуза, что в дальнейшем дает возможность осуществить переход к самостоятельным исследованиям. Такой исследовательский подход к образовательному процессу свидетельствует о высоком уровне профессиональной компетентности учителя.

Рассмотрим некоторые вопросы технологии организации методико-педагогического исследования учителем в школе.

Источником функционирования исследовательской деятельности для учителя-практика является нормативная для него педагогическая деятельность: в ходе ее осуществления может складываться ситуация, при которой результат педагогической деятельности не совпадает (полностью или частично) с ее целями. Осознать, объяснить эти случаи несовпадения результатов и целей педагогической деятельности, а затем преобразовать собственную деятельность — в этом и заключается цель исследования, которое намерен осуществить педагог. Учи-

тель может выделить или принять цель исследования в следующих случаях:

- Тема и цель исследования может быть предложена ученым. В этом случае цель будущего исследования является результатом предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и педагогической действительности. В то же время эта цель должна быть привлекательна и значима для учителя-практика, поскольку направлена на решение актуальных для него проблем.
- Цель исследования связана с освоением различных инноваций, которые в силу различных причин должны быть реализованы в ходе осуществления педагогического процесса. Инновации, отражающие новые подходы в методике обучения и воспитания, не могут быть некритически перенесены учителем в учебно-воспитательный процесс, поскольку требуют учета определенных условий для их успешного внедрения.
- Исследование необходимо для поиска и определения (характеристики) средств преодоления негативных тенденций, которые могут быть выявлены при осуществлении мониторинга качества образования. Незавершенность, сложность некоторых вопросов теории и методики начального образования является основным источником возникновения ситуации устойчиво невысокого результата учебно-воспитательного процесса.

Следовательно, выделение проблемы и формулировка на этой основе цели исследования представляют собой решение оп-



ределенной задачи, связанной с накоплением фактического материала, с его последующим анализом, проведением наблюдений за деятельностью учащихся, а в некоторых случаях и применением специальных методик по изучению уровня обученности и воспитанности школьников. Так, анализ результатов тестирования, контрольных и проверочных работ по математике показал, что учащимися допускаются устойчивые ошибки в решении текстовых задач (выбор арифметического действия, проверка решения задачи и др.), выполнении заданий геометрического содержания (выделение существенных признаков геометрических понятий, распознавание и построение геометрических фигур, преобразование фигур, чтение чертежей). Это свидетельствует о трудностях, которые испытывают младшие школьники при усвоении математических понятий и решении задач на применение этих понятий. Учитывая это, учителями выдвигается идея проведения исследований по выявлению эффективных средств формирования у младших школьников математических понятий и способов действий с понятиями. Организация экспериментальных площадок «Использование дифференцированного подхода в процессе формирования у младших школьников геометрических понятий и предствлений о геометрических величинах» и «Развитие творческого мышления школьников при обучении составлению задач по математике» позволила учителям приступить к решению указанных проблем.

Анализ собственной педагогической деятельности позволил учителям говорить о недостаточно эффективной работе по развитию письменной речи младших школьников. Определенные стандартом и большинством действующих программ требования к письменной речи младшего школьника (выбор темы высказывания и определение ее границ, овладение детьми способами построения текста на основе зрительного, слухового восприятия заданного материала и собственного речевого опыта, осмысление детьми собственной деятельности) требуют и от учителя качественного изменения характера его методической деятельности. Он должен не столько уметь проводить отдель-

ные уроки развития речи, сколько выстраивать систему специальных уроков развития связной письменной речи. На решение этой сложной проблемы было направлено методико-педагогическое исследование «Формирование письменной речи младших школьников».

Учителю-практику, недостаточно владеющему навыками исследовательской работы, трудно включиться в эксперимент, поэтому важно решить вопрос о руководстве экспериментом и форме организации деятельности учителей, проводящих исследование. Руководство экспериментами в гимназии осуществляли и осуществляют преподаватели факультета начальных классов педагогического университета БГПУ: Л.А. Никитина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, В.В. Горева и Ю.С. Заяц, старшие преподаватели этой кафедры. По мнению педагогов гимназии, руководство экспериментальной работой учеными вуза является необходимым условием качественного проведения исследования и формирования у учителя исследовательских навыков.

Для осуществления эксперимента педагоги объединяются в творческие группы, деятельность которых достаточно разнообразна. Одним из основных вопросов является изучение теории рассматриваемой проблемы, основных концептуальных положений, которые служат методологической базой исследования. Подобная работа осуществляется в различных формах: теоретические и проблемные семинары, семинары-дискуссии с использованием кейс-методики, семинары-рефлексии, семинары-практикумы по изучению методологии и методики педагогического исследования. Подобная работа является подготовкой к выполнению следующего этапа исследования, который связан с подбором (или созданием) материала по теме исследования, структурированием, разработкой технологии его использования в учебно-воспитательном процессе, апробированием и изучением влияния нововведения на уровень обученности, воспитанности учащихся, выявлением на этой основе причинно-следственных связей, закономерностей.



Результатом деятельности творческой группы является тетрадь на печатной основе. Уже созданы две тетради — «Уроки речи» и «Учусь составлять задачи по математике». В создании второй тетради приняли участие учителя *Е.М. Белорукова*, *Т.В. Сенчук*, *Л.П. Сукач*. В настоящее время учителями *Т.А. Глуховой* и *Е.А. Знаемовой* разрабатывается тетрадь «Моя геометрия», особенность которой в том, что она создается вместе со школьниками в процессе изучения соответствующих тем. Эта тетрадь выполняет несколько функций: является справочником, задачником, практикумом. В основу этого пособия легла идея дифференцированного подхода к развитию младших школьников, связанного с различным характером восприятия (аудилы, визуалы, кинестетики), преобладанием левополушарного или правополушарного стиля кодирования информации (образно-эмоциональный или словесно-знаковый). В пособии выделены разделы, каждый из которых обозначен определенным цветом:

- «Я изучаю геометрические фигуры и их свойства» (формулировка основных определений (явные и неявные), виды геометрических фигур и их свойства).
- «Я знакомлюсь с историей геометрии» (сведения, которые помогают проследить изменение представлений о геометрических понятиях, повысить интерес к содержанию предмета; дополнительные вопросы и задания).
- «Я работаю практически» (задания на построение, преобразование, измерение фигур; наблюдения за свойствами геометрических объектов).
- «Мое творчество» (чтение и создание стихов, сказок и фантастических рисунков об изучаемых геометрических понятиях).
- «Занимательная геометрия» (разыгрывание и составление кроссвордов, ребусов, решение задач-шуток).
- «Я проверяю себя» (контрольные задания).

Участие педагогов в деятельности творческой группы дает возможность каждому из них работать не только в рамках общей темы, но и самостоятельно рас-

сматривать некоторые направления исследуемой проблемы: осваивая новую технологию формирования письменной речи, *С.П. Зарубина* изучает средства развития интуитивной грамотности у учащихся начальных классов; *О.А. Фролова* рассматривает вопрос об использовании знаково-символических средств при формировании литературоведческих понятий. Участие в деятельности творческой группы по выявлению методических условий повышения эффективности формирования геометрических понятий у младших школьников позволило *И.Ю. Ситкаревой*, *Т.Ю. Куцевой* и *Л.В. Воронковой* изучить вопрос о влиянии новых методических подходов к усвоению геометрического содержания курса математики на развитие мышления младшего школьника. Ими представлена как самостоятельно составленная программа, включающая наиболее эффективные методические приемы, так и дидактический материал. Выполнение разработанных учителями учебных заданий способствует у учащихся формированию представлений о форме предметов, их взаимном расположении и изображении на плоскости. Эта программа проходит экспериментальную проверку. Работа в творческой группе позволила *Е.М. Белоруковой* подготовить диссертационное исследование по одной из проблем начального образования.

Следует отметить, что подобная экспериментальная работа в школе развивает интерес учителя к инновациям как явлению современной школы. Изучение возможностей использования информационных технологий для контроля и проверки знаний по математике и русскому языку (*Е.В. Бусарова*), а также для формирования естественно-научных понятий (*Т.В. Сенчук*) инициировали открытие в 2004/05 учебном году новой экспериментальной площадки «Информационное обеспечение образовательного процесса в начальной школе» (руководитель эксперимента — *А.Ю. Тимошенко*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования БГПУ). Изучение *Л.И. Жаворонковой* личностно-ориентированного подхода в обучении заинтересовали учителей, что



способствовало появлению нового направления в деятельности кафедры, связанного с освоением новой технологии.

Немаловажную роль в развитии экспериментальной работы в школе как условия для формирования исследовательской культуры учителя играет администрация. Директор гимназии *А.Ф. Ильин*, завучи *М.П. Кулеш*, *Г.В. Татарникова* поддерживают инициативы учителей, обеспечивают материальную и моральную поддержку. Следует отметить, что результаты обученности и воспитанности младших школьников свидетельствуют о высоком уровне

профессиональной компетентности учителей гимназии.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3.

Едалина Н. Творческая личность и педагогическая культура // Искусство и образование. 2003. № 2.

Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.

Крылова Н.В. Формирование культуры будущего специалиста. М., 1990.

Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей



Л.С. КОЛМОГорова,

*заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования,
доктор психологических наук, профессор*

Важнейшей социальной задачей цивилизованного общества является укрепление здоровья и обеспечение гармоничного развития подрастающего поколения. Здоровье детей является одной из основополагающих ценностей образования на современном этапе.

Состояние психического здоровья детей — важнейшая составная часть их общего здоровья. В настоящий период отмечается рост нервно-психических расстройств у детей и подростков. О том, что это является серьезной проблемой нашего общества, свидетельствуют результаты обследований, проведенных Г.В. Козловской. Она указывает, что 9,6 % детей до трех лет имеют выраженную психическую патологию, среди дошкольников лишь у 45 % отсутствуют болезненные отклонения в психике. По данным Л.Я. Шеметовой и И.А. Потапкина,

распространенность нервно-психических расстройств у школьников достигает 70–80 %. Двадцатилетний мониторинг психического здоровья детей раннего возраста показал, что если в начале 80-х годов на 100 малышей до трех лет приходилось 9 с психическими нарушениями и 30 составляли группу риска, то к концу 90-х годов таких детей выявлялось 15,5 и 35 соответственно [1]¹.

Что же такое психическое здоровье? Термин *здоровье*, согласно Всемирной организации здравоохранения, определяется как «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Как видно из этого определения, здоровье имеет физическую, душевную и социальную составляющие. Душевное, или **психическое, здоровье**, таким об-

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



разом, можно определить как состояние психического благополучия, а не только как отсутствие психических болезней.

А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским предложено следующее определение: «...психическое здоровье — состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности» [8].

Психологами часто используется понятие *психологическое здоровье*. И.В. Дубровина и другие видят отличие психического здоровья от психологического в том, что понятие *психическое здоровье* относится, прежде всего, к отдельным психическим процессам и механизмам, а понятие *психологическое здоровье* относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья, в отличие от медицинского, социологического, философского и др. Ученые отмечают, что психическое здоровье связывает две области практики — медицинскую и психологическую, в то же время они детально не анализируют отличие психологического аспекта от медицинского [11].

Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех возрастных этапах. На наш взгляд, психическое здоровье является фундаментом, основой для здоровья психологического. Родиться можно здоровым только психически, а психологическое здоровье приобретает (или не приобретает) в течение жизни, оно является результатом воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, стихийной социализации ребенка. При этом нельзя быть психологически здоровым человеком, не будучи здоровым психически. Психическое здоровье соотносится с понятием *психика*, а психологическое здоровье — с понятием *психология*, т.е. наукой, знанием. Поэтому то, что привнесено логосом, знанием в наше здоровье, и будет создавать психологическое здоровье. Психологическое здоровье осознанно и целенаправленно «выращива-

ется» самим человеком, для этого он прилагает определенные усилия, приобретает к накопленному человечеством опыту, к культуре. Поэтому в системе образования (в деятельности психологической службы, в разработке образовательных программ и т.д.) более адекватным является употребление понятия *психологическое здоровье*.

Предупреждение нервно-психических нарушений, сохранение и укрепление психического здоровья требует усилий многих ведомств, организаций, слоев общества, в том числе системы образования.

В рамках системы образования здоровье, и в частности психическое здоровье, учащихся важно рассматривать прежде всего как **воспитательно-образовательную** категорию в контексте проблем воспитания, обучения и психического развития.

Исследования показали, что наиболее значимым фактором, обуславливающим здоровье человека, является образ жизни [9]. Его удельный вес в процентах от всех факторов риска составляет 49–53 %, далее по убывающей следует генетика, биология человека (18–22 %), внешняя среда (17–20 %), и включает перечень здравоохранение (8–10 %).

Таким образом, здоровье, в том числе психическое, существенно определяется образом жизни. Здоровый образ жизни включает:

- стремление к физическому и духовному совершенствованию;
- достижение душевной, психической гармонии с самим собой и внешним миром;
- обеспечение полноценного питания, оптимальных нагрузок, отдыха;
- исключение из жизни вредных для организма и психики внешних факторов, а также многочисленных аспектов саморазрушающего поведения и т.д.

В ходе анализа различных источников нами выделены 10 наиболее значимых факторов, влияющих на здоровье человека:

- 1) профилактика вредных привычек;
- 2) культура питания;
- 3) оптимальные физические нагрузки;
- 4) психологический фактор (эмоциональное благополучие);
- 5) сон, отдых;
- 6) экологический фактор;



- 7) личная гигиена;
- 8) своевременная медицинская помощь;
- 9) социально-экономический фактор;
- 10) наследственность.

Как уже отмечалось, психологическое здоровье — это такая составляющая здоровья, которая привносится влияниями других людей, в том числе педагогов, а также самообразованием, самовоспитанием и саморазвитием личности. Формирование основ здорового образа жизни необходимо начинать с детства, в рамках как дошкольного, так и начального школьного образования.

Психологическое здоровье — это результат целенаправленных усилий людей по повышению своего душевного благополучия. В этом плане понятие *психологическое здоровье* тесно взаимосвязано с понятием *психологическая культура*. Именно поэтому психологическое здоровье всегда культурно опосредовано, зависит от культурной «рамки», внутри которой находится ребенок. Педагоги делают акцент на передачу существующих в культуре способов поведения, на роль взаимодействия взрослых и детей в процессе развития последних и становления их психологического здоровья. Поэтому психологическое здоровье возможно лишь при развитой психологической культуре человека. Психологическая культура личности, являющаяся результатом воспитания и обучения, становится решающим условием, определяющим ее психологическое здоровье.

Мы определяем *общую психологическую культуру личности* следующим образом: это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека (включая самого себя), человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексивность, а также творчество в пси-

хологическом аспекте человекознания и собственной жизни.

Перечислим и кратко охарактеризуем выделенные нами структурные компоненты психологической культуры человека, которые могут служить основой для образовательной деятельности:

- когнитивный (психологические знания и умения);
- психологическая компетентность;
- ценностно-смысловой;
- рефлексивно-оценочный;
- культуротворческий.

Психологические знания и умения представляют собой «азы» в освоении психологической культуры, с них зачастую начинается ее освоение с учетом возрастных, индивидуальных и других особенностей.

Психологическая грамотность означает овладение элементарными психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями и т.д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т.д. Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации, и т.д.

Психологическая грамотность — это первая ступень в освоении культуры, доступная каждому нормально развивающемуся человеку. Ее разумное и обоснованное повышение не должно приводить как к негативным последствиям в развитии личности, так и к беспредельному увеличению учебной нагрузки, снабжению невостребованными знаниями в школе.

Под *психологической компетентностью* мы понимаем особый тип организации знаний, позволяющей принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности. Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологических знаний и умений, что означает эффективное применение



знаний и умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Психологическая компетентность предполагает адекватное использование опыта (собственного, других людей и общественно-исторического), а также соединение отвлеченных психологических знаний со знаниями о себе, конкретном человеке и конкретной ситуации. Грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный может конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу на основе знания. В психологической компетентности могут быть выделены следующие общие элементы:

- освоение и адекватное использование психологических средств познания и самопознания, общения, игры и др.;

- анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем;

- овладение знаниями, навыками, умениями с возможностью их широкого переноса, необходимого для решения конкретных психологических проблем, задач (саморегуляции, общения и др.);

- выработка эффективных программ поведения, деятельности в различных ситуациях.

Таким образом, основное отличие психологической грамотности от компетентности заключается, на наш взгляд, в том, что грамотный человек знает, понимает (например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный — может адекватно и эффективно использовать знания в решении тех или иных проблем, способен перейти от слов к делу, от общих рассуждений к обоснованным поступкам. Грамотный человек знает «о психологии», а компетентный — использует эти знания, т.е. знает и реально учитывает психологию людей.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры человека представляет собой систему личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т.д. Эти характеристики составляют основу внутреннего мира личности.

Ценности можно определить как «ядро» культуры человека.

Система ценностей выступает как некая система координат, необходимая для того, чтобы оценить себя и других, выразить свое отношение, сделать свой выбор. В соответствии с гуманистическими традициями можно считать, что ценности психологической культуры человека характеризуются выраженным интересом и положительным ценностным отношением к уникальности внутреннего мира человека, психологическому опыту.

Таким образом, особенность данного компонента состоит в том, что в нем доминируют наиболее сложные элементы культуры, такие, как смысловое содержание, вкладываемое в те или иные феномены; ценностные ориентации, служащие основными регуляторами личностного выбора, устойчивого отношения, позиции личности и т.д. Наиболее значимыми характеристиками ценностно-смыслового компонента психологической культуры являются гармоничность, присутствие в его содержании гуманистических ценностей, психологическая направленность, четкость и осознанность, степень обобщенности.

Рефлексия человека как субъекта психологической культуры представляет собой осмысление человеком целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, осознание внутренних изменений, которые в нем происходят, а также себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Рефлексия — главное интеллектуальное средство самопознания и саморегуляции, выступающее как механизм развития и саморазвития личности.

Наиболее значимыми являются ее следующие виды: поведенческая, познавательная, личностная, коммуникативная. Сознательное отношение личности к своей жизни, к себе в настоящем, прошлом и будущем является одним из показателей психологической культуры человека. Рефлексивный компонент является специфическим сопровождением каждого из выделенных нами компонентов культуры. Рефлексия позволяет выявить и преодолеть противоречия, возникающие в жизни человека между зна-



нием и поведением, желаемым и должным, возможным и действительным. Благодаря рефлексивному механизму человек переходит на новые уровни своего развития.

Культуротворчество означает, что человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и ее творцом. Как отмечал Л.С. Выготский, творческое начало присуще культуросодействию уже в дошкольном возрасте. Объектом психологического творчества могут выступать образы и идеи, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. В процессе творческого поиска ребенок совершает небольшие открытия в области человекознания, он является со-творцом взаимоотношений, общения, деятельности, жизни. Непонимание этого влечет за собой ограничение творческой активности детей. Каждый человек оказывается перед жизненными проблемами, для решения которых у него нет готовых знаний и способов. Опираясь на достигнутый уровень культуры, он создает новые способы действий и поведения, способы и формы общения, творит в себе Человека, осуществляет жизне-творчество.

Культуротворчество мы рассматриваем как одну из значимых характеристик культуры человека, проникающую во все ее составляющие.

Выделенные нами компоненты относятся к любому аспекту общей культуры личности (нравственной, медико-гигиенической, экологической и т.д.), однако в каждом виде они имеют различное содержание.

Таким образом, общую культуру детей мы рассматриваем как важнейший фактор сохранения и укрепления их здоровья, а психологическую культуру — как условие и средство сохранения и укрепления физического и особенно психического здоровья ребенка.

Следует отметить, что наряду с укреплением и сохранением здоровья человека (гармонизацией внутреннего мира человека, обеспечением состояния внутреннего благополучия) психологическая культура выполняет следующие функции:

— репродуктивно-трансляционную (сохранение и передача достижений в пси-

хологических знаниях, умениях, способах деятельности, которые создают преемственность поколений и условия для последовательного прогресса человечества);

— конструктивно-адаптационную (обеспечение социальной адаптации, эффективного взаимодействия, взаимопонимания, общения людей, различающихся по национальным, возрастным, половым и другим признакам, обеспечение эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем на основе имеющегося жизненного опыта, образованности, психического развития);

— проектировочно-ориентационную (ориентирование, планирование в процессе жизненного самоопределения, сознательное проектирование, «построение» человеком своей жизни);

— регулятивную (обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля);

— развивающую (активизация процессов самосовершенствования, самореализации, саморазвития);

— продуктивную (обеспечение прогрессивных изменений, обновления индивидуального и общественного бытия во всех сферах жизни человека).

В 90-х годах XX в. стали создаваться многочисленные программы по психологическому, валеологическому и этическому образованию младших школьников (И.В. Дубровина, А.И. Шемшурина и т.д.). Вместе с тем остается нерешенной проблема выделения хотя бы одного часа в неделю на такие уроки. Вводятся иностранный язык, информатика и т.д., а на изучение себя, своих возможностей, основ общения и построения межличностных отношений учебное время не выделяется. По подсчетам Б.Г. Мещерякова, на изучение человека (включая себя самого) в школе отводится от 1 до 5 % учебных часов.

Психологическая служба нацелена на создание условий для сохранения и укрепления здоровья детей, повышение их психологической культуры, но при существующих нормативах (один психолог на 500 детей) реально охвачены лишь дети группы риска, и психолог не в состоянии уделить внимание каждому ребенку.



На основе анализа психологической литературы нами выделены основные составляющие, которые характеризуют психическое (и психологическое) здоровье личности и в каждом возрастном периоде имеют свои конкретные характеристики. К ним относятся:

- самосознание, образ «Я», адекватный полу и возрасту, позитивное самоотношение; самооценка, соответствующая возрасту;
- успешная социальная адаптация;
- принятие личной ответственности за свои поступки, здоровье, деятельность, жизнь;
- психическая саморегуляция, самоконтроль, эмоциональное благополучие;
- построение жизненной перспективы, осмысление собственной жизни;
- адекватная ориентировка в настоящем (во времени и месте), осознание своих эмоций, мыслей, чувств;
- способность строить позитивные отношения с людьми, эффективно и конструктивно общаться;
- позитивное мышление, направленное на решение проблем, и улучшение качества жизни;
- гармонизация потребностей и возможностей;
- адекватные возрасту психические процессы и психическая деятельность (воображение, внимание, память, мышление и др.).

Эти компоненты были положены в основу отбора содержания психологического образования и построения программы интегрированного курса «Человекознание» для начальной школы, а также программы дошкольного образования, разработанных нами в составе авторского коллектива [2].

В ходе наших исследований выявлено, что у младших школьников существуют достаточно широкие возможности в повышении их психологической культуры, однако зачастую они остаются нереализованными. Экспериментальный курс «Человекознание» (с I по IV класс, по 1 ч в неделю) позволил ученикам к окончанию начальной школы повысить коммуникативную компетентность, оптимизировать отношение к себе и другим людям, освоить элементарные

навыки саморегуляции, самоконтроля и т.д. [6, 7].

Таким образом, нами была экспериментально доказана возможность целенаправленного повышения психологической культуры младших школьников в процессе специально организованного психологического образования и как следствие улучшения ряда показателей психологического здоровья.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Голдобина О.А., Трешутин В.А.* Психическое здоровье на региональном уровне / Под ред. Н.Ф. Герасименко, В.Я. Семке. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002.
2. *Колмогорова Л.С.* Программа курса «Человековедение» (1–3 классы). Барнаул, 1997.
3. *Колмогорова Л.С., Григорьевская Н.Н., Модина И.А.* Человекознание: Курс психологии с элементами этики и валеологии: Учеб.-метод. пос. для педагогов, школьных психологов и валеологов. М., 1998.
4. *Колмогорова Л.С., Грязнова Н.С.* Альбом моих успехов. Рабочая тетрадь по курсу «Человекознание» для учащихся 1 классов. М., 1998.
5. *Колмогорова Л.С.* Становление психологической культуры школьников // Вопросы психологии. 1999. № 1.
6. *Колмогорова Л.С.* Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников. Барнаул, 1999.
7. *Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г.* Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. 2001. № 1.
8. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1998.
9. *Никифоров Г.С.* Психология здоровья. СПб., 2002.
10. *Полезные привычки: Учеб. пос. для нач. школ по предупреждению употребления детьми табака и алкоголя: Материалы для учителя / Под ред. канд. пед. наук О.Л. Романовой.* М., 1998.
11. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1994.
12. *Шемшурин А.И.* Этическая грамматика: Метод. пос. для 1–2 кл. Л., 1991.



Методы оптимизации микросреды младших школьников



Т.В. БОГУЦКАЯ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
начального образования

В настоящее время мы живем в условиях глубокого преобразования всех сфер жизнедеятельности общества: изменяются экономические отношения, социальная структура, происходят существенные сдвиги в политической и духовной сферах жизни людей. Эти процессы сложны, неоднозначны и противоречивы.

Усложнение социально-педагогической ситуации связано, прежде всего, с дестабилизацией семьи. Снижение воспитательного потенциала многих семей, обусловленное экономической нестабильностью, материально-бытовой неустроенностью, создает предпосылки для нарушения развития личности ребенка.

Общей целью современного воспитательно-образовательного процесса является развитие тех свойств личности, которые необходимы ей для включения в социально ценную деятельность¹. А это возможно при создании определенных — оптимальных — условий в воспитательном микроцикле.

Под оптимизацией микросредовых условий мы понимаем ослабление и нейтрализацию, замену отрицательных компонентов положительными и усиление действия существующих положительных компонентов микросреды.

В результате таких преобразований возникают новые социально-педагогические условия, которые могут определять поведение и деятельность детей и взрослых. Отли-

чительным признаком оптимизации микросредовых условий является зарождение и развитие здоровой, благоприятной для развития личности младшего школьника психолого-педагогической атмосферы. Ведущими принципами создания таких условий являются интеграция воспитательных возможностей микроцикла, основанная на использовании содержательных, кадровых и материальных условий в конкретном классе²; организация разнообразной деятельности учащихся с участием психологов, педагогов, логопедов, родителей, предполагающая включение детей в различные виды деятельности как в рамках учебно-воспитательного процесса, так и в культурно-досуговой сфере; принцип «дополнительности», предполагающий рассмотрение оптимизации условий микросреды как совокупность различных взаимодополняющих процессов (образования, индивидуальной помощи и др.) и взаимодополняющих видов воспитания (семейного, социального, коррекционного)³.

Создание оптимальной микросреды не означает попытку окружить детей искусственно созданными, стерильными условиями, исключаящими любые отрицательные влияния. Главное здесь — стихийные воздействия факторов микросреды подчинить педагогическим целям. А это предполагает не только переустройство, но и разумное использование существующих условий. Этому может способствовать комп-

¹ Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пос. для студентов пед. учеб. заведений. М., 1998.

² Данный принцип выделен А.В. Мудриком.

³ Данный принцип также выделен А.В. Мудриком. На наш взгляд, он наиболее точно выражает суть организационной стороны комплексной компенсации негативных влияний микросреды.



Методы	Приемы
Индивидуальное педагогическое консультирование; координация действий специалистов; обсуждение; проектирование действий педагога и ребенка; наблюдение; анализ; рефлексия (<i>методы педагогической поддержки</i>)	Вербализация постановки проблемы глазами ребенка; налаживание договорных отношений; заключение договора; введение в возрастную проблему; лектории; умолчания; психологическое «поглаживание»; одобрение действий; поощрение инициативы; моделирование ситуации столкновения с проблемой; прогнозирование; самоанализ
Воздействие на коллективное сознание; импровизация; взаимопсихокоррекция (<i>методы формирования классного коллектива</i>)	Определение общественно значимой и увлекательной для детей перспективы; включение их в совместную деятельность; разнообразие жизни класса; включение детей в систему более широких социальных связей; игра; установление традиций класса; педагогические требования; выполнение действий по образцу; продолжение незавершенного действия; занимательный вопрос; ситуация «если бы...»; воображаемая ситуация; взаимопомощь; «лесенка»; размышляя сам
Метод сенсорного обогащения; метод физического действия (<i>методы эмоционального развития</i>)	Опредмечивание; полярные ощущения; малопривлекательное сенсорное воздействие; нахождение ресурсов сенсорного стимула; попеременно-одновременное включение частей тела; смена темпоритма; работа на крайностях
Диагностический метод; просветительский; консультативно-рекомендательный (<i>методы просвещения родителей младших школьников</i>)	Анкетирование; дискуссия; посещение открытых уроков; педагогические лекции; беседы; анализ специальной литературы; просмотр видеофильмов; индивидуальные консультации; педагогические характеристики ребенка; включение родителей в работу класса и школы; встречи со специалистами

лекс следующих психолого-педагогических методов и приемов. Дадим им краткую характеристику.

Индивидуальное педагогическое консультирование. Суть метода сводится к тому, чтобы способствовать и облегчить процесс преодоления препятствий, трудностей, проблем ребенка, связанных с воздействием на него микросоциума и мешающих жизненной успешности растущего человека. Педагог-консультант не решает за ребенка его проблему, а помогает сделать адекватный выбор из различных вариантов решения проблемы; поддерживает самостоятельные действия ребенка в осуществлении его личного выбора. При использовании этого метода могут быть применены различные приемы (в зависимости от трудностей, испытываемых ребенком, от творчест-

ва педагога, от степени негативного влияния микросреды и других факторов).

Метод проектирования действий педагога и ребенка позволяет выстраивать взаимодействие педагога и школьника в направлении решения проблемы, в распределении действий ориентации на способность ребенка самостоятельно преодолевать трудности, открывает путь к выстраиванию действий.

В результате распределения функций открывается возможность проектирования своих действий как педагогом, так и ребенком¹. Желание ученика самостоятельно предпринимать усилия для решения своей проблемы является важным результатом педагогической работы. Однако этот порыв может оказаться неуспешным, если ребенок не почувствует помощь взрослого.

¹Под проектированием мы понимаем особый вид педагогической деятельности по созданию и реализации образовательного проекта.



Договор является основным средством педагогической поддержки, так как представляет собой механизм, организующий субъект-субъектное пространство взаимодействия, создающий благоприятный положительный фон для общения и учения. Договор заключается в любой форме (запись на доске, устная договоренность).

Метод координации действий различных специалистов. Чтобы компенсировать негативные воздействия семейной микросреды, школьного микросоциума, сферы свободного общения, педагог должен поддерживать ребенка морально и психологически, защищать его права перед сверстниками и родителями. Решение этой задачи часто требует привлечения специалистов: психологов, логопедов, врачей, юристов, социальных работников. Поэтому учитель не только обращается к ним, но и координирует их действия по оказанию помощи ребенку, обеспечивая тем самым создание наиболее оптимальных условий для компенсации негативных влияний.

Метод рефлексии. Этот метод может быть использован как в самом начале компенсаторной работы, так и на заключительном этапе разрешения какой-либо проблемы. Ведь именно в ходе рефлексии могут открываться невидимые ранее причины и обстоятельства негативных влияний микросреды; может понадобиться переформулировать проблему и искать новые пути ее разрешения.

Обсуждая с ребенком продвижение к разрешению проблемы, учитель выделяет ключевые моменты, подтверждающие правильность или ошибочность действий. Особое внимание педагог уделяет чувствам и эмоциям ребенка, оказывает помощь в выражении чувств. Тем самым педагог создает условия, в которых школьник анализирует свои действия, оценивает достигнутые результаты. Очень важно помочь ребенку замечать позитивные изменения, происходящие в его личности и окружающей его микросреде.

Использование данного метода позволяет обращаться к внутренним резервам личности, что указывает на комплексность работы по компенсации негативных влияний микросреды (не только действия извне, но и

внутренний потенциал ребенка способны компенсировать негативные влияния).

Метод обсуждения тесно связан с методом рефлексии. Рефлексируя, ребенок совместно с педагогом обсуждает успехи и неудачи деятельности, осмысливает новый опыт жизнедеятельности.

Метод обсуждения используется педагогом и при встрече с людьми, которые имеют отношение к истории возникновения проблемы, к ее разрешению (родители, друзья, одноклассники, различные специалисты). Обсуждение возможных последствий предполагает владение педагогом умения предвидеть, предсказать, что произойдет в ближайший период, если не предпринимать компенсаторных мер.

Метод стимулирования является необходимым условием при педагогической поддержке младшего школьника. Для стимулирования активности самого ребенка важно проявлять внимание к любым способам разрешения проблемы, которые называет сам ученик, не высказывать оценочных и критических суждений, обращать внимание на успешность самостоятельных шагов, поощрять инициативу.

Метод анализа способствует расширению информационного поля о себе, мире, своем месте в этом мире; соотношению полученной информации с прежними представлениями; проблематизации представлений о себе; определению наличных способов разрешения противоречий и актуализации информации о способах самоанализа.

С помощью этого метода педагог направляет процесс познания ребенком своего окружения, мира своего «Я» (самопознание), учит приему самоанализа, который, в свою очередь, изменяет статичные характеристики самосознания (знания и представления о себе, самооценку, зафиксированные в сознании способы и формы самореализации), стимулирует развитие его динамичных составляющих (самопознания, самореализации и саморегуляции в общении и деятельности).

Метод наблюдения представляет собой изначальную ступень изучения личности школьника, его проблем, микросреды ребенка и особенностей взаимодействия последнего с ней. Наблюдение вно-



сит решительные коррективы в способы и формы педагогической поддержки конкретного младшего школьника, что дает возможность моделирования наиболее оптимальной программы индивидуальной помощи.

В процессе формирования коллектива широко используется метод **воздействия на коллективное сознание**. Основные приемы этого метода общеизвестны и широко применяются.

Метод импровизации позволяет гибко подходить к конструированию коррекционно-развивающего процесса, формированию коллективистских отношений (выбирать содержание, формы, методы и приемы воздействия, варьировать и адаптировать их для каждого ребенка).

Импровизационное начало (при строгом исходном планировании работы — этапов, перспектив развертывания) создает благоприятные условия для раскрытия индивидуальности на уровне актуальных возможностей каждого, способствует формированию таких качеств, как взаимопонимание, умение принять мнение другого, помочь другому (взаимопомощь), что, в свою очередь, способствует сплочению коллектива.

Метод импровизации помогает поддерживать благоприятную психологическую атмосферу в классе (а это немаловажно при формировании коллектива), наполнять духом товарищества любой вид деятельности (игровая, учебная, познавательная, коммуникативная), способствует педагогической поддержке мотивации участия детей в коллективных делах.

Метод взаимопсихокоррекции. Младшие школьники тонкие психологи. Они хорошо чувствуют настроение ровесников, понимают их психологическое состояние. Дети могут строго требовать что-либо друг от друга, но и справедливо защищать. В этом и заключается взаимопсихокоррекция. Этот метод позволяет «снимать» с ребенка отрицательные эмоции и избавлять от негативных отношений, пресекать отрицательные поступки.

В коллективе младших школьников взаимопсихокоррекция идет при планировании общего дела, при его исполнении и особенно при подведении итогов. Из высказываний детей формируется общественное мнение; классный коллектив становится психокорректором для всех его членов.

Метод взаимопсихокоррекции неизбежно присутствует в деле формирования коллектива и при умелом его использовании становится мощным стимулом развития внутриколлективных отношений.

Метод сенсорного обогащения (МСО) вводит в сенсорную картину детей палитру разноmodalных ощущений, снимает страх и негативное отношение к сенсорной информации, с его помощью достигается адекватный характер эмоционального реагирования в ответ на воздействия позитивных или малоприятных сенсорных стимулов.

Логика инструментовки МСО обусловлена целями этапов компенсаторной деятельности и возможностями детей. Объективными критериями возможностей младших школьников являются уровень сенсорной компетентности, специфика моторного реагирования, интенсивность накопления сенсорной информации, скорость адаптации в сенсорном поле.

Метод физического действия (МФД) заимствован из театральной педагогики и предполагает опосредованное включение и отражение эмоциональных переживаний в ходе совершаемых действий¹.

МФД позволяет не только включить эмоциональные механизмы ребенка, но и управлять характером моторного звена эмоционального реагирования — эмоциональной экспрессией, т.е. каждому ее компоненту придавать выразительность и адекватность. Психологический механизм данного метода основан на связи «сенсорика — эмоции — моторика».

Целью этого метода является коррекция определенных групп мышц, деформированных предыдущим опытом стереотипного и неадекватного эмоционального реагирования, и актуализация разнообразных

¹ См.: подробнее: *Станиславский К.Д.* Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8 т. Т. 2. Ч. 1. М., 1954.



кинестетических ощущений, которые, в свою очередь, порождаются движениями, регулируют их, обязательно входят в ту или иную ассоциацию разномодальных ощущений.

Диагностический метод в работе с родителями включает в себя такие приемы, как беседы и анкетирование. Беседы целесообразно проводить с матерями младших школьников, так как учителю (в идеале), помимо всего прочего, необходимо знать характер протекания беременности и родов.

В беседе представляется наиболее важным выяснить, как изменялось поведение ребенка при поступлении в школу, какие жалобы у него появились, не стал ли он чаще болеть. Не менее важны данные о круге интересов ребенка, об отношениях к школе, учителю, одноклассникам; сведения о характере воспитания в семье, взаимоотношениях родителей, возможных семейных конфликтах.

На основе данных, полученных в ходе бесед с родителями (при условии их сопоставления с данными, полученными с помощью других методик), выделяются отри-

цательные факторы семейного воспитания, их возможные причины; подбираются индивидуальные компенсаторные меры.

Для сбора данных используется также анкетирование, которое позволяет за короткий срок собрать информацию у достаточно большого числа опрошиваемых. Анкеты, как правило, содержат вопросы, позволяющие проследить динамику эмоционального состояния, поведения ребенка, характер общения между членами семьи и т.д.

Просветительский метод включает в себя педагогическую лекцию, анализ специальной литературы, просмотр видеофильмов, встречи со специалистами, дискуссии, наблюдение за учебной деятельностью ребенка.

Консультативно-рекомендательный метод — это индивидуальное педагогическое консультирование, педагогические характеристики ребенка, привлечение родителей к работе класса и школы.

Использование представленного комплекса методов и приемов работы, как показывает опыт, позволит педагогам компенсировать негативные влияния микросреды на младших школьников.

Одаренные девочки: психолого-педагогическое сопровождение



Г.Л. ПАРФЕНОВА,

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования

Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одаренного ребенка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одаренные, талантливые дети и молодежь — это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи.

В начальную школу приходят дети, ко-

торых можно отнести к категории одаренных. И, как показывает практика, отношение к ним далеко не однозначное. Оно колеблется от искреннего восхищения и реальной поддержки до непонимания и холодного отвержения ребенка, а что еще страшнее — равнодушия и неверия в его способности. Существует множество причин этого. Большая часть причин непонимания или негативного отношения к одаренному ребенку связана с психолого-педагогической неграмотностью взрослых, в пер-



вую очередь педагогов и родителей одаренных детей. Они не видят, что именно этот ребенок отличается по ряду очень значимых признаков от других детей. Им незнакомы психические и личностные особенности одаренных детей, а также проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе обучения, воспитания, развития. Часто взрослые не имеют представления, как помочь ребенку сохранить свой дар, не разрушив его личность, и преодолеть то, что препятствует самореализации детской одаренности.

Каждому ребенку нужна забота, внимание, поддержка. Одаренным же детям все это необходимо еще в большей степени в силу их особого психического склада.

Мы видим, что в последнее десятилетие наше государство активизирует силы общества на решение тех проблем, которые препятствуют реализации детской одаренности. Принимаются специальные программы: Федеральная программа «Одаренные дети», на региональном уровне «Одаренные дети Алтайского края», «Одаренные дети г. Барнаула». Они направлены на оказание помощи и поддержки детям с необычно высоким потенциалом способностей.

Учеными нашей страны разработана «Рабочая концепция одаренности» (2002). Она дает единую теоретическую базу для решения ключевых проблем одаренности. Наиболее важные вопросы поднимают на страницах книг и журналов ведущие отечественные специалисты Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич, Н.Б. Шумакова, М.А. Холодная, А.А. Мелик-Пашаев, Е.И. Щербанова, В.Н. Дружинин и др.

По мнению профессора М.А. Холодной [3], суть проблемы одаренности фокусируется в факте: не всякий одаренный ребенок превращается в одаренного взрослого человека и не всякий одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком. Каким должен быть подход к одаренному ребенку на пути его становления и самореализации?

Наш подход к возможности сохранения и реализации детской одаренности основывается

на необходимости повышения уровня психологической культуры.

В понимании психологической культуры мы основываемся на мнении доктора психологических наук, профессора Л.С. Колмогоровой. Она выделяет среди иных важных составляющих психологической культуры *психологическую компетентность* и *психологическую грамотность* человека. «Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Психологическая компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Она предполагает соединение обобщенных психологических знаний со знаниями о себе, о конкретном человеке, конкретной ситуации. Грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный — может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу, проблему» [1, 21]¹.

Проблем у одаренных детей достаточно много. Как отмечают отечественные и зарубежные ученые, многие из проблем — социально-психологические по характеру:

- недостаточно сформированы умения по преодолению жизненных трудностей;
- отсутствие психологического «иммунитета», психологической устойчивости или неумение активизировать ее в трудных ситуациях;
- нарушение чувства реальности, в том числе реального отношения к себе и восприятия этого отношения;
- неразвитость социальной рефлексии и навыков поведения в реальных условиях школьного и общего социума (именно поэтому одаренные дети часто дезадаптированы и находятся в зоне воспитательного риска);
- проблема приспособления к собственным эмоциональным особенностям (де-

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



ти готовы испытывать радость от познания, но не от школьного обучения);

- излишняя легкость обучения, провоцирующая неоднозначное отношение одноклассников;
- избирательность по отношению к учебным предметам, скука в конкретной ситуации неудовлетворенности;
- снижение мотивации к школьному обучению, в связи с этим ухудшение взаимопонимания с окружающими.

Кроме этих проблем одаренного ребенка, связанных с самореализацией его личности, существуют трудности в нахождении близких по духу друзей, проблемы участия в неинтересных им играх сверстников; проблемы конформности¹. Сложность положения усугубляется тем, что сами дети осознают свою непохожесть. Они могут обвинять себя, воспринимая свои особенности как аномалию, могут начать тщательно скрывать и маскировать свои способности и переходить в достаточно обширную категорию одаренных, которых обозначают как «недостиженцев».

Гармоничность в развитии психики одаренного ребенка является относительной редкостью. Чаще можно столкнуться с противоречивым психическим развитием таких детей, что порождает серьезные психологические проблемы, влияющие на реализацию, развитие и становление одаренности. Будет ли прогрессивным или регрессивным дальнейший процесс становления одаренности, во многом зависит от того, сможет ли ребенок понять ситуацию, правильно ее оценить и найти эффективный выход. По нашему мнению, одним из эффективных методов решения проблем одаренных детей является создание для них социально-психологических программ, направленных на личностную адаптацию ребенка, на повышение его психологической компетентности и общей психологической культуры.

Развитие психологической компетентности одаренного ребенка необходимо осуществлять с учетом пола ребенка. Эта проблема недостаточно разработана в психологической науке, но она прямо касается учителя начальной школы.

Именно учитель начальных классов способен вовремя заметить и поддержать одаренного ученика с учетом специфики его пола; помочь родителям в выборе правильной позиции по отношению к одаренной девочке или одаренному мальчику, чтобы ребенок не утратил способность и мотивацию к развитию и совершенствованию своего необыкновенного дара.

Каким же должно быть психолого-педагогическое сопровождение одаренных девочек и одаренных мальчиков? По мнению многих исследователей, сложнее сохраняется и реализуется одаренность девочек. Остановимся на некоторых теоретических выводах по данной проблеме.

То, что проблема «исчезновения» одаренных девочек существует, отмечает ряд исследователей (Н.С. Лейтес, Э. Ландау, Б. Кларк и др.). По данным немецких ученых, соотношение одаренных девочек и мальчиков остается приблизительно равным первые десять лет их жизни (Silverman, 1986; Stapf, 1990) [6]. Согласно данным Б. Кларк (1983), по меньшей мере половину всех одаренных детей, выявленных в начальной школе, составляют девочки. К моменту перехода в старшие классы их оказывается меньше четверти [4].

Исследования 70-х годов XX в. раскрыли роль социально-психологических факторов в нереализованности одаренности девочек. Н.С. Лейтес по этому поводу замечает: «Современное общество, все его институты, включая семью, среднюю и высшую школу, пронизано полоролевыми стереотипами... жестко предписывающими, как должны вести себя, выглядеть и какие особенности проявлять мужчины и женщины... Вследствие этого девочки и мальчики растут в двух разных мирах» [4, 101].

Израильский исследователь детской одаренности Э. Ландау считает, что в большей мере родители ответственны за то, что одаренные девочки не реализуют свой дар. Они изначально склонны ожидать от девочек меньше, чем от мальчиков. Мальчиков побуждают к самостоятельным поступкам и мышлению, к новым открытиям, поиску

¹ Конформность — от слова конформизм — приспособленчество; отсутствие собственной позиции.



приключений, тогда как девочкам хотят «полностью расчистить путь» [2, 47], т.е. больше опекают их.

Исследования N. Subotnik (1983) показывают, что доминирование одаренных мальчиков рассматривается окружающими как способность к лидерству, а доминирование одаренных девочек — как жажда власти. Одаренных мальчиков любят больше, чем других мальчиков, тогда как одаренных девочек любят меньше, чем не одаренных. Одаренные мальчики воспринимаются окружающими как веселые, умные и креативные, а девочки — как капризные, заносчивые, эгоцентричные и властолюбивые. Высшие достижения и независимость одаренных девочек встречают большую неприязнь, чем у одаренных мальчиков [2].

Если на уроке девочка и мальчик хотят ответить на вопрос, педагог скорее предоставляет слово мальчику. На вопрос: «Почему?» — учитель обосновывает свой выбор так: «Если бы я не дала ответить мальчику, он бы стал мешать мне вести урок. Девочка с этим смирилась». Мы видим, что еще одна опасность для одаренности девочек состоит в том, что им кажется, будто они должны скрывать свои способности, чтобы не оказаться в конфликте со сверстниками, педагогами и семьей. Для одаренных мальчиков это тоже характерно. Но для девочек — в большей мере. Видимо, это одна из распространенных причин формирования у них скрытой или нереализованной одаренности.

Возможно, для девочек уже в начальной школе необходим специальный курс самоутверждения, способствующий осознанию и успешной реализации их способностей. В этом случае больше шансов избежать такого явления, как скрытая одаренность, вызванная стереотипами воспитания.

Следующие выводы представлены в нашей статье по результатам исследования данной проблемы учеными из Германии [6].

— Большинство людей, которые «когда-то были высокоодаренными», — это женщины (Silverman, 1986).

— Быть девочкой означает непременно фактор риска в отношении правильного развития дарования и соответствующего профессионального успеха (Butler — Por,

1995). По этой причине в процессе развития одаренных девочек у многих из них рано или поздно проявляется *underachievement*, т.е. «учеба ниже своих возможностей». Часто факт *underachievement* остается без внимания, так как девочки ведут себя приспособленчески. Становится совершенно незаметно, что их успехи находятся ниже уровня их способностей.

— Девочки рано научаются направлять свои усилия на принятие их обществом (Silverman, 1993). Они быстрее приспособляются, они более чувствительны к социальным сигналам, более склонны подражать другим детям и скрывать свои способности, чтобы не выделяться из толпы (Levy, 1982). Для одаренных девочек это может означать, что они легче противостоят соблазну ответить на все вопросы учителя, чтобы у других тоже был шанс принять участие в ответе. Они легче, чем мальчики, подстраиваются под успеваемость «среднего» большинства и скрывают свои интеллектуальные способности.

— Одаренные девочки отличаются от своей естественной социальной группы — других девочек и по интересам, и по склонностям. Они склонны интересоваться более, чем другие, «типично мужскими» областями знаний (естественными науками, математикой, техникой). Отсюда вытекает большая вероятность быть «не такой, как все», быть «другой», вероятность изоляции и отчуждения.

— Высокоодаренные девочки идентифицируются реже и позднее. По Silverman (1993), есть три критических периода в развитии одаренных девочек, в которые они особенно подвержены опасности отказа от своих специфических интересов и способностей: детский сад, III–IV классы начальной школы и VII–VIII классы. Как видим, второй критический период приходится на восьми-девятилетний возраст, когда дети, согласно выводам Ж. Пиаже, пребывают в конкретно-операциональной фазе. Они открывают для себя концепцию правил и жестко применяют ее ко всем сферам жизни. Все либо черное, либо белое; либо правильное, либо неправильное. При этом в группах мальчиков все больше признается индивидуальность и непохожесть.



Таким образом, без поддержки и поощрения со стороны семьи, учителя, психолога существует опасность утраты способностей любого ребенка, в том числе одаренного. Выявляя, развивая и поддерживая одаренность ребенка, важно учитывать его особенности: психические, социально-психологические, половозрастные и многие другие. Одним из условий реализации одаренности человека мы считаем повышение уровня его психологической культуры и психологической компетентности. Это позволит сохранить способности ребенка и реализовать его потенциал.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.

2. Ландау Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

3. Опыт работы с одаренными детьми в современной России: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Москва, 6–8 февраля 2003 года / Науч. ред. Л.П. Дуганова. М., 2003.

4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Изд. центр «Академия», 1996.

5. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003.

6. Holling H., Reckel F., Vock M., Wittmann A. Beratung für Hochbegabte Eine Literaturübersicht Bonn, 1999. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Опыт развития ценностного отношения к учебной деятельности школьников



О.Г. ХМЕЛЕВА (фото),

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования

М.Г. КУДРЯВЦЕВА,

аспирант

В настоящее время лишь у незначительной части школьников учеба является жизненно необходимым видом деятельности, приносящим личностно значимые переживания. Вероятно, это связано с тем, что ребенок приходит в школу и включается в учебный процесс отчасти вынужденно и стихийно, без достаточного осознания смысла обучения.

Поиск смысла проявляется уже в младшем школьном возрасте и усиливается в средних и старших классах. Не обнаружив перспективного и непосредственного значения учения лично для себя, ребенок считает его бессмысленным и может проявлять к нему негативное отношение.

Несмотря на различные исследования, раскрывающие общие и специфические особенности изучаемой проблемы, следует констатировать недостаточную разработан-

ность дидактических аспектов, средств и условий успешного формирования ценностного отношения к учебной деятельности учащихся начальной школы, в том числе и в системе развивающего обучения, которая имеет для этого наибольшие возможности.

Апробация разработанных нами экспериментальных условий, способствующих становлению у младших школьников ценностного отношения к учебной деятельности, осуществлялась нами на базе общеобразовательных школ г. Барнаула и г. Ярового Алтайского края.

В нашей работе педагогическими условиями, обеспечивающими эффективное становление ценностного отношения к учебной деятельности младших школьников, являются:

— определение и осознание учителем целей и задач процесса становления ценно-



стного отношения к учебной деятельности детей;

- изучение и осмысление педагогом структуры ценностного отношения школьников к учебной деятельности;

- создание и реализация на практике технологии формирования ценностного отношения к учебной деятельности детей;

- определение показателей и способов диагностики сформированности ценностного отношения к учебной деятельности школьников.

Остановимся подробно на третьем условии, которое позволяет учителю выбирать из ряда возможных вариантов подходящие методы, приемы, формы, средства обучения и воспитания. Право на такой выбор способствует преодолению шаблона и рецептурности в педагогическом процессе.

Разработанная нами технология формирования ценностного отношения к учебной деятельности включает в себя следующие компоненты: потребностно-мотивационный, эмоциональный, когнитивный и оценочно-рефлексивный.

Потребностно-мотивационный и эмоциональный компоненты

Цель: развитие потребностей, мотивов детей в учебной деятельности и эмоционального отношения к ней.

Гипотеза: ситуация успеха в учении и связанные с ней эмоциональные переживания позволят развить у учеников потребность в достижении цели учебной деятельности и способность выражать свое отношение к ней. Если учащиеся научатся обнаруживать, что они чего-то не знают, то у них появится желание и стремление осуществлять учебную деятельность.

Методы и приемы работы: решение учебных задач, связанных с принципиально важными открытиями учеников; мотивационный диалог; игра; проблемная задача; прием эмоционального подкрепления.

Особенности работы учителя: процесс постановки учебной задачи выступает здесь как модель ситуации, стимулирующей личностную позицию ученика, делающей востребованными его личностные функции.

В ходе проведения нашего эксперимента учитель предложил школьникам задачи, с решением которых они легко справились.

1. Сначала у Кости было 12 карандашей, а потом к ним добавили еще 7. Сколько всего карандашей стало у Кости?

2. Сначала в аэропорту было 8 самолетов, а потом к ним прилетело еще 5. Сколько всего самолетов стало в аэропорту?

3. Сначала на катке было 6 девочек, а потом к ним пришли еще 8. Сколько всего девочек стало на катке?

Учителю удалось создать ситуацию успеха, однако затем он предложил следующую серию задач.

1. Сначала у Маши было 10 мячей, потом к ним прибавили еще 3. Сколько мячей стало у Маши?

2. Утром из аэропорта улетело 7 самолетов, а днем — 8. Сколько самолетов улетело из аэропорта?

3. В елочной электрогирлянде разбилось 9 лампочек и осталось 13. Сколько лампочек было в гирлянде?

При таком сочетании внутренней общности и внешнего различия задач большинство слабоуспевающих детей смогли решить только первую задачу, хотя принцип решения задач остался общим: найти сумму по данным слагаемым.

Как отмечает М.С. Соловейчик, постановка учебной задачи связана с двумя принципиально важными открытиями учеников: 1) они должны обнаружить, что чего-то не знают (не владеют способом решения какой-то задачи); 2) они должны хотеть решить эту задачу, стремиться к ее решению [8, 70]¹.

Учитель должен поощрять вопросы учащихся, выдвижение ими гипотез, вовлекать детей в поисково-исследовательскую деятельность, связанную с активным преобразованием материала, привлечением имеющихся знаний и поиском новых, необходимых для решения проблемы. С этой целью мы использовали прием эмоционального подкрепления. Предвосхищая ошибки детей, учитель осуществляет эмоциональное подкрепление (основанное на удивлении

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



или восторге учителя), способствующее осознанному личностному усвоению знаний и позволяющее оттенить существенное и несущественное в изучаемом факте, законе, явлении.

Когнитивный компонент

Цель: организация процесса становления ценностного отношения к учебной деятельности учащихся через содержание усваиваемых знаний.

Гипотеза: становление ценностного отношения к учебной деятельности через содержание усваиваемых знаний будет успешным, если: а) вывести теоретический материал на уровень его практического применения; б) обратиться непосредственно к личному опыту учащихся.

Методы и приемы работы: совместное перспективное планирование школьниками изучения учебного материала; применение заданий, развивающих инициативное сотрудничество с учителем и сверстниками; прием «стартовая актуализация витagenного опыта»; элементы технологии развития критического мышления.

Особенности работы учителя: для реализации первого условия гипотезы учебная задача должна осознаваться учащимися как определенная социальная ценность, что составляет содержательную основу личностного смысла. Для второго условия преломление знаний должно идти через «Я-образ». В центре заданий и видов работ, обычно письменного характера («мысленные» путешествия, сочинения-миниатюры и т.д.), должна находиться мыслящая и чувствующая личность ребенка, его жизненная позиция. В одних случаях работа в ходе проведения нашего эксперимента выполнялась от имени ученика, в других его место занимал образ, от имени которого высказывалось отношение.

Изучение новой темы или раздела учебной программы необходимо сопровождать показом и поиском связей с теми знаниями, без которых школьник не может понять многих явлений жизни, науки, усвоить более сложные разделы предмета. В данной ситуации мы использовали прием «стартовая актуализация жизненного (витagenного) опыта», разработанный А.С. Белкиным [1]. Суть данного приема состоит в: а) «сведе-

нии» витagenных знаний с образовательными через прямую постановку вопроса («Что вы знаете о...?»); б) постановке проблемного вопроса в виде описания какой-то жизненной ситуации; в) опоре на письменные работы учащихся, в которых они излагают витagenные знания; г) актуализации витagenного запаса практических умений и навыков в том или ином виде учебной деятельности (труд, физкультура, математика и др.).

Для совместного перспективного планирования школьниками учебного материала следует использовать ситуацию свободы выбора и мнений. Ученики должны принимать решения о выборе учебной цели, оценивать последствия своего решения, делать выводы на перспективу. Так, учитель может записать на доске основные этапы урока, ориентируясь на которые школьники могут сами составить его план. При осуществлении свободного выбора у учащихся доминирует его внутренняя сторона (желаемое). В данном случае ученики должны согласовать эту сторону свободного выбора с необходимостью выполнения на уроке другой, может быть, менее интересной, но важной работы. Критерием, определяющим ориентацию школьников в выборе задач урока, может выступать степень освоения ими учебного материала, что предполагает достаточно высокий уровень развития способности адекватно оценивать свою учебную деятельность.

Диалог, возникающий на основе учебной речевой ситуации, решающий те или иные учебные задачи в ходе учебного процесса, называют *учебным диалогом*. Остановимся на особенностях методики организации уроков с использованием учебного диалога.

Во-первых, урок начинается с переопределения общей учебной задачи, с порождения учеником или учителем своего вопроса-проблемы. Во-вторых, смысл урока состоит в постоянном воспроизведении ситуации ученого незнания, в сгущении своего видения проблемы. В-третьих, выполнение мысленных экспериментов в пространстве образа, выстроенного каждым учеником, углубляет парадоксальность учебной проблемы, ее неразрешимость. В-четвертых, ставя учебную проблему, учитель внимательно



выслушивает все возможные варианты ее решения, предлагаемые учащимися в диалоге-споре или диалоге-согласии. В-пятых, сопряжение способов понимания требует от каждого ученика и от учителя ответственного индивидуально-неповторимого, непредсказуемого слова-поступка. Кроме того, в ходе проведения эксперимента мы регулярно использовали на уроках три типа учебных заданий, специально предназначенных для упражнения детей в инициативном сотрудничестве с учителем. За основу разработки этих заданий были взяты работы Ш.А. Амонашвили, Е.М. Ереминой, Г.А. Цукерман.

1. *Задания, воспитывающие не имитационное поведение ребенка на уроке.* К ним относятся задания-«ловушки», различающие ориентацию ребенка на задачу и на действия учителя, и задачи, не имеющие решения, с неправильными или недостающими данными, воспитывающие не буквальное, не исполнительское отношение к заданию учителя.

2. *Задания, требующие четкого осознания учеником границы своих знаний и возможностей.* К ним относятся задания, при выполнении которых необходимо учитывать границы применения правила, и задания, имитирующие позицию учителя.

3. *Задания, формирующие умение узнавать у учителя необходимую информацию,* — это задания с недостающими данными и задания, организующие своеобразное общение между учителем и детьми, где спрашивают дети, а отвечает учитель.

После серии таких заданий у детей выработалась привычка доверять себе не меньше, чем учителю. Они научились не соглашаться бездумно ни со взрослыми, ни с одноклассниками. Такая работа позволила организовать осмысленное включение в учебную деятельность всех школьников.

Большой диалогический потенциал имеет также технология развития критического мышления, ядром которой являются три этапа, ориентированные на психологию личности и психологию познавательной деятельности: вызов — осмысление — размышление.

Оценочно-рефлексивный компонент

Цель: совершенствование способностей детей адекватно оценивать себя в учебной

деятельности, причем не только на этапе ее завершения, но и в процессе осуществления учебных действий.

Гипотеза: сформированная рефлексивная оценка способствует эффективному становлению ценностного отношения к учебной деятельности школьников.

Методы и приемы работы: организация рефлексивного диалога; система вопросов, помогающих учащимся оценить учебную деятельность; некоторые виды работ, предложенные А.З. Зак [2].

Особенности работы учителя: решающим моментом в процессе формирования у учащихся рефлексивной оценки выступает обращение школьников в процессе учебной работы к собственным действиям. Мы использовали разные виды такого обращения: требование отчета о ходе уже проведенного решения учебной задачи; предварительное обсуждение разных способов решения учебной задачи; составление учебных задач по предлагаемому образцу и т.д.

Все отмеченные виды работ (конечно, при регулярном проведении) создают хорошие условия для детального контроля и объективной оценки детьми собственных действий. Это поможет в конечном итоге повысить у них уровень осмысленности и обоснованности способов решения учебных задач, т.е. рефлексии.

Мы считаем, что решающую роль в формировании ценностного отношения к учебной деятельности младших школьников играет не их возраст, а специальная организация педагогического процесса.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. М., 2000.
2. *Зак А.З.* Как определить уровень развития мышления школьника. М., 1982.
3. *Кенфилд Д., Сикконе Ф.* 101 совет о том, как повысить самооценку и чувство ответственности у школьников. М., 1997.
4. *Лусканова Н.Г.* Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1993.
5. *Лутоткин А.Н.* Эмоциональная жизнь детского коллектива. М., 1978.
6. Противоречия школьного воспитания: семь проблем — семь решений / Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1998.



7. Реткина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993.
8. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. М., 1982.
9. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. Л., 1979.
10. Фанталова Е.Б. Об одном методическом

подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1.

11. Чудинова Е.В. К проблеме исследования уровня сформированности учебной деятельности младших школьников методом включенного наблюдения // Вестник Международной ассоциации «Развивающее обучение». 1997. № 3.

Особенности формирования общеучебных умений и навыков первоклассников



Ю.А. ПРОКОПОВИЧ,

*заместитель декана по воспитательной работе, доцент
кафедры педагогики и психологии начального образования*

В современном обществе повышаются требования к уровню общего образования человека. Однако часто при нормальном уровне развития интеллектуальной сферы ученик тратит много времени на выполнение какого-либо задания, с трудом усваивает новый материал, интеллектуально пассивен. Поэтому необходимо не только познакомить его с системой научных знаний об окружающей действительности, но и научить учиться, т.е. вооружить общеучебными умениями и навыками.

Умение является важнейшим компонентом процесса обучения и всегда связано с применением знаний. Н.А. Лошкарева выделяет два вида знаний (с точки зрения функционального назначения в границах любого предмета): предметно-содержательные, включающие в себя факты, понятия, законы определенной науки, и методологические, определяющие учебные действия с предметно-содержательной информацией [5]¹. Различные их сочетания определяют природу учебных умений и навыков (специальных или общих). В первом случае основу умений и навыков составляют предметно-содержательные знания, во втором — методологические. В зависимости

от преобладания вида знания в учебной дисциплине ведущее место занимают те или иные умения и навыки.

А.В. Усова, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова, Н.А. Лошкарева, И.Э. Унт, Н.А. Менчинская и другие считают, что умения и навыки делятся на специальные (предметные) и общеучебные по области функционирования: первые действуют в пределах двух-трех родственных дисциплин; вторые используются в границах всех учебных дисциплин [1, 4–6, 11, 12, 15]. Эти виды умений и навыков не существуют обособленно, они взаимосвязаны.

Специфика общеучебных умений и навыков заключается в том, что они способствуют развитию межпредметных связей, стимулируют гибкость познавательных процессов, рациональность мышления, развитие самостоятельности учащихся. Овладение данными умениями способствует развитию теоретического типа мышления, тогда как при формировании частных умений формируется преимущественно эмпирический тип мышления.

Существует несколько оснований для классификации общеучебных умений и навыков: по уровню познавательной самостоятельности [3, 11], по видам учебной дея-

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



тельности [13], по компонентам учебной деятельности [9], по наиболее значимым сторонам учебно-познавательной деятельности [5] и др.

А.В. Усова и А.А. Бобров выделяют следующие условия успешного формирования общеучебных умений и навыков: анализ учителем структуры действий, выделение операций, из которых складывается действие; определение последовательности операций и выбор системы упражнений, обеспечивающих почти автоматическое выполнение учащимися простых действий; формирование умения выполнять более сложные действия [13].

Мы считаем, что учитель начальных классов должен систематически организовывать работу по формированию общеучебных умений и навыков. С этой целью мы составили рабочую тетрадь «Учимся учиться», в которой предлагаем первоклассникам выполнить задания, направленные как на развитие общеучебных умений и навыков, так и на развитие познавательных процессов. За основу нами были взяты идеи С.И. Волковой, О.А. Степановой, Н.Н. Столяровой, Л.Ю. Субботиной, Л.Ф. Тихомировой, Л.В. Черемошкиной [2, 8, 10, 14].

В тетради разработано 25 занятий, в которых один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу школьников менее утомительной и более динамичной.

Предлагаемая рабочая тетрадь может также использоваться и как дополнительное средство развития общеучебных умений и навыков младших школьников непосредственно на уроках.

Приведем примеры заданий, представленных в тетради.

1. Подбери к каждому слову из первого столбика пару из второго столбика так, чтобы слова различались одним звуком.

<i>роса</i>	<i>сук</i>
<i>лук</i>	<i>рота</i>
<i>нота</i>	<i>коса</i>

2. Используя ключ к шифру, расшифруй слова.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
а	р	о	у	с	к	л	и	ы	в

51840	512675
□□□□□	□□□□□□□
105	434675
□□□	□□□□□□□
926	
□□□	

3. Посмотри внимательно на числа. Чем они похожи? Чем отличаются?

15, 25, 35, 45, 55, 65, 75, 85, 95

4. Прочитай, выдели слова и предложения, определи название сказки, продолжи ее.

*П
ос
ади
лдед
репку
выросл
арепкаб
ольшаятр
ебольшая
талдедрепк
уизземлитащи
тьтянетпотянет
вытащитьнеможет.*

В заключение подчеркнем, что умения и навыки формируются в деятельности путем систематического повторения и тренировки. Для того чтобы ученик смог овладеть любым умением или навыком, необходимо, чтобы развитие его познавательных процессов находилось на определенном уровне развития, поэтому совместно с формированием общеучебных умений и навыков, необходимо вести работу по развитию познавательных процессов первоклассников.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* Избр. пед. труды / Сост. М.Ю. Бабанский. М., 1989.
2. *Волкова С.И., Столярова Н.Н.* Тетрадь с математическими заданиями для 1 класса четырехлетней начальной школы. М., 1994.
3. *Громцева А.К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию. М., 1983.
4. *Лернер И.Я.* Учебные умения и их функции в процессе обучения // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников. М., 1984.



5. *Лошкарева Н.А.* Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1990.

6. *Менчинская Н.А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка // Избр. психол. труды / Авт. вступ. ст. Е.Д. Божович. М.; Воронеж, 2004.

7. *Степанова О.А.* Игровая школа мышления: Метод. пос. М., 2003. (Сер. «Игровые технологии»).

8. *Субботина Л.Ю.* Игры для развития и обучения. Ярославль, 2001.

9. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Обще-

учебные умения как объект управления образовательным процессом // Завуч. 2000. № 7.

10. *Тихомирова Л.Ф.* Познавательные способности. Дети 5–7 лет. Ярославль, 2001.

11. *Уит И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.

12. *Усова А.В.* Формирование учебных умений учащихся // Советская педагогика. 1982. № 1.

13. *Усова А.В., Бобров А.А.* Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М., 1988.

14. *Черемошкина Л.В.* 100 игр для развития памяти: Учеб. пос. М., 2001.

15. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. М., 1982.

Проблема подбора текстов для обучения написанию изложения¹



И.В. ФЕДОРОВА,

старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования

Главная цель обучения в общеобразовательной школе связана с практическим владением русским языком в его разновидностях.

Общеизвестно, что одним из методических принципов обучения русскому языку является **коммуникативный**. Этот принцип предполагает рассмотрение текста как продукта речевой деятельности человека, как реализацию замысла высказывания, задачей же речевого развития учащихся становится обучение восприятию и порождению текстов.

В связи с необходимостью усилить коммуникативную направленность обучения младших школьников русскому языку В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик рассматривают изложение как вид учебной работы, который помогает ученику овладеть речевой деятельностью.

В лингвометодических и психолингвистических исследованиях наметилась тенденция, позволяющая рассматривать изложение с позиций дискурса. Понятие дискурса в современной лингвистике занимает особое и очень важное место.

Традиционно под текстом понимали преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под дискурсом же — «различные виды актуализации текста, взятого в событийном плане» [1, 278]². Это позволяет рассматривать изложение как средство развития языковой личности, ее дискурсивного мышления. Рассмотрение изложения в рамках заданной парадигмы позволяет говорить, что в процессе обучения написанию изложения «происходит встреча» двух языковых личностей — автора текста и школьника. А встретятся ли эти личности, не возникнет ли между ними

¹ Статья подготовлена при участии Г.Ф. Свиридовой.

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



конфликт, который приведет к отторжению «чужого» текста излагающим, пересказывающим его? Ведь ученик еще до обучения в школе имеет достаточно богатый речевой опыт создания текстов разных типов, стилей и жанров. В зависимости от ситуации общения младший школьник интуитивно выбирает и создает собственный дискурс. Известно, что языковая личность ребенка опирается на завершившийся этап самона-учения языку и демонстрирует способность к спонтанному порождению отдельных фраз или небольших сверхфразовых единств. В том случае, если перед учеником ставится задача создать текст, дискурс становится подобным ситуативной речи, предложения и тематические блоки которой связаны не между собой, а с воображаемой или реальной ситуацией. Это явление наблюдается не только при создании текста об увиденном, но и при спонтанной реконструкции прослушанного текста [5].

В связи с этим возникает проблема создания методических средств, которые способны помочь ученику «войти» в текст другой языковой личности, воспринять его и создать собственный. При такой встрече произойдет обогащение речевого опыта младшего школьника, результатом которого будет новый текст, который надо оценивать с точки зрения принадлежности к конкретной языковой личности. Очень важно, чтобы школьник был подготовлен к восприятию и воспроизведению текста. Для этого, по нашему мнению, необходимо, прежде всего, создать условия для вхождения в авторский контекст при помощи чтения и анализа других текстов этого писателя. Одним из принципов отбора текстов для изложения должна быть включенность их в круг произведений, уже знакомых ребенку. Иначе текст, к которому не подготовлен ученик, воспринимается им только с событийной позиции, и тогда дискурс представляет собой «...поток сознания, в котором микроситуации всплывают одна за другой в последовательности их восприятия» [5, 303]. В этом мы видим еще одну причину того, что младшие школьники игнорируют при воспроизведении текста его типовые, стилистические, жанрово-компо-

зиционные особенности. А между тем через осмысленное подражание образцу идет формирование самого сложного умения — соотносить содержание и средства выражения своего высказывания с задачей и условиями общения. Соответствующий подбор текстов позволит реализовать межпредметные связи [4, 39]. И тогда уроки чтения, на которых учащиеся анализируют художественные произведения, помогут вхождению в текст автора, встреча с которым и состоится на уроках обучения написанию изложения. Поэтому вместо часто используемой «упрощенной» адаптации (по Л.Н. Толстому, К.Г. Паустовскому, Н. Сладкову и др.) лучше использовать фрагменты из произведений писателей.

Таким образом, проблема подбора текстов для изложения остается актуальной. В лингводидактике традиционно к тексту, выбираемому для изложения, предъявляются следующие требования: во-первых, текст должен быть ценным как в воспитательном, так и в образовательном отношении; во-вторых, доступным и интересным детям, не перегружен новыми для них трудными словами и оборотами речи; в-третьих, текст должен быть несложным по композиции, в нем не должно быть малознакомых морфологических форм, усложненных типов предложений [3, 128]. Иногда последнее требование приводит к тому, что художественные тексты, созданные выдающимися мастерами слова, изменяются до неузнаваемости.

Так, сравнивая быль «Орел» Л.Н. Толстого [8, 62] с текстом обучающего изложения «Орел», помещенным в учебно-методическом пособии Л.И. Тикуновой и Т.В. Игнатьевой [7, 69, 70], нетрудно заметить, что адаптированный текст лишен экспрессивных особенностей стиля писателя. Например, в тексте Л.Н. Толстого употреблен глагол «пищать» («орлята... стали пищать», «они пищали»), который очень точно характеризует действия голодных птенцов. Авторы-составители пособия вместо глагола «пищать» использовали в тексте для изложения глаголы «просили», «кричали» («Орлята просили корм... Но птенцы кричали»), тем самым лишили учащихся возможности осознать особенности стиля



Л.Н. Толстого, а значит, адекватно воспринять языковую личность писателя. Замена словоформы «лететь» («не мог лететь опять на море») на глагол «летать» («Он не мог летать») искажает смысл первоисточника и не позволяет младшему школьнику понять глубинный смысл констатации: необходимость исполнения орлом долга перед своими детьми. Л.Н. Толстой, употребляя в произведении «Орел» прилагательное «большая» (рыба), актуализировал смысл: несмотря на усталость, орел смог добыть эту большую рыбу и принести ее орлятам. Устранение прилагательного «большая» также искажает смысл и не обогащает речевой опыт учеников.

Способен ли ребенок отличить текст Л.Н. Толстого от текста, адаптированного составителями пособия? Наши наблюдения свидетельствуют, что языковое чутье ученика позволяет это сделать. Даже если восполнить текст для обучающего изложения лексемами из были «Орел» Л.Н. Толстого **вдали от моря**, стали **пиццать**, **большая** рыба, то ученики сразу обращают внимание на изменившийся смысл и экспрессию текста, они выбирают из двух текстов тот, в котором нет нарушения смыслового и языкового единства. Это зафиксировано в работах учеников IV класса. Приведем фрагмент изложения ученицы.

Орел сел на край гнезда. Птенцы стали пиццать, они хотели корма. Орел прикрыл птенцов крыльями, как будто их лаская. Орел устал. Он не мог лететь. Птенцы стали еще громче пиццать.

Орел полетел к морю. Он вернулся поздно вечером. Он держал в когтях большую рыбу. Орел оглянулся, сел на край гнезда и накормил детей.

Текст ученицы подтверждает наше предположение, что дети способны осоз-

нать смысловую и эстетическую функции этих слов. Следовательно, предметом анализа детских изложений должны быть не только речевые, грамматические, орфографические ошибки, но и сравнение исходного текста и текста каждого ученика с точки зрения целесообразности авторского отбора изобразительно-выразительных средств. Это будет одним из условий осознания текста другой языковой личности, ее принятия, и тогда, по выражению М.А. Рыбниковой, писатель станет «...первоклассным учителем и советчиком в науке видеть и организовывать материал». Эта работа в значительной степени повысит уровень осознанности формируемых коммуникативных умений и обогатит речевой опыт языковой личности младшего школьника.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1998.
2. Изложение: тексты с лингвистическим анализом. 5–9 классы: Кн. для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. М., 1994.
3. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М., 2003.
4. Морозова И.Д. Виды изложений и методики их проведения: Пос. для учителя. М., 1984.
5. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф. Седова. М., 2004.
6. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: Сб. метод. задач. Ч. 1. Методика развития речи младших школьников. М., 1994.
7. Тикунова Л.И., Игнатьева Т.В. Диктанты и творческие работы по русскому языку. 4 класс: Учеб.-метод. пос. М., 2004.
8. Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 22 т. Т. 10. М., 1978.



Обучение младших школьников написанию отзыва о прочитанном художественном произведении



Л.А. НИКИТИНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования

Слова К.Д. Ушинского о том, что «приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотить к такой беседе есть, по нашему мнению, одна из важнейших задач школы», актуальны и значимы в современной методике формирования у учащихся правильной читательской деятельности, которая проявляется в умении читателя думать над книгой до чтения, в процессе чтения и после чтения. Уроки чтения и литературы в начальной школе призваны решать вопросы формирования у учащихся не только читательской самостоятельности, составляющей основу читательской деятельности, но и развития речевых умений, связанных с воспроизведением прочитанного художественного произведения и созданием собственного высказывания на основе прочитанного. Органическая связь читательской и речевой деятельностью младшего школьника обусловлена психологической природой чтения как вида речевой деятельности, направленного на восприятие слова, извлечение смысла, понимание замысла автора, осмысление своего отношения к читаемому.

Обучение младших школьников умению выражать собственное отношение к прочитанному является одной из составных задач в процессе формирования полноценного восприятия художественного произведения, читательской самостоятельности и речевого развития. Высказать свое понимание и тем более отношение, безусловно, составляет большую сложность для ученика начальной школы. С одной стороны, эта трудность обусловлена состоянием его опыта читательской и речевой деятельностью, с другой — наличием потребности в выраже-

нии своей позиции, а также созданием на уроке условий, способствующих включению детей не только в чтение художественного произведения, его анализ, но и последующую интерпретацию прочитанного текста в речи.

Интерпретация прочитанного художественного произведения предполагает, с одной стороны, раскрытие читателями смысла данного произведения с различных точек зрения: видения авторской позиции, отношения и связи в образной системе, назначения изобразительных средств языка, понимания подтекста в раскрытии замысла и т.д.; с другой — истолкование этого смысла через эмоциональное сопереживание и выбор собственной позиции по отношению к прочитанному произведению.

В начальной школе на уроках литературного чтения, развития речи дети учатся интерпретировать художественное произведение через различного рода пересказы (в устной речи) и сочинения (в письменной речи), что является подготовительной работой к обучению в дальнейшем написанию сочинений на литературные темы.

Одним из видов сочинений, позволяющих научить ребенка высказывать собственную позицию по отношению к прочитанному произведению, является отзыв о книге. В нем школьник может не только высказать оценку прочитанному, но и глубже, отчетливее уяснить смысл произведения, его эстетическую направленность, отразить в своей речи богатство литературного языка.

Цель настоящей статьи — обозначить ряд методических условий, обеспечивающих знакомство младших школьников с от-



зывом о прочитанном художественном произведении.

I. Отзыв как свободное сочинение включается в процесс формирования у младших школьников системы читательских и речевых умений. В связи с этим на уроках чтения и литературы учащиеся учатся под руководством учителя в процессе чтения художественного произведения ориентироваться в тексте, устанавливать причинно-следственные связи, выбирать материал из текста для характеристики героев, эпизодов, авторской позиции, делать обобщения и проводить сравнения. Важно на данном этапе осуществлять работу на продуктивном уровне, что предполагает включение в урок проблемных вопросов, заданий поискового характера. На уроках внеклассного чтения школьники учатся представлять самостоятельно прочитанное художественное произведение в классе, выбирая интересный эпизод из книги, сравнивая произведения разных авторов по одной теме, высказывая свое отношение к герою, событию, автору. Такая работа позволяет создать запас читательского и речевого опыта в устной речи школьника. В процессе ее осуществления следует, на наш взгляд, создавать на уроке ситуации свободного высказывания для школьников, когда ценится собственная мысль, суждение ребенка, а не повторение слов учителя.

II. Непосредственное обучение написанию отзыва о книге требует отдельного урока в системе развития речи. Такой урок целесообразно проводить в III классе, когда школьники уже познакомились с сочинением как особым видом творческой работы и у них накоплен достаточный читательский опыт в общении с книгой. Цель урока состоит в создании условий для осмысления детьми назначения отзыва о прочитанном и его возможных вариантах. Предлагаем вариант проведения урока знакомства с отзывом, который включен в систему уроков развития речи на основе тетради на печатной основе

«Уроки речи»¹. Дети на уроках внеклассного чтения читали и рассуждали о произведении А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях».

Следует учитывать, что для отзыва необходимо отбирать произведение, которое вызовет у детей искренний интерес и будет сильным для их восприятия.

Приведем урок *С.П. Зарубиной*, учителя школы-гимназии № 42 г. Барнаула.

1. Речевая ситуация. (Цель: создать мотив для предстоящей работы.)

Учитель читает стихотворение А.Л. Барто «Сильное кино» с последующим его обсуждением.

— Почему девочка не поняла рассказ брата о фильме?

Какую задачу нужно было решить мальчику в своем рассказе? (Рассказать содержание фильма, выразить свое отношение к нему, заинтересовать слушающего.)

Как по-другому можно назвать рассказ мальчика? (Отзыв.)

Если дети не смогут найти слово, то учитель сам называет его, записывает на доске. Учащиеся фиксируют слово в творческой тетради и далее работают в ней, отвечая на вопросы:

Зачем нужен отзыв?

О чем может быть отзыв? (Об увиденном, услышанном, прочитанном.)

Из чего он состоит? Как отбирать материал для отзыва?

На последние два вопроса дети не смогут ответить, поскольку у них нет соответствующего опыта. Для его приобретения школьникам предлагаются тексты отзывов из приложения к тетради, которые помогут осознать не только структуру отзыва, но и возможные варианты отзывов.

2. Знакомство с новым видом высказывания на основе прочитанного. (Цель: организовать наблюдение над структурой отзыва, коммуникативной задачей и ее реализацией в содержании текста отзыва.)

Школьникам для анализа предлагаются тексты отзывов о сказке Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка».

¹ Комплект тетрадей «Уроки речи» для I–III классов, методические рекомендации для учителей были созданы по результатам работы опытно-экспериментальной площадки на базе гимназии № 42 г. Барнаула.



А. Главный герой сказки — уточка, которую все звали Серая Шейка. Рассказ писателя о несчастной птице глубоко затронул меня. Когда улетела ее стая, она осталась совсем одна на замерзающей реке. А вокруг так много опасностей!

Но даже в таких суровых условиях Серая Шейка оставалась смелой и мужественной, не теряла надежды на спасение. Она не поддавалась на уговоры хитрой Лисы. Я постоянно тревожилась, когда та появлялась на берегу. Но как мне было радостно, когда Серую Шейку спас старик-охотник. Наконец-то ей ничего не угрожает. А еще спасибо друзьям, которые не оставили уточку в трудные минуты ее жизни.

Б. В сказке Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка» трогательно описывается история уточки, оставшейся в зимнюю пору на реке со сломанным крылом.

Автор не только рассказывает о приключениях Серой Шейки, Зайца, Лисы и старика, но и описывает состояние природы с приходом зимы. Мне понравилась меняющаяся картина реки в сказке. Вот вода в реке потемнела, сама речка стала казаться больше от того, деревья на берегу облетели. Потом она стала пустой, и вода у берегов начала замерзать. В ясные, звездные ночи к реке подкрался холод и «точно прикрыл ее зеркальным стеклом». Такое изменение реки вызывает противоречивые чувства: восхищение красивым нарядом реки и страх, волнение за судьбу уточки.

В. Сказка Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка» мне понравилась. В начале сказки было очень жалко уточку и тревожно за нее: как она будет зимовать с переломанным крылом?

Я обрадовалась, когда у Серой Шейки появился друг — Заяц. Он предупреждал ее об опасности, тревожился о ней. Чувство тревоги и страха испытала я, когда Лиса стала постоянно караулить уточку на реке, а мороз все заковывал и заковывал льдом последнюю надежду — полынью.

Я очень гордилась уточкой, потому что, несмотря на болезнь, суровые испытания, она оказалась храброй и стойкой. В конце сказки мне стало радостно и спокойно, потому что Серая Шейка попала в хорошие руки.

— Прочитайте тексты отзывов и попытайтесь найти в них сходства и различия.

Что объединяет прочитанные отзывы? (Все отзывы об одной и той же сказке.)

Чем отличаются отзывы?

Чтобы дети смогли ответить на поставленный вопрос, необходимо предложить им перечитать тексты и определить задачу авторов отзывов. Обсуждая текст каждого отзыва, учащиеся вначале называют коммуникативную задачу автора, а затем приводят для доказательства решения сформулированной задачи языковые средства текста.

Задача первого отзыва — выразить свои чувства по отношению к главной героине (*глубоко затронул меня, постоянно тревожилась, мне было радостно, спасибо друзьям*).

Задача второго отзыва — понимание описания автором приключений героев сказки через картины природы (состояние природы, меняющаяся картина реки: *вода потемнела, речка стала больше, стала пустой, вода начала замерзать, подкрался холод, противоречивые чувства...*).

Третий отзыв — выражение чувств автора отзыва к героям сказки (жалко уточку, тревожно за нее, обрадовалась другу, гордилась уточкой, радостно и спокойно...).

— Как построены отзывы?

Структуру отзыва можно рассмотреть на одном из предложенных текстов, зафиксировать ее на доске и в тетрадях учащихся.

Вариант структуры отзыва:

- 1) Представление героя и выражение своего отношения к произведению.
- 2) Краткое изложение сюжета произведения с эмоциональной оценкой событий.
- 3) Характеристика героя и выражение своего отношения к нему.

Составленный план отзыва позволит школьникам использовать его в процессе создания своего высказывания о прочитанном.

3. Постановка учебной задачи. (Цель: уточнить решение общеучебной задачи тетради «Учусь выражать собственные мысли и чувства в письменной речи» в новом виде творческой работы.)

Ориентируясь на проделанное ранее и анализ страницы тетради, на которой представлены рисунки по произведениям А.С. Пушкина, его высказывание «Что за прелесть эти сказки!», учащиеся формулируют учебную задачу текущего урока, а



именно: «Учусь писать отзыв о сказке А.С. Пушкина».

4. Осмысление способа работы. (Цель: помочь школьникам усовершенствовать открытый ранее способ подготовки к сочинению на новом виде творческой работы — отзыве.)

— Что поможет вам решить задачу урока?

Отвечая на этот вопрос, школьники вспоминают открытый ранее способ подготовки к сочинению — алгоритм, который включает в себя следующие действия:

- Понимаю тему.
- Ставлю задачу.
- Намечаю сюжет.
- Подбираю слова.
- Создаю текст.
- Пишу первый вариант.
- Редактирую.
- Пишу окончательный вариант.
- Проверяю (текст, задачу, орфограммы).

— Какие действия вы выберете для подготовки отзыва о книге?

Особую трудность для учащихся, безусловно, вызовет постановка коммуникативной задачи, построение сюжета и отбор лексического и грамматического материалов. Эти действия учащиеся обсуждают сначала в паре, а затем все вместе.

— Какую задачу вы предлагаете решить в отзыве по сказке А.С. Пушкина?

Учащиеся могут предложить разные варианты, которые необходимо зафиксировать на доске, поскольку обозначенный круг задач позволит поставить детей в ситуацию вариативного раскрытия темы сочинения (отзыва), что обеспечит нестандартный подход в организации работы к развитию речи младших школьников.

Возможные задачи: выразить свои чувства по отношению к царевне, Елисею, к семи богатырям, мачехе, автору, к картинам природы. Каждая из них может служить основанием для написания отзыва. Обсудив возможные задачи, учитель может выбрать одну из них, для того чтобы помочь школьникам осмыслить возможности построения сюжета и способ отбора языкового материала.

Вариант работы над задачей — выразить свои чувства и отношения к царевне.

— Как автор описывает царевну в сказке?

Какие чувства у вас вызвала царевна?

Как относились к ней герои сказки?

Что больше всего взволновало вас в сказке по отношению к царевне? И др.

В процессе ответов на предложенные вопросы дети записывают в творческих тетрадях удачные выражения собственной речи. Основанием для выбора слов является их эмоциональная окрашенность, выразительность, образность.

— Как начать текст отзыва? (Оговариваются варианты начала отзыва с учетом решения основной коммуникативной задачи высказывания.)

Что составит основную часть текста отзыва? (Обсуждаются способы передачи в краткой форме сюжета сказки, выражения чувств составителя отзыва.)

Каким образом можно завершить отзыв?

5. Самостоятельное составление отзыва в творческой тетради. (Цель: организовать непосредственное практическое решение учебной задачи.)

В процессе выполнения работы учителю важно, оказывая помощь, зафиксировать трудности, которые могут возникнуть у младших школьников. Чаще всего у детей вызывают затруднения краткое изложение сюжета произведения, способы выражения собственного понимания прочитанного художественного произведения.

6. Обсуждение отзывов в классе с последующим их редактированием. (Цель: формирование у младших школьников умения анализировать продукт речевой деятельности и совершенствовать созданное.)

Организуя данный этап, необходимо оговорить с детьми задачи при слушании написанных отзывов: решена ли автором задача высказывания? Сохраняется ли последовательность в тексте-отзыве? Использовал ли автор в отзыве слова, выражающие его отношение и чувства? И др.

Определение задачи для слушания важно с точки зрения обучения младших школьников предметному участию в речевой деятельности, поскольку акцентное слушание позволяет пишущему осмысленно подходить к собственной работе.

Для коллективного анализа выбирают-



ся одна или две работы, где (на взгляд учителя) есть успехи и недостатки (наличие полного пересказа, отсутствие решения задачи высказывания, отсутствие выражения собственного отношения к прочитанному посредством языковых средств), которые послужат материалом для обучения младших школьников совершенствованию речи.

7. Выполнение работы в тетради с последующей самопроверкой. (Цель: формирование у младших школьников умения контролировать собственную работу.)

В процессе самоконтроля школьники обращают внимание на основные характеристики выполняемой работы, которые были сформулированы на этапе знакомства с новым видом сочинения; критерии, отражающие специфику текста (тип текста, его структура, способы связи предложений в тексте); орфографическая грамотность.

Учащиеся чаще всего знают, что надо проверить в сочинении, но при этом не всегда могут осуществить саму проверку, так как способ проверки не открывается детьми (он предлагается учителем через обращения: «Проверь текст», «Подчеркни орфограммы» и т.д.) и соответственно не присваивается как опыт речевой деятельности. Мы предлагаем школьникам на уроках развития речи постепенно накапливать свой опыт в самопроверке творческой работы. Приведем небольшой фрагмент урока на установление соответствия созданного текста коммуникативной задаче высказывания.

— Какую задачу ты пытался решить в своем сочинении?

Как в тексте сочинения ты можешь увидеть решение поставленной задачи? (Выбор события; слова, передающие чувства и настроения; предложения, выражающие эмоциональную окраску речи.)

Каким образом можно проверить наличие или отсутствие этих средств в сочинении? (Перечитать несколько раз текст сочинения, подчеркивая карандашом слова, начало и конец предложений.)

Самопроверка с карандашом в руке — наиболее эффективный способ деятельности. Обозначение проверяемых компонентов можно оговорить с детьми. Так,

для проверки присутствия образных слов и выражений можно использовать волнистую линию, для обозначения слов-чувств — пунктирную линию, начало предложения обозначается уголком, знак препинания обводится кружком. Условные знаки будут дополняться или изменяться в зависимости от готовности учащихся и учителя в области знаково-символической деятельности.

Приведем тексты детских сочинений.

Мне очень понравилась сказка А.С. Пушкина. Она рассказывает о вечной любви, верности и мире.

Мой самый любимый герой — царевна. Я волновалась за нее, когда она была одна в темном, дремучем лесу. Восхищалась ее смелостью и упорством, которые помогли ей выйти из леса к избушке. Мне нравятся ее кротость, трудолюбие и простота, когда она жила у богатырей. Мне было очень страшно, когда царевна откусила кусочек от зловещего яблока, принесенного Черницей. Царевна мужественно перенесла все невзгоды от мачехи и сохранила свою любовь к Елисею.

Эта сказка о благородстве и верности, которые побеждают злые чары (*Анастасия Д.*).

Я люблю читать сказки. С большим удовольствием прочитал «Сказку о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина.

Красивая история, которая рассказывает о прекрасных людях: королевиче Елисею и молодой царевне. Королевич преодолел много препятствий в поисках своей царевны. Он не терял надежды, и поэтому добрые силы ему помогали. Его верность и любовь помогли оживить царевну. В этой сказке добро побеждает зло, и мне это очень нравится (*Денис Г.*).

III. На последующих уроках развития речи необходимо предлагать школьникам писать отзывы о прочитанных книгах по мере знакомства с новыми художественными произведениями как на уроках внеклассного чтения, так и в процессе самостоятельного чтения в каникулярное время. Предлагая школьникам написать отзыв о прочитанном, желательно обсудить с детьми не только коммуникативную задачу предстоящего высказывания, но и решить вопрос адресата отзыва. Направленность отзыва позволит обратить внимание млад-



ших школьников на необходимость отбора содержания, которое будет доступно для восприятия читающего, с одной стороны, а с другой — создаст благоприятные условия для наблюдения над стилем создаваемого текста.

В начальной школе на уроке развития речи школьники знакомятся с опытом написания отзыва о прочитанном художественном произведении, поэтому для учителя важно создать благоприятные условия, которые помогут детям не только познакомиться с новым видом работы, но и открыть для себя способы ее выполнения.

От редакции

Предлагаем вниманию читателей мнения специалистов о рассматриваемой в статье проблеме.

Г.М. Ставская считала, что задача, поставленная автором, далеко не проста. Отзыв о художественном произведении строится чаще всего по следующей структуре: 1) о чем или о ком идет речь в произведении (краткий сюжет и представление героя); 2) как художник слова рассказал об этом; 3) внутренняя мысль автора художественного произведения; 4) впечатление автора отзыва о произведении.

Такая схема просматривается и у Л.А. Никитиной (см. начало статьи). Все это составляет комплексную задачу, решению которой следует учить ребенка в целях полноценного восприятия произведения.

Разумеется, это очень сложная задача, и решать ее можно лишь «по частям», как это и предлагается в статье, но с одной оговоркой — эти части еще не являются сочинениями на тему «Отзыв о...», пока это другие работы, формирующие умение писать полноценный отзыв. Таковыми и являются данные для анализа «образцы». Так, вариант А имеет сюжетный пробел (почему уточка осталась, это очень важно для характеристики уточки), поэтому по сути это сочинение на тему «Мое отношение к главному герою произведения». В варианте Б (подчеркивается одна из задач — роль природы) возникает нелогичное «но», тогда как следует учить видеть связь описания природы с состоянием героя, и потому это сочинение по теме «Связь

состояния героя с рисуемыми картинками природы». Вариант В — сочинение на тему «Мое отношение к героям сказки».

Такой же незавершенностью страдают «отзывы» о сказке А.С. Пушкина. Разрыв комплексной задачи на несколько задач весьма дискуссионен. Это может привести к формированию ложного представления о полноценном отзыве о художественном произведении.

А вот мнение **М.Р. Львова**, члена редакционной коллегии журнала, члена-корреспондента РАО, профессора Московского педагогического государственного университета.

«Тема статьи — одна из трудных в методике литературного чтения. С одной стороны, учитель должен научить — сообщить учащимся определенное умение; а с другой — не сковать самостоятельность, не свести это умение к шаблону.

Литература воздействует на учащихся многосторонне: и сюжетом, и композицией, и образами, и нравственно — через авторский замысел. На что наиболее отзовется юный читатель? Не это ли главное в нашей профессии? На одном полюсе — логика фактов, на другом — сопереживание, отклик души. На одном полюсе — жанр и структура отзыва о прочитанном, на другом — то, что думает и переживает школьник, что чувствует.

Я придерживаюсь мнения, что выбор делает сам школьник.

Полагаю, автор статьи идет по наилучшему пути: Л.А. Никитина берет несколько примеров из реальной школьной практики и разбирает их. Единственное, что в предлагаемой статье вызвало несогласие, — это слова «обучение... выражать собственное отношение» к чему бы то ни было. Если этому «обучать» — получится фальшь, лицемерие...

Восприятие литературы субъективно, здесь нужны осторожность и чуткость учителя. Так учили те педагоги, которые заложили основы методики сочинения: Л.Н. Толстой, Н.Ф. Бунаков, Е.И. Тихеева, К.Б. Бархин, Н.М. Соколов и особенно В.А. Сухомлинский.

Думаю, что автор статьи имеет основание и право на свою позицию в этом вопросе».



Опыт филолого-исторического и методического комментария рассказа А.П. Гайдара «Чук и Гек»



О.И. ПЛЕШКОВА,

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики
начального образования

Творчество А.П. Гайдара давно является предметом изучения в начальной школе. Однако круг произведений, рекомендованный для чтения младшим школьникам, их оценка, интерпретация в научно-исследовательской и методической литературе менялись в свете общественных процессов нашей страны¹. В конце 1980 — начале 1990-х годов происходили многочисленные споры о личности и творчестве А.П. Гайдара². Сегодня ощутима потребность в переосмыслении наследия писателя, необходимость разобратся в парадоксальности его текстов, совмещающих идеологические образы и высокое искусство. Новые концепции представлены в работах И. Арзамасцевой и С. Николаевой [1, 296–303]³, И. Минераловой [10], Е. Кулешова [7] и многих других. Несмотря на противоречивость судьбы, А.П. Гайдар признается большим художником. Утверждение им общечеловеческих ценностей — любви, дружбы, семейного счастья — делает его рассказы и повести вневременными, классическими, пригодными для чтения в раннем возрасте. Каждое произведение писателя синтезирует художественные средства детской литературы и так называемую взрослую проблема-

тику, «детскую сказочность» и подтекст. Чем взрослее читатель, тем более понятен ему иносказательный, второй смысл гайдаровского текста. Несомненно, младшие школьники не смогут до конца понять «взрослую» проблематику произведений Гайдара, но это не освобождает учителя, помогающего детям постигать суть вневременных ценностей, от осмысления подтекста писателя. Попытаемся проследить, как «взрослая» проблематика варьируется в одном из самых известных произведений А.П. Гайдара — «Чук и Гек» (1939)⁴.

Рассказ «Чук и Гек» — признанный шедевр детской литературы, классический рождественский рассказ [1, 301; 20, 6]. Отмеченное литературоведами тяготение А.П. Гайдара к сказово-сказочной поэтике требует уточнения. Уровень условности в рассказе играет особую роль. Обращение к мировым мифопоэтическим традициям и фольклору (в частности, к поэтике волшебной сказки) в рассказе о семейном счастье художественно и социально мотивировано. Чистый, светлый мир семьи, кажущийся сказочным на фоне страшной действительности конца 1930-х годов, создается как антитеза тоталитарному режиму. Герои

¹ Современные программы начальной школы включают такие произведения А. Гайдара, как «Совість», «Горячий камень», «Чук и Гек», «Тимур и его команда».

² См., например: *Сивоконь С.* Спор о Гайдаре. (О личности и творчестве) // Детская литература. 1993. № 5. С. 10–14; *Розанов А.* Милосердие по Гайдару // Культура. 1994. 19 марта. С. 4.

³ В статье в квадратных скобках указаны порядковый номер и страницы работы из раздела «Использованная литература». — *Ред.*

⁴ В настоящее время рассказ «Чук и Гек» в сокращении включен в учебник З.И. Романовской [17, 164–188] и в «Полную хрестоматию для начальной школы» [14, 194–222]. Отрывок о получении телеграммы помещен в учебнике В.А. Лазаревой [8, 134–146], отрывок, озаглавленный «Елка в тайге», — в учебнике Л.А. Ефросининой [9, 142–144].



рассказа «Чук и Гек», как и многих других произведений писателя, раскрываются в первую очередь в семейных отношениях. Сказочность как бы уводит гайдаровского героя (и читателя!) от страшных жизненных проблем. На создание особого эпического мира семьи в рассказе в целом «работают» сказовый стиль [18], следование композиционному построению волшебной сказки, поэтика цвета и числа, отсутствие конкретных дат и адресов.

Заглавие рассказа «Чук и Гек» призвано заинтересовать читателя: имена героев, не существующие в современном русском языке, демонстрируют один из сказочных приемов условности. Ритмизованное фольклорное вступление, напоминающее сказочный зачин, задает два возможных варианта прочтения текста: как сказку и как рассказ о современности: «Жил человек в лесу возле Синих гор. Он много работал, а работы не убавлялось, и ему нельзя было уехать домой в отпуск» [4, 122]. На предельное обобщение работают *отсутствие имени* человека, живущего в *безымянном* лесу, и условный топоним *Синие горы*, функционально близкий образу «некоторого царства-государства». Таким образом автор добивается символичности и вневременности изображаемого, однако вносит и современный языковой пласт (лексемы «отпуск», «начальники» и пр.).

Значимым видится сопряжение двух пространств: леса, где живет человек, и города Москвы, где находится его семья. Данная оппозиция восходит к мифопоэтической традиции противопоставления «своего» и «чужого» пространства, леса и дома [15, 35–88]. Единственное конкретное место — Москва — «город, лучше которого и нет на свете» [4, 122], но детям в Москве «скучно», плохо без папы. Таким образом, «свое» и «чужое» пространство в тексте функционально меняются. Автор проводит мысль о необходимости воссоединения семьи.

Своеобразной завязкой служит отправка *человеком* письма домой. Образ эпического рассказчика, возникающий в начале и конце повествования, еще раз подчеркивает фольклорную вневременность истории. Как бы начиная рассказ о «делах давно забытых дней», А.П. Гайдар пишет: «Из-за че-

го началась эта драка, я уже позабыл» [4, 122]. Драка детей, повлекшая потерю телеграммы, выполняет сказочную функцию запрета и его нарушения. Последующие приключения Чука, Гека и их мамы — своеобразные испытания героев, наказание за нарушение запрета. Испытания художественно организованы как «поиск» желанного объекта — в данном случае отца, который находится практически «за тридевять земель». Сравните: Гек об отце: «...далеко занесло нашего папу <...> дальше, чем это место, уже и немного осталось мест на свете»; мать думает: «...дальше, чем это место, куда занесло ее беспокойного мужа, и немного осталось мест на свете» [4, 132–134]. Поиск отца обуславливает введение мотива путешествия. Путь героев — это дорога «к самим себе» [10, 116].

Настоящие испытания начинаются на станции, где героев никто не встречает. Безымянность станции вновь говорит об обобщении. Герои, согласно сказочной поэтике, словно оказываются в другом, сказочном пространстве, на что указывает ряд пейзажных деталей и дальнейшее развитие сюжета. *Луна* в этом мире «такая огромная, какой в Москве и не бывает» [4, 127]. *Лес* — традиционно «иное», нереальное, сказочное пространство [15, 40] — наделен фольклорными эпитетами «дремучий», «пустой, темный». Особую роль в развитии сказочного сюжета играют образы *вокзала* и *ямщика*. *Вокзал* — промежуток между миром детей и миром отца, именно здесь герои обретают помощника-проводника: *ямщик* берется их отвезти «в лес до места». В наименовании пункта назначения вновь обращает внимание отсутствие конкретности (позднее возникнут названия «Разведывательно-геологическая база номер три», «ущелье Алкараш», однако опять без географической достоверности). *Ямщик* отводит героев в буфет, где они пьют чай (здесь — ассоциации с традиционной трапезой перед дальней дорогой в избушке Бабы-Яги [15, 49]). Пространственное перемещение к объекту поисков происходит в темноте, при свете луны, традиционным сказочным образом: лошади/кони ассоциируются с волшебным средством передвижения, полученным от помощника (ямщика). Эпизод на ямщи-



кой станции, где кони сами останавливаются, также наполнен сказочными ассоциациями. В названии станции «избушкой» видится фольклорная ориентация. Ночная «борьба» Гека с «медведем», за которого он принял отвязавшуюся лошадь, сопровождается мифопоэтической борьбой света и тьмы: луна за тучами — «медведь наступает», сугробы кажутся черно-синими, луна появляется — сугробы начинают сверкать, тьма (зло) отступает, «медведь» оказывается лошастью. Важно отметить, что в этом эпизоде также обыгрывается традиционная фольклорная ситуация «медведь в лесной избушке» [15, 36].

Особое место в создании условного мира принадлежит эпизоду приезда на базу, к трем «домишкам», «торчащим» на опушке. Дремучий лес, признаки запустения, констатация тишины, «как на кладбище», отсутствие людей («русского духа») позволяют говорить о варьировании фольклорной ситуации посещения героем избушки Бабы-Яги. Сторож, как и Баба-Яга, обладает информацией о предмете поисков. Ямщик говорит о нем: «...что-нибудь рассказать должен, на то он и сторож» [4, 135]. Сторожка имеет атрибуты фольклорно-сказочной заставы (номинация «избушка», крайнее положение у леса, трудность проникновения, наличие метел, печи, звериных шкур и пр.). (Сравните: фольклорная избушка на курьих ножках «стоит к лесу передом», попасть в нее трудно, герой должен знать определенные слова.) Здесь герои встречают дарителя (сторожа), который появляется ночью, в темноте с фонарем. Его первая фраза: «Что это за гости сюда приехали?» [4, 136] ассоциируется с вопросами слепой Бабы-Яги к сказочному герою [15, 53]. Сторож-даритель, снабдив героев необходимым для жизни в лесу ружьем, хлебом, зайцем, крупной, солью, дровами, как по законам сказочного жанра, исчезает (на самом деле — уходит за экспедицией).

Прогулки героев по зимнему лесу к роднику за водой сопровождаются описаниями поистине сказочных пейзажей [4, 139]. Необычность природы подчеркнута риторическими восклицаниями, сравнением Синих гор со сказочными замками, а также рядом эпитетов (*густые* кедровые ветви, *лю-*

ботытые сороки, *причудливые* следы, *дремучий* лес и пр.). Нагнетание страха (в тайге что-то стонет, гудит, за дверью кто-то толкается и пр.) также работает на поддержание исключительной, сказочной атмосферы. Рассуждение о волшебниках, непосредственно вносящее в произведение сказочную лексику, способствует более полному раскрытию образов детей. Чук не верит в чудеса, а Гек — верит, но вместе мальчики составляют единое целое. Отсюда — выход на изначально заданное сопряжение взрослого и детского содержания текста.

История с пропажей Гека — «кульминация приключений детей» [1, 302], очередное испытание для семьи, пародическая вариация фольклорного сюжета о пропавшем в лесу ребенке (Гек не пропал, а спрятался в сундук и заснул). Значимо, что Гека обнаруживает («спасает») сторож и собака, появившиеся на *третий* выстрел из ружья, сделанный матерью. Сцена появления сторожа с «*громом и стуком*» [4, 142] (сравним с фольклорной формулой появления героя: «вдруг поднялся *стук да гром*»), использование принципа троичности позволяют провести ассоциацию с появлением волшебного помощника, где ружье выполняет функцию волшебного средства. Привезенные сторожем «*тяжелый ключ*» от комнаты отца и письмо в «*измятом голубом конверте*» символичны: путешественники наконец обретают *семейный очаг*. Ощущение близкого счастья подкрепляется изображением подготовки к Новому году — *семейному* празднику. Приезд отца завершает «путь героев к самим себе», семья воссоединена и счастлива, сказка заканчивается. Апофеозом сказочного торжества счастья, безусловно, выступает празднование Нового года (новой жизни).

Помимо фольклорных аналогий, значимую роль в создании условного мира играют числа и цвет. В тексте доминирует сакральное число «три», соотносимое с мифологическими представлениями об устройстве мира [12, 671, 672] и фольклорной традицией утроения, создающей эпическую соразмерность, что в итоге служит выявлению авторской идеи. В рассказе А.П. Гайдара *трое* путешественников; в картонке Чука — *три* цветных значка; Гек в вагоне са-



дится на *три* скамейки; база номер *три* состоит из *трех* «домишек»; ящик уезжает на станцию через *три* часа; *втроем* ходят герои за водой; мать делает из ружья *три* выстрела; пес, найдя Гека, *три* раза гавкает. В системе рассказа значимым также выступает другое сакральное число — *семь*: *семь* дней проводят дети с матерью на базе до возвращения экспедиции и встречи нового года (три дня сторож ходит по тайге, еще четыре дня идут домой лыжники). «Счастливым число» *семь*, воплощающее космическую целостность [12, 672], дополняет тему счастья, варьируемую в рассказе.

Цветовая символика у А.П. Гайдара также восходит к традициям мифопоэтики и фольклора. Значением *красного* цвета (в лубочной поэтике — «красивый», «хороший») наделены константные гайдаровские образы — «*красная звезда*», «*Красная армия*». Отсюда — своеобразное эпическое изображение красноармейцев как богатырей, стоящих на защите мира и добра (в рассказе — образ командира бронепоезда). *Синий* цвет наполнен семантикой сбывшейся счастливой мечты: *Синие* горы, к которым стремятся дети с матерью, ассоциируются с «Синей птицей» Метерлинка. (Ср. также толкование синего цвета как цвета неба, где обитают «горные силы» [11, 84].) *Голубой* — «редкий, необычный» [19, 69], цвет мирного неба, светлого настоящего — играет особую роль в системе всего творчества Гайдара. (Ср. «Голубая чашка» (1935).) В рассказе «Чук и Гек» *голубой* работает на создание волшебной атмосферы: «голубой свет в ночном купе», в тайге голубое небо. Значимо, что письмо отца запечатано в «голубой конверт». Особое внимание в рассказе уделено *желтому* цвету, его оттенкам и производным: *желтая* картонка из-под маминых ботинок, *желтый* апельсин, *желтые* золоченые ручки купе, наконечник карандаша из *желтого* патрона, *желтый* свет из окна поезда. «Золотой» упоминается два раза [4, 127–147], «оранжевый» — один [4, 127]. Образ луны, совмещающий оттенки «желтого» и «золотого», возникает шесть раз. Это позволяет говорить об особой доминанте желтого цвета, семантика которого у А.П. Гайдара, на наш взгляд, восходит к

традиции мифопоэтической и фольклорной соотнесенности с цветом солнца [15, 244–255; 5, 147] и в целом также призвана символизировать добро, счастье. В финале произведения возникает многоцветье: *зеленая* елка, игрушки из *цветных* журнальных картинок и лоскутьев, *серебряная* бумага, *желтые* восковые свечи, *золотые* кремлевские часы, *красная* звезда. Многоцветье в поэтике А.П. Гайдара, присущее «описаниям счастливых и радостных минут в жизни героев» [19, 70], соответствует художественной обработке темы счастья в рассказе.

Мы не ставили задачу доказать полное соответствие рассказа А.П. Гайдара «Чук и Гек» фольклорно-сказочному сюжету (авторское произведение всегда отличается от народного). Прделанная регистрация фольклорных элементов волшебной сказки и мифопоэтических соответствий в рассказе обнажает ориентацию автора на создание некоего условного мира, единственно в котором возможно воссоединение и счастье семьи. Мотивы волшебной сказки подверглись в системе рассказа переосмыслению, трансформации: герои не возвращаются домой из путешествия в лес, остаются в избушке, «чужое» пространство оказывается им близким. (Ср. также пародическое переосмысление сюжета рождественского рассказа: сиротки не замерзли [1, 301].) Неслучайно обретение счастья происходит в далекой избушке, в условном волшебном пространстве (а не в конкретной Москве). Неслучайно известная гайдаровская сентенция о счастье возникает в финале *новогодней сказки*: семья счастлива, но счастлива в условном месте Советской страны, у несуществующих в жизни Синих гор, в лесу. (Ср. также изображение семейного счастья в дачном доме в *безымянном* подмосковном поселке в рассказе «Голубая чашка») Ориентация автора на мировую мифопоэтическую и фольклорную традицию, проявляющаяся в эпичности произведения, в его связях с волшебной сказкой, в цветовой и числовой символической, «работает» на создание особого условного мира, наделая гайдаровские образы сложным содержанием, способствует углублению проблематики произведения. Варьирова-



ние сказочно-условных образов в рассказе об обретении счастья обнажает подтекст: безмятежное семейное счастье в эпоху тоталитаризма возможно только в реконструированном, условном мире.

При разработке занятий в начальных классах следует учитывать, что рассказ «Чук и Гек» помещен в учебниках не полностью, поэтому систему вопросов следует корректировать в зависимости от используемого учебника (необходимо также учитывать возможность рассмотрения рассказа на внеклассном чтении). При чтении и обсуждении произведения с детьми предлагается следующая система вопросов, направленных на раскрытие авторской идеи:

– Что вы подумали (представили), когда прочитали заглавие? Как вы думаете, о чем будет это произведение? (После первого прочтения рассказа целесообразно вернуться к поставленным в начале вопросам: Правильно ли вы предположили, о чем будет это произведение? Почему оно так называется?)

– Кто такие Чук и Гек? Кто вам нравится больше? Можно ли говорить, что один из братьев лучше другого? Из-за чего начинаются неприятности героев?

Ответы на следующие вопросы требуют обращения детей к тексту:

Как описаны автором Чук и Гек? Как описаны мать и отец мальчиков? Почему герои уезжают из Москвы? Кого они встречают на своем пути? Какие произведения начинаются со слов «жил», «жили-были» и т.д.? Посмотрите на начало рассказа. Можно ли назвать рассказ «Чук и Гек» сказкой? Что еще в рассказе напоминает вам сказку? Сравните слова *дом*, *жилище*, *квартира*, *изба*, *избушка*. Одинаковы ли они по смыслу? Какие слова выбраны автором для описания места, где живет отец мальчиков, и почему? Как описана природа в рассказе? В каких произведениях вы еще встречали описание «дремучего» леса? Каким предстает лес в рассказе? Можно ли сказать, что эта сказка новогодняя? Какие еще новогодние сказки вы знаете? Что это за праздник – Новый год? Встречаются ли на Новый год чудеса? Что можно назвать чудом в рассказе? Как автор описывает встречу Нового года в рассказе? Когда ав-

тор описывает праздник, можно ли сказать, что все радуются? Почему? Как вы встречаете Новый год? Вы любите встречать Новый год со своей семьей? Почему в конце рассказа автор говорит о счастье? Как он объясняет счастье? Счастливы ли дети в рассказе? Что такое счастье, по-вашему?

После чтения и обсуждения рассказа с детьми полезно организовать просмотр фильма «Чук и Гек» (1953, режиссер И. Лукинский, сценарий В. Шкловского). Фильм, ставший шедевром мировой классики, в 1953 г. получил премию Международного фестиваля в Венеции. Создателям фильма удалось сохранить сказочную атмосферу гайдаровского рассказа, что в совокупности с великолепными актерскими работами, несомненно, привлечет внимание детей.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Арзамасцева И.Н., Николаева С.А.* Детская литература: Учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2001.
2. *Апикин В.П.* Русская народная сказка. М., 1977.
3. *Васильева Э.* «Чук и Гек»: элементы рождественской сказки (текст и кинотекст): Доклад Междунар. конф. «Пятые Детские чтения: К 100-летию со дня рождения Аркадия Гайдара». Санкт-Петербургский университет культуры и искусств (17–19 декабря 2004 г.) // [www.Ruthenia.ru /document /534775 /html](http://www.Ruthenia.ru/document/534775/html).
4. *Гайдар А.П.* Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. / Сост. и общ. ред. Т.А. Гайдара. М., 1986.
5. *Зуева Т.В., Кирдан Б.П.* Русский фольклор. М., 2001.
6. *Керлот Х.Э.* Словарь символов. М., 1994.
7. *Кулешов Е.В.* Заметки о художественном мире А. Гайдара: оппозиция «сакральное»/ «профанное»: Ст. по дет. литературе и антропологии детства / Сост. Е.В. Кулешов, И.А. Антипова. М., 2003. С. 289–301.
8. *Лазарева В.А.* Литературное чтение. Учеб. для 2 класса: 2-е изд.: В 2 кн. Кн. 1. М., 2004.
9. Литературное чтение: Учеб. для 2 класса четырехлетней нач. школы. 2-е изд.: В 2 ч. Ч. 1 / Авт.-сост. Л.А. Ефросинина. М., 2003.
10. *Минералова И.Г.* Гайдар // Русские детские писатели XX века: Библиографический словарь. М., 2001. С. 114–117.
11. *Миронова Л.Н.* Цветовидение. Минск, 1984.



12. Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. М., 1991.
13. Мифы народов мира: Энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. С.А. Токарев. М., 1998.
14. Полная хрестоматия для начальной школы. 1 класс. М., 2005.
15. *Протт В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. М., 2002.
16. *Протт В.Я.* Морфология сказки. М., 2000.
17. *Романовская З.И.* Живое слово. Учеб. по чтению для 2 кл. трехлетней и 3 кл. четырехлетней нач. школы. В 2 кн. 4-е изд. Кн. 1. М., 2002.
18. *Рыбаков Н.И.* Сказ в прозе А. Гайдара // Творчество А.П. Гайдара: Материалы конф. Вып. 1. Горький, 1975. С. 100–109.
19. *Свирская Н.* Об особенностях поэтики А. Гайдара // О литературе для детей. Л., 1969. С. 49–70.
20. Чудо Рождественской ночи: Святочные рассказы / Сост., вступ. ст. и примеч. Е.Д. Дущечкиной и Х. Барана. СПб., 1993.

Краевая экспериментальная площадка СЛОВЕСНИКОВ

Т.С. ТРОИЦКАЯ,

доктор педагогических наук, доцент, Московский государственный университет

Как известно, в современной начальной школе действует ряд альтернативных образовательных программ, в том числе по литературному чтению. Многие программы, хотя и опираются на традиции методической науки, имеют инновационный характер и принципиально отличаются от программ, по которым младшие школьники учились еще 10–15 лет назад.

Однако реализация программ инновационного характера встречается сегодня с существенными трудностями. Природа этих трудностей связана с тем, что подготовка будущих учителей на факультетах начальных классов в педагогических вузах и колледжах отстает от темпа школьных инноваций. Учителя не только не осведомлены о разнообразии доступных сегодня программ и учебных пособий и не посвящены в их основания, но они зачастую не владеют и теми стратегиями и методами обучения, без которых работа по инновационным программам оказывается недоступной.

Если говорить конкретно о подготовке учителей начальных классов к работе по курсу «Литературное чтение», то здесь проявляется ряд недостатков. Некоторые из них имеют универсальный (надпредметный) характер, другие непосредственно

связаны с процессом начального литературного образования.

К первым (надпредметным) следует, вероятно, отнести неподготовленность будущих учителей к работе в коммуникативном деятельностном режиме, предполагающем приоритет творческой деятельности над репродукцией. Трудности, специфичные для предметной области «Литературное чтение», — это, прежде всего, несформированность собственных читательских позиций выпускников: многие из них так и остаются на уровне активно-реалистического восприятия художественной словесности, не видят связей отдельного художественного произведения с актуальным культурным контекстом. К сожалению, существующие сегодня учебники и учебные пособия, предназначенные для студентов факультетов начальных классов, не могут решить проблему преодоления названных недостатков.

Именно поэтому в 2004 г. в Барнауле на базе факультета начальных классов Барнаульского государственного педагогического университета, краевого педколледжа, городского педагогического училища и гимназии № 123 открыта краевая **экспериментальная площадка** «Воспитание читателя». Образовательная цепочка: начальная школа — педколледж — педвуз (координатор



проекта — кандидат филологических наук Т.И. Киркинская, научный руководитель — доктор педагогических наук Т.С. Троицкая). Основная цель экспериментальной площадки — **разработка учебника нового поколения, предназначенного для подготовки будущих учителей начальных классов к грамотному воплощению современных версий курса «Литературное чтение»**. Исключительную ценность представляет тот факт, что инициаторами создания экспериментальной площадки (и, конечно, ее непосредственными участниками) стали сами преподаватели педуниверситета и педколледжа. Это гарантия, что новый учебник будет не только практико-ориентированным, но и умело воплощен в жизнь уже в рамках эксперимента.

Проект учебника

Наш учебник, в отличие от действующих сегодня, строится на материале трех учебных дисциплин: «Введение в литературоведение» (или «Теория литературы с практикой читательской деятельности»), «Детская литература» и «Методика литературного чтения». Как известно, этими тремя учебными дисциплинами практически исчерпывается подготовка будущих учителей к проведению уроков литературного чтения.

Ясно, что названные курсы тесно связаны между собой, хотя у каждого из них есть своя особая сфера интересов.

«Введение в литературоведение» знакомит с литературой и фольклором как видами словесного искусства, дает инструментарий для анализа всего многообразия произведений художественной словесности.

Курс «Детская литература» посвящен той части художественной словесности, которая входит в круг детского чтения или как-то иначе сопровождает детскую повседневную жизнь (эта оговорка актуальна для многих произведений фольклора и некоторых произведений «взрослой» литературы).

«Методика литературного чтения» как небольшой по количеству часов раздел учебного курса «Методика преподавания русского языка» обеспечивает возможность будущим учителям грамотно и эффективно ввести начинающих школьников в мир художественной словесности, опираясь как на

традицию методической науки, так и на методические новации последних лет.

Курсы эти представляют собой полный набор учебных дисциплин, связанных с художественной словесностью. «Введение в литературоведение» по преимуществу формирует у студентов позицию теоретика-исследователя, «Детская литература» имеет дело с позицией читателя, «Методика» обеспечивает формирование позиции методиста. Таким образом, каждый из этих курсов решает особую задачу формирования учителя-профессионала.

В практике обучения будущих учителей сложилась традиция раздельного и даже независимого преподавания перечисленных учебных дисциплин: обучение ведется по разным учебникам, разными преподавателями, в разное учебное время и, что самое главное, в разных несогласованных логиках. Между тем согласование и интеграция этих учебных курсов представляется целесообразной по целому ряду причин.

Прежде всего, студенты с первых занятий по циклу учебных дисциплин, связанных с художественной словесностью, должны увидеть всю учебную (а также профессиональную) перспективу: изучение основ литературоведения обеспечивает новый уровень восприятия произведений детской литературы и фольклора, качественно новый уровень методических решений. Видение учебной перспективы мотивирует занятия теорией литературой и изучение детской литературы.

Крайне важно также, что объединение этих курсов единой логикой позволит принципиально изменить уровень методической компетенции будущих учителей. Действительно, сегодня уже совершенно очевидно, что учитель, в том числе и учитель начальных классов, не может быть простым исполнителем методических замыслов авторов учебников и действовать исключительно по предписанию ученых-методистов. Современный учитель не только точно понимает замысел авторов учебников, но и самостоятельно принимает решения в процессе общения с учащимися, оценивает продуктивность детских реплик и наблюдений, направляет ход учебного диалога. Действия учителя во многом опреде-



ляются характером учебного материала, в данном случае это произведения детской художественной словесности. Выбирать методические решения, отталкиваясь от характера учебного материала, можно научиться именно в рамках интегрированного курса, предполагающего регулярное построение методических решений на основе тщательного анализа произведений фольклора и литературы. Подчеркнем: именно это звено — **выбор методических решений как результат анализа материала** — становится центральным в данном интегрированном курсе. Необходимость психолого-педагогической корректировки методических решений мотивирует заинтересованное изучение соответствующих учебных дисциплин.

Данный учебник не претендует на статус единственного и достаточного учебного пособия по трем названным курсам. Его задача — сформировать общее учебное пространство, оптимальное для освоения и развития позиций читателя.

Мы решили, что экспериментальный учебник не должен быть монолитным, состоящим из сплошного текста: такой облик неизменно отталкивает студентов, впрочем, как и большинство людей (вспомним, как очаровательная Алиса из книги Л. Кэрролла заснула над книгой без картинок и диалогов, вспомним блестящее эссе о чтении Даниэля Пеннака «Как роман»). В учебнике будет множество иллюстраций, схем, фрагментов стенограмм школьных уроков, а также сквозных рубрик, будут задания для студентов, требующие обращения к другим книгам, к информации, представленной в Интернете, вопросы, требующие коллективного обсуждения и не имеющие однозначного ответа. Кстати, для сохранения качества иллюстративного материала и в целом для удобства пользования мы предусмотрели подготовку электронной версии учебника.

Учебник будет состоять из ряда глав (их может быть восемь, девять и более — в перспективе каждая глава может стать основой для создания отдельного выпуска учебника, издаваемого отдельно). Главы формируются исходя из учебного материала: например, будут главы «Жанр басни в

системе литературного образования младших школьников», «Фольклор и литература: специфика и взаимодействие», «Малые жанры детского фольклора» и др. Впрочем, в идеале набор глав будет открытым: курсовые, дипломные и в перспективе кандидатские исследования о том, что будет представлять собой отдельная (каждая) глава. Мы предполагаем, что в ней будут следующие рубрики (к которым мы задумали яркие, выразительные эмблемы):

— *Суть проблемы* (краткая установочная статья авторов учебника, посвященная наиболее принципиальным аспектам заявленного в главе учебного материала, включая его методическое воплощение).

— *Сравниваем, размышляем, обсуждаем* (фольклорные и литературные тексты, организованные в соответствии с учебными задачами, с вопросами и заданиями для студентов).

— *Библиотека* (сюда войдут при необходимости адаптированные, иллюстрированные и прокомментированные статьи и фрагменты монографий ведущих ученых, посвященные филологическим и методическим аспектам учебного материала; здесь также будут вопросы и задания для студентов, способствующие активному освоению материалов рубрики; предполагается также включение краткой аннотированной библиографии по проблеме главы).

— *Странички школьных учебников* (фрагменты учебников, созданных в рамках образовательных систем и направлений, посвященные представленному в главе учебному материалу; вопросы и задания для студентов).

— *Методические задачи* (фрагменты стенограмм уроков по учебному материалу, заявленному в главе; вопросы и задания для студентов).

— *Проба пера* (аннотированные и снабженные библиографией темы курсовых и дипломных работ).

— *Информация* (определение и наглядное представление актуальных понятий, сведения о писателях, ученых, собирателях фольклорного материала и др.).

— *Методическая рефлексия* (вопросы и задания для студентов, направленные на осмысление собственных учебных дости-



жений и открытие образовательной перспективы).

Мы полагаем, что задуманная нами книга может стать не только учебником для студентов, но и хорошим подспорьем для учителя-практика.

Описанный здесь проект учебника в мае 2006 г. обсуждался на кафедре русского языка и методики его преподавания в начальной школе факультета начальных классов Московского педагогического государственного университета (заведующий кафедрой — доктор педагогических наук О.В. Сосновская) и получил высокую оценку.

Хрестоматии

Поскольку создание такого учебника — дело не одного года, апробацию положенных в его основу принципов было решено осуществить с помощью серии хрестоматий, каждая из которых является своего рода прообразом отдельной главы (или фрагмента главы) будущего учебника. В серии «Коллекции художественных текстов в системе литературного образования (учитель, школьник, студент)» уже изданы две хрестоматии: «Кто, кто в теремочке живет?» (фольклорные, литературные, детские версии русской народной сказки «Теремок») и «Стихи со всего света» (зарубежная детская поэзия в вариантах поэтических переводов). Авторы-составители — Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Подчеркну, что хрестоматии вышли в издательстве Барнаульского государственного педагогического университета при активном содействии декана факультета начальных классов В.А. Рассыпнова. Сейчас идет их активная апробация в рамках экспериментальной площадки.

Хрестоматия «Кто, кто в теремочке живет?» посвящена одному из самых популярных сказочных сюжетов — тому, что входит в нашу жизнь одним из первых, — сюжету «Теремка». Пожалуй, ни одна сказка не выросла так прочно в детскую художественную культуру, не пережила такое множество перевоплощений, как эта. Известно около 30 русских фольклорных вариантов этой сказки (среди них как традиционные, так и оригинально переосмысленные версии, в том числе и в составе текстов-контамина-

ций). Фольклористы и писатели многократно обрабатывали сказку для детских изданий, начиная с XIX в. создаются авторские литературные версии этого сюжета, в том числе драматическая сказка С. Маршак (широко известны ее театральные постановки разных лет). Среди писателей, обратившихся к этому сюжету, — Владимир Даль, Виталий Бианки, Евгений Чарушин, итальянский писатель-сказочник Джанни Родари, создавший, пожалуй, самую неожиданную версию «Теремка».

Украинцы, белорусы, латыши и народ коми создали собственные оригинальные варианты этой сказки, причем если украинская «Рукавичка» многократно издавалась для детей в переводе на русский язык, то другие национальные варианты печатались лишь в специальных изданиях и не получили широкого распространения.

Замысел книги состоит в монографическом представлении и исследовании популярного сказочного сюжета. В книгу включены все известные нам материалы, связанные с «Теремком»; мы попытались отразить в ней все грани и аспекты вхождения этого сюжета в современную художественную культуру. В книгу также вошли подражания сказке, выполненные школьниками восьми-девяти лет; эти материалы отразили особенности восприятия традиционного сказочного сюжета современными детьми.

Хрестоматия «Стихи со всего света» посвящена произведениям детской зарубежной народной и авторской поэзии, известным в нескольких переводах на русский язык.

Фигура переводчика и само явление художественного перевода в современных изданиях для детей и школьных учебниках оставлены без внимания; нередко мы не находим в них ни автора перевода, ни сведений о языке оригинала, ни тем более сведений о переводчике. Особенно это характерно для современных массовых коммерческих изданий.

Но и формальное упоминание языка оригинала и автора перевода принципиально не меняет ситуацию. Широко известно, что переводчик поэтического произведения, как правило, становится соавтором, а



подчас и соперником его творца. В переводном произведении неотделимо слиты творческие индивидуальности двух создателей — автора и переводчика. Без учета фигуры переводчика у нас, по существу, нет возможности «пробиться» к личности иноязычного автора. Вот почему подлинное знакомство с зарубежной поэзией возможно только при наличии нескольких поэтических переводов. Только сравнение таких переводов может приблизить нас к оригиналу.

Несмотря на эти очевидные обстоятельства, ни детские издания, ни школьные учебные книги практически никогда не помещали на страницах одного сборника (или учебника) несколько параллельных переводов, хотя русские детские поэты и переводчики нередко соперничали в переводе одних и тех же детских стихотворений. Среди переводчиков, представленных в хрестоматии, — детские поэты-классики Самуил Маршак, Корней Чуковский, Борис Захoder, а также лучшие современные детские поэты Роман Сеф, Ирина Токмакова, Марина Бородинская, Нонна Слепакова, Михаил Яснов, Вадим Левин и др. Переводы раз-

ных авторов, разбросанные по многочисленным детским и недетским изданиям, журнальным и газетным публикациям, практически недоступны учителю современной школы. Выявление параллельных переводов детской зарубежной поэзии оказалось делом трудоемким и долговременным. Хрестоматия не претендует на полностью и, несомненно, может быть дополнена.

Завершается хрестоматия методическим приложением, содержащим сравнительный анализ параллельных переводов английской народной песенки «Храбрецы», выполненных К. Чуковским и С. Маршаком, и стихотворения М. Карема «Дождь» в переводах А. Сорина и М. Яснова; дается также примерный алгоритм работы с материалом такого рода в начальной школе.

Сейчас завершается работа над хрестоматией «Жанр басни в творчестве писателей разных эпох».

* * *

Хочется надеяться, что описанный здесь проект со временем перерастет региональные рамки и будет полезен многим преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей.

Развитие творческого мышления учащихся в процессе выполнения экспериментов

Окружающий мир



Р.Н. АФОНИНА,

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры естественных дисциплин

В «Концепции общего среднего образования» основополагающий принцип обновления содержания образования — личностная ориентация содержания образования, предполагающая развитие творческих способностей учащихся, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей. Современное информационное общество движется по пути развития творческого мышления человека. Творче-

ский человек может успешно адаптироваться в социуме, противостоять негативным обстоятельствам, находить позитивные выходы из сложных ситуаций, он способен к самореализации своих возможностей, саморазвитию. Но общественная потребность в воспитании творчески мыслящего человека не находит своего полного претворения в школьной практике. Поэтому воспитание творческой личности, человека с творчес-



ким мышлением имеет особую актуальность и является одной из главных целей системы образования [1]¹.

Для эффективного развития творческого потенциала учащихся в первую очередь необходимо обеспечить информационную базу деятельности, основой которой являются знания. Их эффективное усвоение зависит от многих факторов. Одним из важнейших является представление учебного материала в такой форме, которая наиболее соответствует особенностям восприятия и переработки информации учащимися, обладающими различными способами познавательной деятельности. Традиционно сложившееся обучение базируется на развитии репродуктивного мышления и направлено преимущественно на содержание и объем получаемых знаний, а не на формирование средств и способов мыслительной деятельности. *В.Г. Рындак* [3] отмечает, что учитель сегодня в большей степени заинтересован в обогащении знаний по предмету, учащиеся сориентированы на получение знаний «в готовом виде». Обеспечение же индивидуальной познавательной исследовательской деятельности учащихся позволяет активно осваивать не только предметную область знаний, но и развивать творческий потенциал.

Развитие творческого мышления и творческой деятельности необходимо осуществлять с учетом психолого-возрастных особенностей детей, а также методов и средств творческого развития, соответствующих этому возрасту.

В младшем школьном возрасте закладываются первоначальные представления о характере взаимоотношений человека с природой, осознается место человека в природе, поэтому этот возраст является сенситивным для формирования основ научного мировоззрения. Высокая познавательная активность, любознательность, заинтересованность учащихся в ознакомлении с природой являются основой для развития мышления, расширения природоведческого кругозора, экологической культуры. Учить учащихся так, чтобы у них развивалось критическое мышление, труднее, чем

просто сообщать отдельные факты и закономерности [7]. Например, для развития умения обосновывать свои выводы и решения учителя должны заинтересовывать учащихся необычными задачами и материалами, цель которых – усилить любознательность и стремление исследовать неизвестное, раскрывать связи между понятиями, приучить оценивать альтернативы и научиться создавать и проверять гипотезы. *А. Кассаковски* подчеркивает, что уже в самом раннем детстве следует, используя естественную потребность ребенка, привлекать его внимание к предметам и явлениям окружающей среды: «Необходимо пробуждать в детях радость открытия. Практически манипуляционную и умственную активность следует поощрять с помощью самых различных видов деятельности, социального общения как между детьми, так и между детьми и взрослыми» [2].

Значение наблюдений и экспериментов как основы знаний подчеркивали в своих работах выдающиеся педагоги *Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, О.П. Эфруси* и др. Содержание термина *эксперимент* является многозначным, в Философском энциклопедическом словаре определяется как планомерное проведение наблюдения; с помощью эксперимента «...человек создает возможность наблюдений, на основе которых складывается его знание о закономерностях в наблюдаемом явлении» [7]. Таким образом, эксперимент выступает как: 1) метод обучения, если применяется для передачи новых знаний; 2) форма организации педагогического процесса, если он основан на методе экспериментирования; 3) вид познавательной деятельности. Наблюдение является составной частью любого эксперимента, так как с его помощью осуществляется восприятие хода работы и его результатов. Очень тесная связь прослеживается между экспериментированием и развитием речи. Научные исследования и опыт педагогов показывают, что неумение выразить свою мысль, бедный словарный запас, негибкость в использовании синонимов и антонимов могут существенно затормозить процесс творче-

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



ства учащихся. Умение четко выразить свою мысль облегчает проведение опыта, в то время как пополнение знаний способствует развитию речи.

В зависимости от характера наблюдений и экспериментов различаются требования к их проведению. Случайные эксперименты не требуют специальной подготовки, они проводятся экспромтом в той ситуации, которая сложилась на момент, когда учащиеся увидели что-то интересное в природе. От педагога требуется не только постоянная психологическая готовность разглядеть в природе новое и интересное, но и постоянное самообразование по всем разделам экологии, биологии, географии, землеведению. Подготовка к проведению запланированных наблюдений и экспериментов начинается с определения педагогом текущих дидактических задач. Затем выбирается объект и осваивается техника экспериментирования. Предлагая учащимся поставить опыт, учитель сообщает им цель и задачу, которая должна быть решена, дает время на обдумывание и затем привлекает учащихся к обсуждению методики и хода эксперимента. Постановка экспериментов является одним из способов развития мышления, поэтому участие учащихся в планировании решает эту задачу эффективнее, чем любой другой вид деятельности. В процессе работы педагог поощряет учащихся, ищущих собственные способы решения задачи. Заключительным этапом эксперимента является подведение итогов и формулирование выводов.

В.А. Сухомлинский [6] писал, что мир, окружающий ребенка, — это, прежде всего, мир природы с безграничными богатствами, явлениями, с неисчерпаемой красотой. В природе вечный источник разума. В процессе активной деятельности учащиеся реализуют свои потребности пытливого исследователя, осваивают методы и приемы изучения своего окружения. В результате происходит замена доминирующего наглядно-образного мышления теоретическим, создающим основу экологического мышления. Экологическое мышление базируется на понимании взаимосвязи организмов с окружающей средой, для их осознания нужна большая мыслительная работа, которая начинается с наб-

людений и заканчивается анализом, выводами, принятием решений.

Исследовательская активность на этапе причинного мышления, утверждает *А.Э. Симоновский*, характеризуется ростом самостоятельности мыслительной деятельности, учащиеся учатся управлять своим мышлением: ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы, рассматривать известные им факты с позиций выдвинутых гипотез. В период обучения в начальной школе важно сформировать у учащихся следующие умения [4]:

- предвидеть последствия взаимодействия объектов и явлений;
- устанавливать логику причинно-следственных отношений;
- уметь формулировать правила и законы функционирования природных и социальных явлений;
- понимать и применять приемы образного сравнения (аналогии);
- использовать методы управления мышлением (формулировка исследовательских вопросов, комбинационный анализ и т.д.).

Сегодня, когда человеку необходимо усваивать и правильно организовывать огромное количество поступающей информации, большое значение приобретает обучение навыкам самостоятельного получения и отбора информации. Роль знания, приобретенного в нашей жизни, зависит от того, открыто ли оно самим человеком, или осталось для него чем-то формальным, чуждым, инородным. *С.Д. Смирнов* [5] приводит обобщенные педагогические рекомендации для развития творческого потенциала учащихся:

- формирование уверенности в своих силах;
- максимальная опора на положительные эмоции;
- стимулирование стремления к самостоятельному выбору целей, задач, средств их решения;
- развитие воображения;
- формирование чувствительности к противоречиям, умения обнаруживать и сознательно формулировать их;
- широкое применение проблемных методов обучения, которые стимулируют ус-



тановку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания;

– всяческое поощрение стремления человека любого возраста быть самим собой.

По характеру познавательной деятельности учащихся эксперименты подразделяются на:

– иллюстративные, когда учащимся все известно и эксперимент только подтверждает знакомые факты;

– поисковые, когда учащиеся не знают заранее, каков будет результат;

– решение экспериментальных задач.

Экспериментальные задачи можно реализовать в виде следующей тематики заданий:

- как доказать, что..;
- подскажите, что получится, если..;
- какими способами можно осуществить...

Решение задач осуществляется в двух вариантах:

- учащиеся проводят эксперимент, не зная его результата, и таким образом приобретают новые знания;
- учащиеся вначале предсказывают результат, а затем проверяют, правильно ли они мыслили.

В каждом эксперименте можно выделить определенную последовательность действий:

- осознание того, что хочешь узнать;
- формулирование задачи исследования;
- продумывание методики эксперимента;
- прогнозирование результатов;
- выполнение работы;
- наблюдение и фиксирование результатов;
- анализ полученных данных;
- словесный отчет об увиденном;
- формулировка выводов.

Развитие навыков экспериментирования является результатом подготовки учащихся к экспериментальной деятельности и определяется целенаправленностью, планомерностью и системностью работы. Природная любознательность детей проявляется в формулировании многочисленных вопросов природоведческого характера. В этом возрасте сообщение знаний в готовом виде может быть заменено на самостоятельное их получение при постановке неболь-

ших опытов. В связи с тем что у учащихся начальных классов навыки самостоятельной работы еще недостаточно сформированы, необходима помощь учителя при продумывании методики проведения опыта, осуществлении необходимых действий, прогнозированию результатов выполнения опыта.

Следующим этапом работы по развитию навыков экспериментирования учащихся является проведение эксперимента по выяснению причин отдельных явлений. При фиксации результатов чаще всего используют готовые формы и начинают применять схематические рисунки. Определенные усложнения претерпевают и последние этапы экспериментирования: словесный отчет не ограничивается отдельными фразами, а состоит из нескольких предложений, которые по объему и содержанию приближаются к рассказу. Алгоритм составления отчета по эксперименту можно представить в форме последовательных вопросов:

Какова цель эксперимента?

Как выполнялся эксперимент?

Какие получены результаты?

Какие следует сделать выводы?

В процессе формулировки выводов учитель учит выделять главное, сравнивать два объекта и находить между ними разницу. У учащихся формируется устойчивая привычка задавать вопросы и пытаться самостоятельно искать на них ответы. Эффективность работы определяется стилем работы педагога, способствующего развитию самостоятельности мышления учащихся, и зависит от сформированности интереса к экспериментированию и элементарных навыков исследовательской работы. На последующих этапах работы возрастает роль заданий по прогнозированию результатов. Эти задания могут быть двух видов: прогнозирование последствия своих действий и прогнозирование поведения объектов. При проведении опытов работа чаще всего осуществляется по этапам: выслушав и выполнив одно задание, учащиеся получают следующее. Увеличение объема памяти учащихся и усиление произвольного внимания позволяют учителю давать одно задание на весь эксперимент и затем следить за ходом



его выполнения. В результате отмечается повышение уровня самостоятельности, расширяются возможности экспериментирования.

У учащихся младшего школьного возраста происходят важные процессы развития всех сторон личности, в этом возрасте могут быть развиты стимулы творческого мышления и творческой деятельности. Начало творческого мышления и творческой деятельности начинается там, где учащиеся находятся в положении, которое дает возможность организовывать свои действия начиная с идеи. При этом возникает новый тип деятельности, который может быть охарактеризован как переход к творческой деятельности. Мышление и деятельность вступают в отношения, делающие возможным переход от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Деятельность педагога в этом случае должна быть направлена на привлечение внимания учащихся к полученному результату, их поддержку, помощь в осмыслении созданного, побуждение к дальнейшей деятельности. С педагогической точки зрения необходимо целенаправ-

ленно стимулировать мысль и фантазию, формировать знания о возможных решениях, опыте работы с различными материалами. В результате у учащихся развивается способность формировать идеи и радоваться их реализации.

Все это возможно, если использовать такой метод обучения, как экспериментирование.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Лейтес Н.С.* Умственные способности и возрастная одаренность. М., 1971.
2. Резерв успеха — творчество: Пер. с нем. / Под ред. Г. Найнера, В. Калвейта, Ж. Клейна. М., 1989.
3. *Рындак В.Г., Москвина А.В.* Личность. Творчество. Развитие. М., 2001.
4. *Симоновский А.Э.* Развитие творческого мышления детей. М., 2002.
5. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования. М., 2001.
6. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. М., 1985.
7. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.

Воспитание творчеством

В.М. СТЕПАНОВСКАЯ,

Детско-юношеский центр Индустриального района, г. Барнаул

Творчество — это умственная гимнастика.

Творчество — это ключ для развития мышления.

Творчество — это свобода деятельности и мысли...

Сфера дополнительного образования детей переживает в настоящее время этап накопления инновационного опыта.

Администрация и педагоги дополнительного образования Детско-юношеского центра Индустриального района г. Барнаула (директор *М.И. Круглова*) на базе начальных классов в средней общеобразовательной школе № 84 г. Барнаула (директор *И.А. Мохин*) десять лет

назад создали Школу развития творческих способностей (ШРТС).

Эта инновационная структура успешно реализует преемственность между программами основного обучения и дополнительного образования.

Важной составляющей деятельности ШРТС является межпредметная интеграция учебных программ дополнительного образования по всем имеющимся направлениям, что позволяет комплексно и системно накапливать знания, формировать практические умения и навыки у детей на самых разных уровнях обучения, усваивать различные виды деятельности и расширять образовательные возможности школьников.



Основная идея ШРТС — личностное развитие каждого участника воспитательно-образовательного процесса через освоение ими начального образования в области декоративно-прикладного и художественно-эстетических видов искусств.

Каждый педагог дополнительного образования, работающий в школе, понимает важность обеспечения максимального раскрытия художественных задатков и способностей учащихся, поэтому задачи, которые решает каждый из них, определены так: выявление интересов, склонностей, творческих способностей учащегося с целью их дальнейшего развития; содействие выбору индивидуальной «творческой траектории» развития личности учащегося; создание условий для формирования самодостаточной личности учащегося, адаптированной к социуму; формирование потребностей в дальнейшем совершенствовании своих творческих возможностей.

Все педагоги дополнительного образования осуществляют свою деятельность с учетом:

- 1) культурологического подхода к содержанию;
- 2) максимального использования разнообразных видов детской деятельности;
- 3) вариативности использования образовательного материала, позволяющей развивать творчество в соответствии с интересами и наклонностями каждого обучающегося;
- 4) уважительного отношения к результату детского творчества;
- 5) своевременной координации подходов по каждому направлению деятельности.

В основу учебных программ педагогов дополнительного образования школы положены идея раскрытия и развития личностного потенциала учащегося, психическое становление посредством художественного освоения окружающего мира, включение в различные виды художественной деятельности.

Система воспитания и творческого развития в ШРТС реализуется по следующим направлениям:

- художественный труд, начальное техническое моделирование;

- изобразительное искусство, лепка, декоративная роспись;
- музыкальное воспитание с элементами музыкотерапии (использование музыкально-дидактических игр и обучение школьников игре на шумовых инструментах);
- хореография с элементами коррекционных упражнений на осанку (факультатив);
- коррекционно-развивающие игры (факультатив);
- досугово-познавательные мероприятия (факультатив);
- информатика (факультатив).

Кратко охарактеризуем некоторые из направлений.

Художественный труд, начальное техническое моделирование

Данный вид деятельности — мощное средство и прекрасный «гимнастический снаряд» для развития, прежде всего, интеллекта и эмоционально-волевой сферы младшего школьника.

Модель взаимодействия педагога с учащимся в рамках этого направления включает в себя поэтапное обучение.

1-й этап «Учимся размышлять».

На уроках художественного труда учащиеся ищут и анализируют необходимые технологии, последовательность изготовления изделия, делают выводы, а потом определяют необходимые инструменты для деятельности.

2-й этап «Развиваем знания, умения, навыки».

Учащиеся делают осознанный отбор нужного материала для работы, определяют последовательность своих действий.

3-й этап «Учимся выполнять новые операции».

У учащихся путем проб и ошибок формируются более сложные навыки по изготовлению изделий.

4-й этап «У нас получаются красивые изделия».

Дети учатся давать самооценку изделию (презентация, персональная выставка и др.).

Музыкальное воспитание

В содержание уроков входят не только слушание и пение, но и музыкально-дидактические игры на развитие чувства



ритма, музыкального слуха. Один из элементов урока — игра на шумовых инструментах.

Информатика (с III класса)

Информатика — одна из самых молодых дисциплин школьной учебной программы. Цель занятий: формирование представлений о природе информации; формирование представлений о механизме получения информации, о компьютере как приборе, предназначенном для автоматической обработки информации; освоение приемов управления компьютером.

Работа ведется по программе и учебным пособиям С.В. Симоновича.

Организация творческой досуговой деятельности

Досугово-познавательные программы позволяют обеспечить взаимодействие дети — родители — педагоги. Совместная творческая деятельность укрепляет семейные связи, формирует ответственность как у детей, так и у родителей.

В программу ШРТС включена система методик для определения результативности деятельности. Ежегодный сравнительный анализ позволяет видеть потери и планировать коррективную. Диагностические

материалы, программы психологического сопровождения позволяют проследить динамику творческой активности, развитие личностных качеств учащихся.

Педагоги изучают мотивацию интереса у детей к различным видам предметной деятельности, исследуют познавательные процессы, изучают взаимоотношения между учащимися, определяют «индекс изолированности» некоторых членов коллектива и регулируют уровень благополучия взаимоотношений между детьми, проводят диагностику развития речи, изучают социальные эмоции, уровни воспитанности и самооценки учащихся и др.

Учащиеся и выпускники ШРТС успешно посещают студии и объединения Детско-юношеского центра, участвуют и побеждают в выставках детского творчества.

Педагоги ШРТС открывают детям новые страницы человеческих взаимоотношений, развивают познавательные процессы, формируют коммуникативные навыки, знакомят с разными направлениями декоративно-прикладного и художественно-эстетического искусства, учат здоровому образу жизни. В целом программа ШРТС служит задаче социализации учащихся.

АЛТАЙСКИЙ КРАЙ

61 школа края, внедряющая инновационные образовательные программы, победила в конкурсе и получила 1 млн рублей.

204 лучших учителя края получили ежегодную премию Президента РФ в размере 100 тысяч рублей.

94 представителя алтайской молодежи получили денежное вознаграждение в рамках реализации направления «Государственная поддержка талантливой молодежи».

Более 600 образовательных учреждений подключено к сети Интернет в рамках реализации компонента «Развитие технической основы современных образовательных технологий».



КУЗБАССКИЙ региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (КРИПКиПРО) основан в 1943 г. За 65 лет своего существования он стал признанным в регионе центром послевузовского образования учителей. Сегодня он объединяет специалистов самой высокой квалификации, среди которых известные ученые и авторитетнейшие методисты.

За последние пять лет в три раза увеличился научный потенциал профессорско-преподавательского состава института; сегодня в его коллективе на постоянной основе работают 18 кандидатов и докторов наук. Более 65,3% профессорско-преподавательского состава института имеют ученые степени и звания, а 40% его сотрудников отмечены отраслевыми и государственными наградами, областными медалями «За особый вклад в развитие Кузбасса», «60 лет Кемеровской области» и др.

Сегодня КРИПКиПРО — центр послевузовского образования учителей не только для педагогов Кузбасса, но и ближайших регионов. По инициативе и при содействии его руководства на базе городских и районных методических служб Кузбасса было

создано 24 ресурсных центра, в числе 5 центров повышения квалификации. Благодаря этому около 9 тысяч педагогов Кузбасса ежегодно повышают уровень профессиональной квалификации по 35 образовательным программам, причем более половины из них — по месту жительства.

Далеко за пределами Кузбасса известен постоянно действующий выставочный центр КРИПКиПРО, главная цель которого — пропаганда передового опыта учителей-новаторов и образовательных учреждений области. Коллектив выставочного центра представлял систему общего и дополнительного профессионального образования области на 12 международных выставках, стал обладателем Золотого кубка и дипломантом Министерства образования и науки РФ на «Российском образовательном форуме-2005», Кубка лауреата конкурса региональных программ развития системы общего образования на 10-м юбилейном «Российском образовательном форуме-2006», Большой золотой медали и Диплома XIV Международной образовательной выставки «УЧСИБ-2006», Диплома I степени и Золотой медали выставочной компании «Экспо-Сибирь».

Через конкурсное движение педагогов Кузбасса, которому уже более десяти лет, КРИПКиПРО осуществляет деятельность по обобщению и распространению опыта лучших образовательных учреждений и педагогов региона. В последние годы проводится более 25 конкурсов профессионального мастерства, самым престижным из которых является «Учитель года». Сотрудники института участвовали в разработке положений новых региональных конкурсов «10 лучших школ Кузбасса», «100 лучших учителей Кузбасса», «Педагоги Кузбасса — за здоровое поколение», проводящихся в рамках реализации приоритетного национального проекта в сфере образования в Кемеровской области, первого регионального этапа Всероссийского слютра-конкурса «Методическая служба — образованию России» и др.

Решением Совета по реализации приоритетного национального проекта в сфере образования от 18 января 2006 г. на базе КРИПКиПРО была создана рабочая группа по организационному сопровождению реализации приоритетного национального проекта в сфере образования на территории Кемеровской области. В сос-



тав рабочей группы, возглавляемой проректором по учебной работе КРИПКиПРО кандидатом педагогических наук И.В. Карнаевой, входят сотрудники КРИПКиПРО, специалисты Департамента молодежной политики и спорта Кемеровской области. Основными задачами рабочей группы являются обеспечение выполнения плана мероприятий по реализации приоритетного национального проекта в сфере образования по Кемеровской области.

Большое внимание в деятельности специалистов рабочей группы уделяется организационно-методическим вопросам проведения федеральных конкурсов, учрежденных в рамках национального проекта.

В Кемеровской области по инициативе губернатора параллельно с федеральным конкурсом был объявлен областной конкурс «Достижения юных». По его результатам 100 победителей награждены премией губернатора в размере 10 тысяч рублей каждый.

Региональной спецификой реализации основных направлений национального проекта «Образование» является конкурс «Педагоги Кузбасса — за здоровое поколение», цель которого — сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса. По результатам конкурса выбирают десять классов-победителей и награждаются премией по 10 тысяч рублей все педагоги, работающие в данном классе. В 2006 г. в конкурсе приняли участие 46 классов из 44 общеобразовательных учреждений.

С 11 января по 1 апреля 2006 г. в Москве проводился I Всероссийский (заочный) конкурс институтов повышения квалификации (институтов развития образования), посвященный 80-летию государственной системы повышения квалификации. Инициатором и организатором проведения данного конкурса, который проводился по двум направлениям — «Лучший ректор ИПК (ИРО)» и «Ноу-хау в деятельности ИПК

(ИРО)», выступила «Учительская газета». Коллектив КРИПКиПРО представил материалы по первому направлению и по трем номинациям второго направления. Итоги конкурса не могли не порадовать коллектив института. Лучшим ректором среди руководителей ИПК России был признан ректор КРИПКиПРО доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, академик АПСН, заслуженный учитель РФ Н.А. Заруба. Институт стал победителем в трех из семи номинаций: «Обучение педагогов и руководящих работников информационным технологиям», «Обобщение и распространение опыта лучших образовательных учреждений и педагогов региона» и «Научно-методическое сопровождение экспериментов в рамках модернизации российского образования».

Для педагогов начальной школы Кузбасса КРИПКиПРО давно стал родным домом. Проблемы современной начальной школы обсуждались 8–9 июня 2006 г. на региональной научно-практической конференции «Профессиональная компетентность педагога начальных классов как условие успешной реализации национального проекта в сфере образования». В работе конференции приняли участие более 300 человек, в том числе работники высшей школы и сотрудники институтов повышения квалификации из Москвы, Барнаула, Новосибирска, Томска и Тюмени; руководители и специалисты органов управления образования, директора, заместители директоров и учителя общеобразовательных учреждений, педагоги дошкольных образовательных учреждений. На пленарном и секционных заседаниях, в ходе работы «круглого стола» были рассмотрены основные направления модернизации начального образования в условиях реализации национального проекта «Образование», выявлены положительный опыт работы и проблемы, которые необходимо решать в дальнейшем. На

конференции были обсуждены стратегия развития начального образования, особенности подготовки и переподготовки педагогов начальной школы в современных условиях; проблемы преемственности обучения на разных ступенях образования (готовность школьников к обучению в школе, организация деятельности дошколы и т.д.); технологии обучения; проблемы организации обучения иностранным языкам и информатике, вопросы организации безотметочного обучения, психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в начальной школе; введения здоровьесберегающих технологий и др.

Участники конференции ознакомились с опытом работы образовательных учреждений г. Кемерово по совершенствованию структуры и содержания образования в начальной школе и формированию профессиональной компетентности педагога в условиях модернизации российского образования. Они пришли к выводу, что для дальнейшего решения задач по формированию компетентности педагогов начальной школы в условиях модернизации российского образования и реализации национального проекта «Образование» необходимо продолжить решение вопросов, связанных с организацией психолого-педагогического сопровождения процессов обучения и воспитания на начальном этапе обучения, научно-методическим обеспечением деятельности учителей начальных классов, введением в начальную школу современных образовательных технологий информатизацией процесса обучения, а также повышением квалификации и переподготовки учителей начальной школы.

Материал подготовлен начальником Департамента образования и науки Кемеровской области, доктором педагогических наук, профессором, членом-корреспондентом АПСН Е.Л. РУДНЕВОЙ



ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

И.А. ПАНТЕЛЕЕВА,

*учитель начальных классов, Севская школа, Прокопьевский район,
Кемеровская область*

Интерес к обозначенной выше проблеме особенно остро ощущается в сельской местности. Из-за снижения рождаемости детские сады становятся невыгодными для содержания учреждениями, и дети остаются предоставленными сами себе. Хорошо, если есть рядом город и возможность устроить малыша в детский сад. Для села это, как правило, из мира фантастики.

Одновременно надо признать, что село сегодня не может конкурировать с городом по предоставлению детям равных условий для всестороннего развития личности, что создает определенные ограничения в гармоничном развитии, формировании жизненных ориентиров.

Проработав четверть века в школе, с каждым годом все больше убеждаюсь в необходимости более тесного сотрудничества родителей и учителя, начиная с подготовительного класса. Несколько лет работала над проблемой «Школа для родителей как одна из форм подготовки детей к школе».

Первое собрание для родителей будущих первоклассников проводится в сентябре. Родители знакомятся с организационными вопросами (количество часов, режим проведения занятий, краткое содержание курса подготовки детей и др.), смотрят видеосюжет о важности подготовки ребенка к школе. Видеотека по вопросам развития, обучения и воспитания детей создается на основе таких передач, как «Здоровье» («Детская рубрика»), «Город женщин» и др.

Далее родители отвечают на вопросы анкеты (хочет ли ребенок идти в школу и почему (мотивация); проблемы со здоровьем (по зрению, логопедические и др.); владеет ли ребенок навыками самообслуживания; интересы ребенка и др.) и высказывают свои пожелания.

На вводном занятии для будущих первоклассников традиционно проводится

экскурсия по школе, на которой могут присутствовать и родители. Экскурсия, как правило, проходит во второй половине дня, когда есть возможность заглянуть в любой уголок школы, никому не мешая.

Занятия в подготовительном классе строятся на основе психолого-педагогической диагностики. В последнее время неплохо зарекомендовала себя и педагогическая диагностика, представленная в журнале «Завуч начальной школы» (2000. № 4), где авторы (Л.Е. Журова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова) пишут, что отсутствие квалифицированного психолога никак не снимает острой потребности учителя иметь информацию о важнейших характеристиках готовности ребенка к школьному обучению.

Данная диагностика включает в себя два взаимосвязанных этапа. Первый этап — групповое обследование, в ходе которого дети работают на предложенных им рабочих местах. Второй этап — индивидуальное обследование, в процессе которого учитель наблюдает за деятельностью одного ребенка и фиксирует в протоколе его устные ответы. На основе проведенной работы можно сделать предварительный прогноз обучения ребенка в школе.

В основе отбора содержания занятий с дошкольниками лежат следующие принципы:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей;
- практическая направленность;
- занимательность и наглядность и др.

Особое внимание уделяется детям, которые имеют логопедические проблемы (их иногда бывает до 50 % в классе, а родители, как правило, не придают этому большого значения). В связи с этим проводится разъяснительная работа о необходимости должного внимания к упражнениям, играм, заданиям не только на развитие речи, но и раз-



вите мелкой моторики и координаций движения руки, так как это косвенным образом влияет на общее интеллектуальное развитие ребенка и способствует овладению навыком письма.

При осуществлении данной работы неопенимую помощь оказывает книга Л. Парамоновой «Логопедия для всех». Она рассчитана на родителей и людей, не имеющих специального образования в данной области.

Родителям разъясняется, что к началу обучения в школе дети должны чисто произносить все звуки речи. И если они заинтересованы в этом, им следует:

- как можно чаще говорить с ребенком лицом к лицу, чтобы хорошо была видна артикуляция взрослого;
- научить ребенка самостоятельно заниматься перед зеркалом, контролируя свою артикуляцию при произношении.

Занятия по развитию речи всегда начинаются с артикуляционной гимнастики. Это могут быть игровые упражнения на дыхание, упражнения для языка и т.д. Детям они нравятся и выполняются ими с большим желанием.

Особого внимания требуют дети с проблемами заикания. Помня, что у заикающихся в незнакомой ситуации этот дефект обостряется, необходимо создавать максимально комфортные условия для таких малышей: не задавать им неожиданных вопросов, не торопить при ответе. Если ребенок при ответе часто повторяет перед каждым словом один и тот же звук, как правило гласный (например: «и-и» или «а-а»), ему можно разрешить в этот момент держать в руках какой-либо мелкий предмет, который создаст отвлекающий эффект.

Заикание имеет волнообразный характер, т.е. независимо от положительных или отрицательных эмоций данный дефект может либо усиливаться, либо ослабевать.

В связи с этим родителям рекомендуется:

- организовать дневной сон ребенка;
- следить за отбором детских телепередач с учетом состояния ребенка;
- способствовать общению ребенка со старшими членами семьи (как прави-

ло, это должны быть бабушки или дедушки, которые могут не торопясь выслушать или пообщаться с ребенком) и домашними животными;

- проводить игры с песком или у маленького водоема, где ребенок может пускать кораблики или играть с любимыми игрушками.

Особенно важна для учителя организация игровых ситуаций с персонажами кукольного театра, так как дети, скрытые ширмой и выступающие от имени какого-либо героя, более раскрепощены. На таких занятиях могут присутствовать родители и в качестве зрителей, и в качестве артистов. Важно, что при организации игр учитель не является пассивным организатором, который стоит «за кадром», а находится в центре происходящего.

Ни для кого не секрет, что часто дети, приходящие в школу, испытывают тревогу при общении с учителем.

Мой опыт показывает, что решить эту проблему можно при помощи сказкотерапии. Подбираются сказки, где много героев (чтобы охватить как можно больше детей). Одну из ролей обязательно играет учитель. Это могут быть сказки «Колобок», «Репка» и другие. Необходимо, чтобы дети могли прикоснуться к «репке» (учитель) или вступить в диалог с «колобком» (учитель) — это очень помогает снятию тревожности при общении. Также надо учитывать, что состав артистов должен меняться, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно.

Если же ребенок проявляет робость, можно предложить ему вместе с учителем, держась за руку, проиграть его роль. Такие дети потом более охотно соглашаются на инсценирование.

Нельзя не вспомнить и еще один подход к коррекции тревожных состояний. Это организация игр, которые проводятся в кругу, где нет ни первых, ни последних, что создает более комфортное состояние для детей. Это могут быть известные игры «Кошки-мышки», «Каравай», «Угадай, чей голосок» и другие, где детям предоставляется возможность дотронуться до учителя, держась с ним за руки, а учителю постараться побыть в разных частях круга.



Большим успехом при проведении занятий пользуются упражнения, которые мы с детьми назвали «Обрывашки». Берется тетрадный лист и одновременно по образцу путем обрывания создается контур предмета (мяч, гриб, груша, снеговик, домик и т.д.). Взрослый это делает легко, для детей — это трудоемкое (при кажущейся простоте), требующее напряжения задание. Кроме того, это упражнение развивает волевые качества, которые необходимы для обучения.

Становлению графического навыка помогает работа по шаблонам, трафаретам, изодейтельность, графические диктанты (по *Д.Б. Эльконину*), когда нужно не просто обвести что-то и заштриховать или сделать задание по образцу, а выполнить графическое задание, которое предлагает учитель в словесной форме.

Большое значение придается интерьеру классной комнаты, потому что цвет может вызывать чувства, пробуждать эмоции и мысли. Поэтому в моем классе висят небольшие по размеру яркие рисунки. При входе в класс дети видят их, и у них поднимается настроение. Часто замечаю, что мои дети хотят потрогать тот или иной рисунок. Объяснение этому дают психологи. Цвет черпает свою значимость из реальной действительности, и его воздействие определяется целой суммой факторов, куда входит и социальный опыт человека. Рацио-

нальное художественное оформление учебных помещений может обеспечивать рост эффективности учебной деятельности.

К творчеству способен каждый человек, каждый по-своему талантлив, каждый имеет право на самовыражение и успех. Зная, как дети любят рисовать, использую эту возможность для развития мелкой моторики руки. Вместе с детьми мы создали банк «идей-образцов», которые нас окружают и помогают овладеть таким сложным навыком, как каллиграфия.

В конце года дети и родители делятся впечатлениями о школе, отрицая или утверждая: «Школа — это нужно», «Школа — это трудно», «Школа — это интересно».

На заключительном занятии подготовительного класса присутствуют дети и родители. Учитель дает рекомендации каждому ребенку по подготовке к школе. Будущие первоклассники получают свои тетрадки, в которых в течение года выполняли задания. Вдруг у кого-то летом возникнет желание позаниматься?

Анализ предложенного варианта решения проблемы по подготовке детей к школе показал, что данные занятия обеспечивают преемственность дошкольного и начального образования, психологически готовят детей к началу обучения. Сентябрь, как правило, показывает, что у большей части детей, посещающих подготовительные занятия, процесс адаптации проходит легко.

10 лучших школ Кузбасса получили денежный грант губернатора в размере 1 млн рублей.

Более 170 педагогов области получили гранты по 100 тысяч рублей и почетные грамоты Министерства образования и науки РФ.

68 представителей талантливой молодежи Кемеровской области получили денежное вознаграждение в рамках реализации направления «Государственная поддержка талантливой молодежи».

В расчете на 1 компьютер приходится 50 учеников, это один из высоких показателей в Сибирском федеральном округе.

КЕМЕРОВСКАЯ ОБЛАСТЬ



Технология развития критического мышления младших школьников

Е.В. ЛАСКОЖЕВСКАЯ,

учитель начальных классов, школа № 3, г. Ленинск-Кузнецкий

Глубокие перемены, происходящие в современном образовании, выдвигают в качестве приоритетной проблему использования новых технологий обучения и воспитания. У учителей есть возможность выбрать методы и технологии обучения, которые, по их мнению, наиболее оптимальны для построения и конструирования учебного процесса.

Педагоги школы № 3 г. Ленинска-Кузнецка занимаются изучением, апробацией и внедрением технологии «Развитие критического мышления» в педагогическую деятельность. Цель ее состоит в развитии мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в дальнейшей жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений).

Понятие *критическое мышление* появилось гораздо раньше понятия *технология развития критического мышления*. Термин *критическое мышление* употребляется в работах Дж. Брунер, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А.С. Байрамова, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак и В.М. Синельникова.

Сегодня в научных источниках можно найти разные определения термина *критическое мышление*. Так, Дж. Браус и Д. Вуд определяют критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. По их мнению, это поиск здравого смысла, т.е. того, как объективно рассудить и логично поступить с учетом своей точки зрения и других мнений, а также умение отказаться от собственных предубеждений.

По мнению российских педагогов, характерными особенностями критического мышления являются оценочность, открытость новым идеям, собственное мнение и рефлексия собственных суждений.

Технология «Развитие критического мышления» разработана американскими педагогами К. Мередит, Д. Огл, Д. Стил, Ч. Темпл. Ее применение в педагогической деятельности позволяет развивать (посредством специально созданных учебных и познавательных ситуаций) познавательные способности и познавательные процессы личности: разные виды памяти (слуховой, зрительной, моторной), мышление, внимание, восприятие. Также развитие критического мышления направлено на удовлетворение потребностей личности в уважении, самоутверждении, общении, игре и творчестве.

Основу технологии составляет трехфазовая структура урока: вызов, осмысление, рефлексия.

Задача первой фазы урока (вызов) — не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания, создать ассоциации по изучаемому вопросу, что станет активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

На фазе осмысления (реализации замысла) идет непосредственная работа с информацией. Важно, что приемы и методы технологии развития критического мышления позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным.

На заключительной фазе урока, названной рефлексия (размышление), информация анализируется, интерпретируется и творчески перерабатывается.

Опыт показывает, что моделировать урок в той или иной технологии не просто. Учителями используются различные стратегии обучения, которые способствуют развитию личности ребенка. Остановимся на тех стратегиях, которые нашли свое отражение в технологии развития критического



мышления и используются нами в практике преподавания.

1. Чтение с остановками.

Данная стратегия удачно вписывается в уроки чтения. Она также используется нами и во внеклассной работе.

Материалом для ее проведения служит повествовательный текст. В начале стадии урока учащиеся по названию текста определяют, о чем пойдет речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета.

Задача учителя: найти в тексте оптимальные места для остановки. Данная стратегия способствует выработке у учащихся внимательного отношения к точке зрения другого человека и спокойного отказа от своей, если она недостаточно аргументирована или аргументы оказались несостоятельными.

2. Синквейны.

В переводе с французского слово *синквейн* означает *пять*. В данном случае речь идет о работе, состоящей из пяти этапов. Опишем возможности использования данной стратегии на уроке чтения.

При прохождении учебного материала из раздела «Русские народные сказки» предлагаем определить значение слова *сказка* на основе составления синквейна.

Учащиеся размышляют следующим образом:

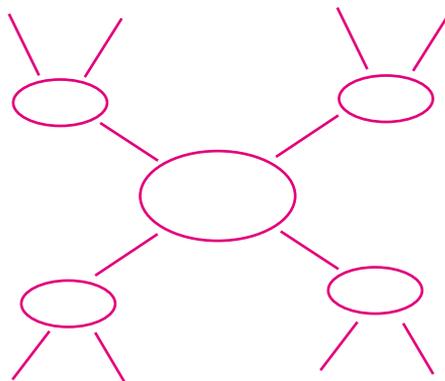
1. Имя существительное, выраженное одним словом	1. Сказка
2. Описание темы именами прилагательными	2. Волшебная, бытовая
3. Описание действия	3. Читать, пересказывать, учить
4. Фраза, выражающая отношение автора к теме	4. Сказка — ложь, да в ней намек
5. Слово-синоним	5. Фантазия, выдумка

3. Кластеры.

Кластеры — это графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связей между объектами или явлениями. Иначе ученики называют

их «гроздь». Учащимся предлагаем записать в центре слово, вокруг которого они фиксируют слова или предложения, связанные с темой, обозначенной этим словом.

Например, на уроке окружающего мира рисуем модель Солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре изображаем звезду — это наша тема, вокруг нее располагаем планеты, т.е. крупные смысловые единицы, и соединяем их прямой линией со звездой. У каждой планеты есть свои спутники, которые сопровождают другие спутники (см. рис.).



Пример кластера

4. Прием «Верите ли вы, что...».

Класс делится на две команды. Одна команда высказывает фантазийные предположения, а другая анализирует их.

5. Логическая цепочка.

После текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности. Данная стратегия помогает при пересказе текстов.

6. «Мозговой штурм» позволяет не только активизировать младших школьников и помогает разрешить проблему, но также и формирует нестандартное мышление. Такая методика не ставит ребенка в рамки правильных и неправильных ответов. Ученики могут высказывать любое мнение, которое поможет найти выход из затруднительной ситуации.

Для того чтобы выступление во время «мозгового штурма» было корректным, мы разработали ряд правил:

— на обдумывание и высказывание своих мыслей отводится 2–3 минуты;



- высказывание нельзя сразу критиковать и оценивать;
- все ответы фиксируются на доске;
- записанная на доске информация анализируется;
- совместно отбираются наиболее оптимальные решения.

Обобщая все вышеуказанное, подчеркнем, что технология развития критического

мышления и ее основные стратегии обеспечивают развитие мышления, формирование коммуникативных и творческих способностей. Данная технология отвечает целям образования на современном этапе, вооружает ученика и учителя способами работы с информацией, методами организации учения, самообразования и конструирования собственного образовательного маршрута.

Ситуация успеха как средство формирования положительного отношения к учению

М.А. КОПЫЛОВА,

учитель начальных классов, Щербаводская средняя общеобразовательная школа, Беловский район, Кемеровская область

Известно, что отрицательное отношение к учению возникает при отсутствии успехов. Напротив, приятные переживания, связанные с похвалой учителя, признанием коллектива и пониманием своих возможностей, возбуждают активность, стремление лучше учиться.

Издавна успех считался важнейшим стимулом учения. Особенно это относится к младшим школьникам. Они любят, чтобы их хвалили, ставили в пример другим. Впечатление от успеха бывает так велико, что может поколебать даже сложившееся отрицательное отношение к учению.

На уроке нередко складывается ситуация, когда ученик достигает особого успеха: удачно ответил на трудный вопрос, высказал интересную мысль, нашел необычное решение. Он получает хорошую оценку, его хвалят, просят дать пояснения, на нем некоторое время сосредоточивается внимание класса. Такая ситуация может иметь большое значение.

Во-первых, у ребенка возникает прилив энергии, он стремится еще и еще раз отличиться. Активность, вызванная стремлением к похвале и всеобщему одобрению, переходит в неподдельный интерес к самой работе.

Во-вторых, успех, выпавший на долю ученика, производит большое впечатление на его одноклассников. У них возникает стремление подражать ему в надежде на такую же удачу.

Если научиться управлять такими ситуациями, то можно влиять не только на отдельных учащихся, но и одновременно на целый класс. Младшие школьники склонны считать самым главным то, за что их хвалят или ставят в пример, поэтому содержание похвалы и ее формулировка имеют большое значение в зависимости от тех задач, которые стоят перед учителем: тщательность выполнения домашних заданий, настойчивость в поиске решения, усвоение каких-либо знаний. Таким образом, ситуация успеха помогает учителю решать важнейшие задачи обучения и воспитания.

В ходе учебного процесса часто складываются условия, благоприятные для ситуации успеха: знакомство с новой информацией, творческое задание, проблемные вопросы и т.д. Однако, как правило, эти условия благоприятны для успевающих школьников, так как они знают материал, с удовольствием добывают новую информацию, прислушиваются к советам учителя. А недисциплинированные и слабо усваиваю-



щие информацию школьники обычно стараются не участвовать в работе класса, поэтому не приходится и говорить об их успехах. Редкие вспышки активности у таких учеников проходят бесследно, их гасят проблемы в знаниях, отсутствие интереса в получении информации.

Нередко и сам учитель не замечает, как проявляется активность у таких учеников, потому что они могут не тянуть руку, на лице нет следов сосредоточенности и внимания, отсутствует деловое оживление. Учитель может не заметить на общем фоне класса, как мелькнет слегка удивленный взгляд, ребенок прислушивается, прекращает разговор. Увидеть это может только внимательный педагог, поскольку для таких детей условия ситуации успеха складываются редко и их приходится долго ждать. Следовательно, ситуации успеха для таких школьников надо создавать искусственно.

Ситуации успеха не возникают главным образом потому, что учащиеся не располагают нужными знаниями. В любом учебном материале можно найти трудные и легкие, интересные и непривлекательные, важные и менее важные моменты. Учитель должен предложить для начала легкое и интересное задание, не обращая внимания на его важность. Пусть ребенок познает радость успеха, захочет повторить его, поверит в свои силы. Это позволит учителю незаметно (в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка) повысить требования к нему.

Таким образом, доступное, интересное содержание учебного материала способствует возникновению ситуации успеха. При этом условии достижение ученика будет относительным по сравнению с хорошо успевающими учащимися, но для самого ученика оно будет значительным. Если учитель оценит его относительно достигнутый более успешных одноклассников, то эффект воздействия сильно уменьшится. Ученику не будет доставлять радости похвала, если он «все равно хуже». С другой

стороны, преувеличение успеха создает впечатление несправедливости, когда хвалят за неодинаковые результаты работы. Чтобы этого не происходило, нужно сравнивать школьника не с другими учениками, а с его прежними работами, т.е. оценивать продвижение.

Например, анализируя лучшие работы, учитель обращает внимание детей и на такую, в которой отлично выполнены лишь отдельные элементы задания, и подчеркивает, что ученик «раньше этого не умел, а теперь научился».

При организации ситуации успеха необходимо знать индивидуальные особенности ребенка, иначе такая ситуация может обернуться неудачей и привести к обратному результату. Эффективность планируемых ситуаций успеха возрастает при определенном стечении обстоятельств. Для учащихся большое значение имеет спокойная деловая обстановка урока, увлеченность класса работой, отсутствие отвлекающих моментов, хорошее настроение учителя. Важен учет и индивидуальных особенностей: один ученик быстрее вовлекается в работу, если сидит за партой, другой не любит, чтобы на него обращали особое внимание, и т.д.

Все эти моменты очень важны. Ситуация успеха может «сорваться» из-за неосторожного слова учителя, случайного конфликта с соседом. Опытные учителя знают это и учитывают в работе.

Успех, достигнутый без особого труда, часто быстро забывается. Уже на следующем уроке у некоторых учащихся нет и следа той увлеченности, что была накануне.

Продолжить работу можно двумя путями: организовать на других уроках новые ситуации успеха, не связанные с предыдущей; напомнить о предшествующем успехе и определить новые задачи в рамках того же предмета.

Из всего изложенного можно заключить, что ситуация успеха — это эффективное средство формирования положительного отношения к учению.



Интерес к чтению: как его пробудить?

Л.А. МУЗЫКА,

учитель начальных классов, Зарубинская средняя школа, г. Топки

Чтение должно стать для ребенка очень тонким инструментом овладения знаниями и вместе с тем источником богатой духовной жизни.

В.А. Сухомлинский

Все, кто работает с младшими школьниками, знают, как нелегко обучить детей технике чтения, но еще труднее воспитать увлеченного читателя. Ведь научиться складывать из букв слова и овладеть техникой чтения еще не значит стать читателем. Истинное чтение — это чтение, которое, по словам М. Цветаевой, «есть соучастие в творчестве». Необходимо развивать интеллект, эмоциональную отзывчивость, эстетические потребности и способности. Главное — организовать процесс так, чтобы чтение способствовало развитию личности, а развивающаяся личность испытывала потребность в чтении как источнике дальнейшего развития.

В настоящее время существует два направления обучения чтению детей младшего школьного возраста: формирование читателя и приобщение к литературе как особому виду искусства. Именно учитель способен синтезировать эти направления при организации уроков литературного чтения.

Видеть, осознавать за прочитанным текстом присутствие личности автора, с присущим именно ему мировосприятием и пониманием окружающего, со свойственной ему гаммой чувств, ощущений жизни и отношением к ней — неперемнное свойство умения читать. Чувство автора, понимание автора, принятие или непринятие его позиции — истинная культура чтения.

Творческим чтением движет любознательность. Назначение работы учителя — способствовать перерастанию любопытства в любознательность, в познавательную деятельность, помогать читателю не останавливаться на запоминании фактов, а искать их логику, обусловленность, причинность.

Таким образом постепенно формируется привычка и навык полноценного вдумчивого чтения и грамотный читатель.

Возможно ли это в раннем школьном возрасте? И возможно, и необходимо. Детское «почему» — свидетельство активной познавательной работы ума и сердца, интереса к миру в целом.

Учителю важно помнить, что чтение, мотивированное любознательностью, целенаправленным интересом, педагогически особенно значимо, потому что становится для детей занятием приятным и желанным.

Как же сделать, чтобы дети полюбили уроки литературного чтения, чтобы интерес к чтению не угасал? И что делать, если младшие школьники не хотят читать?

Эти вопросы, возникшие однажды, заставили меня поменять акценты в своей педагогической деятельности: особое внимание уделяю формированию читательского интереса и развитию полноценного восприятия художественного текста.

Целями моей работы по проблеме «Формирование читательского интереса» являются:

- поиск путей развития интереса к книге и стремления к чтению;
- привитие обучающимся навыков чтения и формирование умения читать с удовольствием;
- создание системы организации творческих конкурсов и занятий с элементами театрализации с целью развития обучающегося как читателя.

Работа по формированию читательского интереса осуществляется через уроки литературного чтения, внеклассное чтение, сотрудничество с библиотекой, клуб семейного чтения, литературные праздники.

Уроки внеклассного чтения предоставляют широкие возможности для творчества детей, их познавательного развития. Это обсуждение книг, конференции, устные журналы, конкурсы. Они проходят инте-



ресно, несут в себе большой эмоциональный заряд.

Велика помощь библиотеки в воспитании читателя. Очевидно, что пробудить интерес детей к творческому чтению способны только люди творческие, сами испытывающие радость от общения с книгой, способные вести диалог с автором. Когда учитель и библиотечкарь — единомышленники и работают вместе, это приносит ощутимые результаты.

Успех развития читательского интереса у детей зависит и от участия в решении этой задачи родителей. Детям требуется «читающая» среда, книжное окружение. Только на этой основе возникает желание читать, перерастающее в глубокую духовную потребность. «Читающая» среда должна быть создана прежде всего в семье.

Понимая значимость вышеизложенного, я организовала в классе клуб семейного чтения «Книголюбы». Занятия проводятся один раз в четверть. Готовясь к заседаниям клуба, родители вместе с детьми устраивают выставки книг, поделок, рисунков, разучивают стихи, песни, инсценируют отрывки, составляют кроссворды, загадки на литературные темы. Заранее дается список книг, которые рекомендуется прочитать. В конце заседания подводится итог, награждаются победители в личном первенстве, в командном или семейном. В конце учебного года подводятся итоги «Самая читающая семья». Эта работа способствует привитию интереса к книге, формированию уважения к живому слову, развитию творческих способностей, сплачивает родителей и детей.

Учеными давно установлена прямая связь между интересом к чтению и восприятием прочитанного. Методист *Л.Н. Рожина* писала, что «полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена».

Необученному читателю трудно прилагать усилия к раскрытию идеи произведения, и постепенно по этой причине развивается читательская эмоциональная глухость,

когда за словом не возникает образа, представления или настроения. Читать становится неинтересно и скучно, читательская деятельность затухает, человек взрослеет, но читателем не становится.

М.С. Соловейчик говорит о необходимости учить детей «обдумывающему» восприятию, умению размышлять над книгой.

Изучив работы ученых, дидактов, педагогов-исследователей и новаторов, я разработала свою систему проведения уроков литературного чтения, основой которой является правило «вдумчивого чтения», представленное формулой «три П»:



«Три П»: переживай, представляй, понимай прочитанное! Я думаю, что полноценное восприятие художественного произведения осуществляется через *чувства, образы* и *мысли* детей, возникающие у них на уроке. Процесс работы с произведением — это обобщение, поиски и открытия истин, сотрудничество по схеме *ученики — учитель — автор*.

Во время урока стараюсь воздействовать на слуховые, зрительные анализаторы детей, вызывая у них разнообразную гамму чувств. Подход к литературе как виду искусства дает в начальных классах широкие возможности для развития разностороннего творчества как учителя, так и ученика. Творчески раскрепощенные и эмоционально настроенные дети глубже чувствуют и понимают прочитанное.

Неиссякаемым источником для речевого, интеллектуального и нравственного развития детей должен стать язык произведений нашей классики. При изучении художественных произведений главное для меня — «исследование» языкового материала, частичный или всесторонний анализ текста. Ясно, что прикосновение к текстам больших художников слова должно быть предельно осторожным, вдумчивым, чутким. Особое внимание уделяю урокам изу-



чения поэтических произведений, на которых использую музыкальные произведения, живопись и цветопись.

На сегодняшний день мною достигнуты некоторые положительные результаты: во-первых, все дети моего класса показывают результаты техники чтения выше нормы; во-вторых, все являются постоянными читателями сельской и школьной

библиотек; в-третьих, анкетирование, проведенное администрацией школы, показало, что уроки литературного чтения для них самые любимые.

Важность и значимость такой работы очевидна. Подтверждением сказанного могут служить слова С. Лупана: «Привить ребенку вкус к чтению — лучший подарок, который мы можем ему сделать».

ункции и разновидности речи

Проблемы изучения

И.И. ГРИЦЕНКО,

учитель начальных классов, Металлплощадская средняя общеобразовательная школа, Кемеровский район, Кемеровская область

Проблема снижения культуры речи в нашей стране, тенденция к распространению жаргона и просторечия является актуальной. Поэтому формирование и повышение культуры речевого общения младших школьников приобретает важное значение.

Известно, что ребенок, будучи по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми: он должен советоваться, делиться мыслями, чувствами, а каналом связи служит общение. Основным способом удовлетворения потребностей ребенка в общении является речь.

По определению психолога В.А. Артемова, «...речь является процессом выражения мысли человека, его чувств, желаний посредством языка с целью воздействия на других людей в процессе общения в различных видах деятельности и общественных отношений» [1, 86]¹.

Выражение мысли и чувств — это деятельность говорящего (пишущего). Речь называют также продукт этой деятельности — высказывание, текст. Речь как вид деятельности и как ее продукт осуществляется на основе использования средств языка (слов, предложений). Язык дает возмож-

ность выполнять функции общения, самовыражения и воздействия на других людей.

Ведущими функциями речи, по мнению О.М. Казарцевой [2], является коммуникативная (функция общения) и экспрессивная (функция выражения мысли). Разные функции речи обуславливают различные разновидности речи, с которыми дети знакомятся на уроках русского языка, литературного чтения, риторики.

Рассмотрим функции речи и разновидности высказываний, изучаемые в начальной школе по предмету «риторика».

Ведущей оказывается **референтная** функция обозначения явлений действительности. С этой функцией дети знакомятся в I классе, когда работают над темой «Вывески на улицах города».

Второй по важности считают **эмотивную** функцию, ориентированную на говорящего и на выражение отношения автора речи к содержанию сообщения или эмоциональной реакции на ситуацию общения. Включенные в программу понятия: окраска голоса, громкость, темп (I класс), тон высказывания как средство выразительности речи (II класс), художественный стиль, образные средства языка (III класс), средства

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



публицистического стиля (IV класс) — помогают детям освоить данную функцию.

Апеллятивная функция выражается такими формами, как обращение и побуждение, ориентированными на адресата. Обучающиеся знакомятся с выражениями приветствия и прощания, благодарности, с тем, как нужно слушать собеседника, как разговаривать по телефону (I класс), с темами «Знакомство. Тон вежливой речи» (II класс), «Устное и письменное приглашение. Поздравление» (III класс), «Обращение к разным людям. Извинение и отказ. Спор, но не ссора» (IV класс). Данная функция проявляется не только в художественном стиле, но и в публицистическом, цель которого — влиять на поступки людей. Поэтому программой предусмотрено знакомство детей с газетой, журналом, радио, телевидением (IV класс).

Будучи общественным явлением, речь рассматривается как часть культуры, одним из ее компонентов. **Культуроносная**, или **кумулятивная**, функция речи проявляется в том, что язык не просто передает некоторые сообщения, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию. Следовательно, работа над культурой речевого общения помогает детям овладеть способами коммуникации и проникнуть в национальную культуру и особенности языка.

Эти функции обуславливают разное использование языка. Поэтому одним из подробно разработанных понятий является понятие о разновидностях речи, которыми овладевают младшие школьники на соответствующем этапе обучения. Например, в I классе при обучении созданию высказываний в центре внимания оказываются такие виды речи:

- по стилю: *разговорная и учебно-научная*;

- по форме: *устная и письменная* (акцент в работе делается на особенности устной речи);

- по виду: *диалогическая и монологическая*;

- по жанру: для устной речи — *непринужденный разговор, считалка, скороговорка*; для учебно-научной речи — *краткий и полный устный ответ*;

- по типам речи: *повествование* — для разговорной устной речи, *рассуждение* —

для учебно-научной; в рамках разговорной устной речи выделяются *высказывания этического характера* для выражения приветствия, прощания, благодарности.

Во II классе разновидности речи несколько расширяются:

- в соответствии со стилем речи вводятся понятия и термины *разговорная, учебная (научная), разговорно-художественная речь*, отличающаяся изобразительностью;

- с учетом формы добавляется *работа над* понятиями *описание* и *рассуждение*;

- среди новых жанров, которые начинают осваивать второклассники, применяются *объяснение, невыведенный рассказ, личное письмо, лирическая зарисовка* (описание со значением оценки), вводятся слова, выражающие *просьбу, приглашение к знакомству*, понятие *о тоне вежливой речи*.

Принципиально новым для III класса становится знакомство с *художественным стилем речи*:

- акцент переносится на письменную монологическую речь в сравнении с учебно-научной и художественной;

- в центре внимания по типу речи находятся *рассуждение-доказательство*, отработка каждой его части (выводы в рассуждении, цитата в рассуждении), а также *описание, сравнительное описание*; в рамках разговорной диалогической речи вводятся *этические формулы устного и письменного приглашения, поздравления*;

- появляются новые *жанры*, включающие совершенно новые понятия «биография» и «автобиография».

В IV классе продолжается начатое знакомство с особенностями речи общественно значимого характера: *газет, журналов, радио, телевидения* — и соответственно появляются такие жанры, как *объявление, реклама, афиша, заметка в газету*;

- продолжается работа над всеми типами речи: *описанием* (художественное и учебно-научное, сравнительное описание в художественной речи), *рассуждением, повествованием*; *личным дневником, письмом, репортажем*.

Таким образом, чтобы младшие школьники освоили основы речевой культуры, необходимо их познакомить с понятием *речь* в полном ее объеме, т.е. со всеми ее раз-



новидностями. Поскольку содержанием речи является сформулированная мысль, а формой — язык, то отражением содержания высказываний являются типы речи (*описание, повествование, рассуждение*). Отражением формы являются *стили и жанры* речи. Владение речью в единстве содержания и формы составляет речевую культуру человека.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемов В.А.* Очерк психологии речи. М., 1975.
2. *Казарцева О.М.* Культура речевого общения. М., 1999.
3. *Лемяскина Н.А.* Предмет «Культура общения» в начальной школе // Начальная школа. 2000. № 6.

Развитие речи младших школьников

Т.Н.КАЗАЕВА,

учитель начальных классов, школа № 26, г. Белово

Одним из показателей уровня культуры человека является его речь. Считается, что речь — это канал развития интеллекта. Чем раньше будет освоен язык, тем полнее будут усваиваться знания. Как увлечь детей изучением языка? Ответ на этот вопрос ищут многие педагоги, так как главная задача — научить детей мыслить, говорить, рассуждать.

Речевое развитие определяет результативность усвоения других школьных дисциплин, создает предпосылки для активного и осмысленного участия и общественной жизни, обеспечивает необходимыми в личной жизни навыками речевого поведения, культурой речевого развития.

Работа над связной речью — письменными сочинениями и изложениями, устными рассказами — требует отдельного внимания. В программе традиционного обучения начальной школы, на наш взгляд, недостаточно полно представлена система занятий по развитию речи учащихся, хотя этот раздел является составной частью учебных курсов «Обучение грамоте, развитие речи и внеклассное чтение», «Литературное чтение (классное и внеклассное) и развитие речи», «Фонетика, лексика, грамматика, правописание и развитие речи». К тому же в настоящее время начальная школа испытывает насущную потребность в специальных методических средствах обучения, которые соответствовали бы современным задачам

речевого развития. Это побудило нас к созданию рабочей тетради по развитию речи для учащихся начальных классов. Пособие позволяет организовать систематическую работу по развитию речи (1 ч в неделю, с I по IV класс), освобождает учителя от частичного поиска материала, а детям и их родителям помогает полюбить эту увлекательную и эффективную форму обучения, способствующую формированию речевых умений и навыков, развитию речевой культуры и языкового чутья.

Использование данной тетради дает возможность:

- доказывать, что данная группа предложений является или не является текстом;
- составлять текст, выражать свои мысли, знания, чувства в развернутых письменных высказываниях;
- определять тему и основную мысль текста, озаглавливать его, делить на основные части;
- знакомить с нормами языка и целесообразно, уместно применять их в зависимости от речевой ситуации;
- совершенствовать и развивать речевую деятельность учащихся на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом.

Рабочая тетрадь основана на введении в определенной последовательности речеведческих понятий как основы для форми-



рования соответствующих умений и навыков. Центральным понятием является «текст», так как конечная цель освоения русского языка в школе — научить детей связно выражать свои мысли в устной и письменной формах. В тетради рассматриваются термины *стиль речи, текст и его части, описание, повествование, рассуждение*, а также некоторые понятия, не содержащиеся в программе начальной школы, но необходимые для совершенствования речевой подготовки школьников (*цепная и параллельная связь между предложениями в тексте, средства связи при построении текста*). Все вводимые понятия важны как базовые для формирования определенных речевых умений и позволяют улучшить практический результат обучения. Используемые в рабочей тетради тексты носят воспитательно-познавательный характер, что позволяет воздействовать на нравственно-этические качества личности ребенка, совершенствовать его знания об окружающем мире.

Важным условием при работе с текстом является использование специальных заданий, которые направлены на стимулирование мыслительной деятельности, формирование творческого воображения, образного мышления. От текста к тексту задания меняются, усложняясь и каждый раз обеспечивая новый поворот мысли ученика, выработку какого-либо суждения, обобщения. Например:

Прочитайте части текста. Расположите их в правильной последовательности.

Прочитайте текст. Вставьте в него подходящее по смыслу пропущенное предложение.

Найдите в тексте недостатки. Устраните их, используя слова для справок.

Найдите в тексте крылатые слова.

Определите основную мысль текста, озаглавьте его. Выберите подходящую посылку и введите ее в текст.

(Все эти задания находятся в разделе «Подготовительные упражнения».)

Содержание тетради предполагает работу над составляющими текста, различными видами изложений, орфографическими и лексическими упражнениями, сочинениями, материалом по культуре речи.

Работа над изложением начинается с восстановления деформированного текста. В процессе этой работы дети понимают, что слова в предложениях связаны друг с другом по смыслу и грамматически, а предложения выражают законченную мысль и имеют границы.

Особенность **орфографических упражнений** состоит в том, что наряду с известными детям орфограммами рассматриваются еще не изученные, но содержащие элементы занимательности.

Лексические упражнения позволяют обогатить словарный запас младших школьников. Это работа связана с усвоением синонимов, антонимов, омонимов, фразеологических единиц, изучаются также пословицы, поговорки, загадки, игры. Например:

Найдите «третий лишний»;

Чудесный, замечательный, смешной.

Дорожка, тропинка, шажок.

Снег, лед, полгода.

Прочитайте текст. Выберите подходящую к основной мысли пословицу.

Сапоги скрипят,
Каблучки стучат,
Будет, будет мошкара
Веселиться до утра.

К. Чуковский

Пословицы:

Тесные сапоги разносятся, а узкие ссыдаются.

По размеру ноги выбирай сапоги.

В пляске сапог не жалеют.

Мотивацию к выполнению творческого задания создают нетрадиционные темы **сочинений**. Например: «Почему арбуз полосатый?», «О чем думает вода, кипящая в чайнике?», «Я — яблоко». Сочинения младших школьников — это небольшие сюжетные рассказы, в которые постепенно вводятся элементы описания. Подготовка к сочинению начинается задолго до его написания и проводится интегративно на уроках чтения, русского языка и окружающего мира.

В качестве примера предлагается урок из тетради по теме: **«Признаки текста. Восстановление деформированного текста»**.

Цели: формирование умения отличать текст от группы предложений; формирова-



ние умения устанавливать последовательность предложений в тексте, корректировать составленные предложения и текст.

Урок начинается с подготовительного момента, куда включены орфографические задания по темам «**Обозначение мягкости согласных с помощью гласных и мягкого знака**», «**Сочетания чк, чн, жи, ши, ча, ща**», а также лексические упражнения. Затем идет выявление признаков текста. Работа по вопросам помогает сформулировать вывод, как связаны предложения в тексте. Завершающий этап урока — работа с деформированным текстом. Восстановленный текст дети записывают самостоятельно в классе или дома. В урок включена зрительная гимнастика, которая учитывает возрастные особенности младших школьников, соответствует содержанию текстов и служит для того, чтобы не допустить утомления учащихся, сделать урок более интересным и живым.



Тема: «Признаки текста. Восстановление деформированного текста».

Подготовительные задания:

* Подчеркни буквы, которые обозначают мягкость согласных.

Живёт, птичка, день, песню, ночка, чаща.

* Вставь пропущенные буквы. На какие две группы можно разделить слова?

Рыжен_кая, мален_кая, птиц_ка, белоч_ка, ноч_ной, пес_ня, колыбел_ная.

(_____).

Запомни ударение!

айва — айвовый
алфавит
арахис
атомный
адрес,
адресов
аэропорт



* Назови одним словом.

Белочка, птичка, червячок — _____.

Дерево, трава, цветок — _____.

* Подбери слова с противоположным значением.

Большой — _____.

Ночной — _____.

* Назови детёнышей животных.

Белка — _____.

Корова — _____.

Свинья — _____.

Собака — _____.

Птица — _____.

* Подскажи словечко.

У коровы телёнок, а у овцы?

У овцы _____.

У медвежонка мама медведица, а у бельчонка? _____.

* Как ты понимаешь выражение?

Вертеться как белка в колесе.

★ Ключевые слова: *Текст, признаки текста.*

Найди на страничке и обведи кружочком то, чем белочка питается в лесу.¹

Прочитай, определи, где текст.

Белка — это маленький пушистый зверёк. Мальчик увидел бабочку. Художник нарисовал птицу.

Белка — это маленький пушистый зверёк.

У неё  *рыжая шерсть.*

Ещё у  *белки большие глаза.*

Она хорошо видит.

Ответ на вопросы:

Сколько предложений в первом столбике? _____

О чём в них говорится? _____

Сколько рисунков можно сделать к первой записи? _____

Можно ли назвать первую запись текстом? _____

Почему? _____

Сколько предложений во втором столбике? _____



¹ Все рисунки в оригинале располагаются в поле зрения ученика, поэтому дети обведут изображения грибов, шишек, желудей.



О ком говорится во всех предложениях?

Сколько рисунков можно нарисовать?

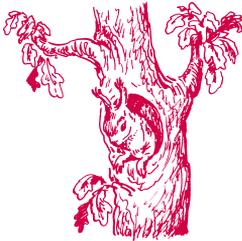
Можно ли придумать заголовок ко второму столбику?

Какой?

Можно ли назвать вторую запись текстом?

Почему?

Вывод. В тексте все предложения связаны между собой по смыслу, т.е. рассказыва-



ют не о разном, а об одном и том же. Предложения в тексте расположены в определённом порядке. Каждое очередное предложение добавляет что-то новое к тому, о чём вы узнали из предыдущего. Если этот порядок нарушить, текст рассыплется и получится бессмыслица. Все вместе предложения текста помогают понять, о чём хотел сказать автор. **Сказка, сообщение, рассказ, стихотворение — это тексты.**

Помоги бельчонку найти маму по желудям. Его путь проследи карандашом!¹



Из этих слов составь предложения.

1. Живёт, большого, белка, в дупле, дерева, рыженькая.

2. Гнёздышко, а, птичка, в его ветвях, маленькой.

3. Целый, они, день, хлопочут.

4. Собирает, грибочки, белочка.

5. Червячков, а, птичка.

6. В, ночной, в, лесу, час, затихают, шум и возня.

7. Всем, и, птичка, песню, лесным, жителям, колыбельную, поёт.

* Прочитай то, что получилось. Это текст? Докажи.

* Как связаны между собой предложения?

* Автор назвал этот текст «В лесу». Почему?

* Запиши сначала заголовок, а затем текст. Начни писать с красной строки.

Урок окончен, а сейчас подпрыгни, как бельчонок, десять раз!

Тетрадь для развития речи может быть использована на уроках по программам развивающего и традиционного обучения, на групповых и индивидуальных занятиях, она будет интересна как коллегам, так и школьникам, а также их родителям. Ценность тетради состоит и в том, что она, являясь итогом анкетирования и многолетнего опыта, основана на потребностях учеников, включает элементы здоровьесберегающей педагогики: пальчиковую, зрительную и дыхательные гимнастики. Кроме того, разработанный материал помогает поддержать желание учиться, вызвать в школьнике чувство радостного удивления перед тайнами безбрежного океана слов, сделать обучение увлекательным, а речь — яркой, эмоциональной и содержательной.

¹ На странице рабочей тетради расположены рисунки желудей. По ним ученики могут выполнить это задание.



Здоровьесбережение — базовая составляющая процесса гуманизации начального образования

О.В. ВОСТРИКОВА,

*заместитель директора, Заринская средняя общеобразовательная школа,
пос. Плотниково, Промышленновский район, Кемеровская область*

Сегодня ситуацию в школе мы рассматриваем через два приоритетных принципа: «Не навреди» и «Ребенок, ты — ценность». Такая позиция определяет новые подходы и к организации учебного процесса, и к созданию воспитывающей среды, и к решению вопросов сохранения и укрепления здоровья.

Развитие здоровьесбережения, здоровьесотворчества, школы — территории здоровья — ведущие направления деятельности Заринской средней общеобразовательной школы.

Работа оздоровительного центра и учебно-воспитательная работа составляют единое целое, куда входят:

- строгое соблюдение санитарно-гигиенических требований в процессе обучения;
- рациональная организация учебного процесса: соответствие программ, методов и средств возрастным особенностям учащихся; грамотно составленное расписание, учитывающее дневную динамику работоспособности, контроль за объемом и дозировкой домашнего задания и сам урок, выстраиваемый и оцениваемый в здоровьесберегающем аспекте.

Сделать питание учащихся полноценным и рациональным позволяет новая столовая с современным оборудованием, оснащенными помещениями. Овощи, выращенные детьми на пришкольном участке, экологически чистые, что немаловажно, бесплатные, в достатке круглый год на столах.

Также на пришкольном участке и территории школы выращиваются лекарственные растения, необходимые для проведения арома-, витамин- и аэрофитотерапии. Младшие школьники активно участвуют в

благоустройстве, озеленении школы. Учебно-опытный участок в прошлом году признан лучшим среди сельских школ, и в этом большая заслуга детей начальной школы. Ценен не только результат работы, но и непосредственные личные знания детей, связанные с окружающей природой, трудом на земле.

Необходимую двигательную активность обеспечивают физкультминутки, динамические паузы, уроки физкультуры, уроки хореографии, спортивные секции и танцевальная студия. Тесное сотрудничество установлено с детско-юношеской спортивной школой: здесь занимаются в различных секциях более половины наших детей.

В период всплеска простудных заболеваний проводится фито- и ароматерапия, как результат — снижение количества заболевающих.

Важна профилактика и коррекция так называемых школьных болезней. Школьным физиологом оценивается функциональное состояние сердечно-сосудистой системы, физического развития, выявляются различные виды нарушения осанки учащихся. На основании результатов обследования составляются коррекционные программы, даются направления на консультации узких специалистов.

С этого года два II класса работают, используя подвижный способ обучения за партой-«конторкой», III классы проводят часть урока в свободной форме в игровом уголке или стоя у экологического календаря. Во всех классах в целях профилактики плоскостопия проводятся специальные упражнения на массажных ковриках.

Острая повсеместная проблема — увеличение из года в год количества детей с на-



рушениями зрения. Для профилактики миопии внедряется здоровьесберегающая методика В.Ф. Базарного, о которой знают многие учителя.

Очень важна и эффективна, особенно в начальной школе, работа логопеда. Трудность заключается в том, что ежегодно влияет большое количество «логопедических» детей, так как в детском саду нет занятий этого специалиста, поэтому мы после комплектования I классов с апреля по июнь организовали работу логопеда с будущими первоклассниками. Позволяет нам пойти на этот шаг и то, что в этом году логопед работает в новом кабинете, оснащенный по всем требованиям, состоящем из собственно кабинета для индивидуальной работы и комнаты для групповых занятий.

Особо хочется отметить стоматологическую службу: врач работает на турбинной установке, имея полный набор необходимого инструмента и современных композиционных пломбирочных материалов. Процент санированных обучающихся по школе увеличился до 50 %. Работает учебно-профилактическая программа «Улыбка». Программа включает в себя кроме теоретических сведений практические занятия по уходу за зубами.

Психологом школы проводится диагностика, коррекция задержек и отклонений в психическом развитии, разрабатываются индивидуальные коррекционные программы, отслеживается динамика изменений.

В школе ведется большая и планомерная работа по просвещению родителей, цель которой — переориентировать родителей из сторонних наблюдателей в активных участников здоровьесотворчества.

Социальным педагогом реализуется программа «Семья и школа», направленная на объединение усилий по формированию благоприятного социально-образовательного пространства.

Тревожит факт неуклонного роста детей с отклонениями в развитии. Педагогический коллектив находится в поиске адекватных условий для получения образования, оздоровления, социальной адаптации детей. В школе функционируют три класса компенсирующего обучения с группой продленного дня, дополнительным бесплатным питанием,

с занятиями логопеда и психолога. Немаловажно и то, что большую часть дня дети находятся в поле зрения педагогов. Открыто два коррекционных класса VIII вида для детей нашего поселка и деревень Кольчево и Пор-Искитим, поселка Соревнование. Считаем, что совместное обучение и дружеское общение ребенка с отклонениями в развитии с нормальными детьми бесценно. Оно предупреждает возникновение чувства собственной неполноценности, вызываемой изоляцией от других детей, положительно сказывается на общем эмоциональном и умственном развитии. Важно и то, что дети живут не в интернате, вдали от родителей, а дома, в привычном им окружении.

Говоря о социальном здоровье, системе работы, его обеспечивающей, ставим акцент на ключевой функции в сельской школе — воссоздании ментального пространства русской деревни, обучении и воспитании на народных традициях. Начальная школа работает по программе «В мире русской народной культуры». Свою задачу учителя видят в том, чтобы сохранить и распространить исторические традиции малой родины. Дети изучают фольклор, историю семьи, народный земледельческий календарь, народные праздники и обряды. Создан школьный музей народного быта «Русская изба», экспонаты которого собраны детьми, родителями, бывшими выпускниками.

Народная мудрость, раскрывающая любовь к Родине, сконцентрирована во многих народных праздниках. Праздник — душа народа, он нужен как одна из форм духовного и национального самовыражения. Именно здесь дети показывают знания народной культуры, традиций и обычаев.

Праздник «Авдотья-плющиха», проведенный во время межрегиональной научно-практической конференции «Реструктуризация сельской школы», запомнился и гостям, и, конечно, детям.

«Заразить здоровьем» — вот цель, к которой стремится школа. За разработку комплексно-целевой программы «Школа — территория здоровья» Заринская средняя общеобразовательная школа объявлена победителем областного конкурса «Здоровьесберегающие технологии в образовании Кузбасса».



Молодые ученые — школе

Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника

И.И. СОКОЛОВА,

учитель школы № 71, г. Рязань

Актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций младшего школьника, его нравственного облика продиктована социальными запросами, предъявляемыми к школе, необходимостью приобщения учащихся к системе общечеловеческих ценностей, формирования у школьников патриотизма, национального самосознания и поликультурного мышления.

Ориентации на формирование ценностей жизни в системе природа — общество — человек средствами разных предметов на основе чувственного опыта младшего школьника отражены в трудах многих ученых, педагогов. Но проблема формирования ценностных ориентаций младшего школьника, сформулированная в педагогической науке, не является до конца решенной; имеется широкий круг вопросов, нуждающихся в дополнительной разработке. Необходимо также уточнение понятий, связанных с сущностью личности младшего школьника, ее базовыми основаниями, ценностными ориентациями (личностными, семейными, национальными).

В формировании личности, ее ценностных установок необходимо учитывать возрастные периоды.

Возраст до трех лет требует со стороны родителей и близких любви к ребенку, способствующей запечатлеванию доверия к миру, другим людям.

Дошкольное детство (от трех до шести лет) — этап воспитания в характере привычек делать добро, быть милосердным,

правдивым, возникновения ценностных ориентаций. Здесь выделяются две направленности — на потребление и на служение, проявляемые в деятельности, личностных отношениях, познании. Ценности (то, что значимо для жизни человека) и ценностные ориентации создают основу для связывания разнообразных отношений и определяют направленность данной личности. В этом периоде важно, чтобы произошла правильная ориентация, был определен «вектор жизни» — труд, служение другим, а не только потребление.

Малышам нравится трудиться вместе со взрослыми, они перенимают их умения, запечатлевают «служение» другим. В игре (ведущей деятельности в дошкольном периоде) осваивается сложный мир человеческих отношений, ребенок приобретает опыт общечеловеческих ценностных ориентаций (честность, справедливость).

Главным качеством шести-семилетнего ребенка является осознание себя как субъекта переживания; радости, печали, тревоги, успехи, мечты и желания зависят от деятельности, активности детей. Чувственно-эмоциональные качества личности являются универсальными компонентами в становлении характера и сохраняются в дальнейшем во взрослой жизни.

Младший школьный возраст (семь — десять лет) является периодом ученичества, способствующего формированию творческих способностей личности. Представления о себе, отношении к себе, своему



«Я» (потребность в изменении себя и развитии способностей), выход за пределы ограниченных представлений и знаний о внешнем мире, личностное приятие таких ценностей, как отчий дом, семья, отчизна, родной край, родной язык, нация (российский народ), осознание себя человеком, перешагнувшим границу детства, — это базисное основание личности младшего школьника, его ценностных ориентаций (личностных, национальных). Очень важно заметить у школьника положительные задатки, которые можно и нужно развивать, не допускать негативизма в его отношении к окружающим, и, главное, ставить вопрос не о том, каков ребенок есть, а каким он может стать. Этому способствует деятельностный, личностно-ориентированный, системный подход к воспитанию нравственности и духовности детей этого возраста.

Младший школьный возраст в жизни ученика является началом основного ответственного периода для воспитания патриотизма, гражданственности. Развитию патриотического сознания, патриотических чувств, убеждений, навыков патриотического поведения способствуют:

- ориентация на отечественную литературу, произведения российских художников, музыкантов, в том числе известных земляков-рязанцев (С.А. Есенина, К.Г. Паустовского, Я.Б. Пожалостина, К.Э. Циолковского, И.П. Павлова, И.В. Мичурина, А.С. Новикова-Прибоя, братьев Пироговых и многих других, внесших огромный вклад в развитие отечественной культуры);

- разработка системы формирования нравственных качеств личности, включение в учебно-воспитательную работу не только школы, родителей, но и в большей мере созданного благоприятного социума, который бы предотвращал источники, способные спровоцировать учащихся на асоциальные проявления;

- дополнительное дидактическое обеспечение региональными учебниками, пособиями для учащихся («Родиноведение», «Родной край» и т.п.) на основе отбора и структурирования содержания, механизмов его реализации (различные традиционные и инновационные методы,

средства и формы, подходы: аксиологический, личностно-ориентированный, системный);

- активная поисково-исследовательская краеведческая деятельность, которая позволяет ученику познавать и усваивать истинно человеческое (правдивое, справедливое, научное, нравственное, доброе, полезное); познавать себя как самоценного человека, созданного для людей, себя, природы, добрых дел, обогащения жизни, приумножения богатств своего края; проявлять свою истинную индивидуальность, сочетая личные интересы с общечеловеческими, государственными ценностями.

Для осуществления целенаправленного воздействия на формирование ценностных ориентаций (личностных, национальных и др.) возможно использовать следующий вариант системы обучения, воспитания и развития учащихся (см. табл. на с. 84). При этом выявлены исходный, а затем выходной уровни сформированности ценностных ориентаций по компонентам:

- содержательно-знаниевому (осмысление субстанциональных компонентов, понятий: Отечество, личность, «Я» — сегодня и в будущем, семья, отчий дом, Родина (большая и малая), знания о родной природе, истории своего края, культуре, традициях своего народа);

- эмоционально-чувственному (любовь к Родине, родному краю, его природе, истории, ответственность и долг, уважительное отношение к родному языку, осознание принадлежности к национальности);

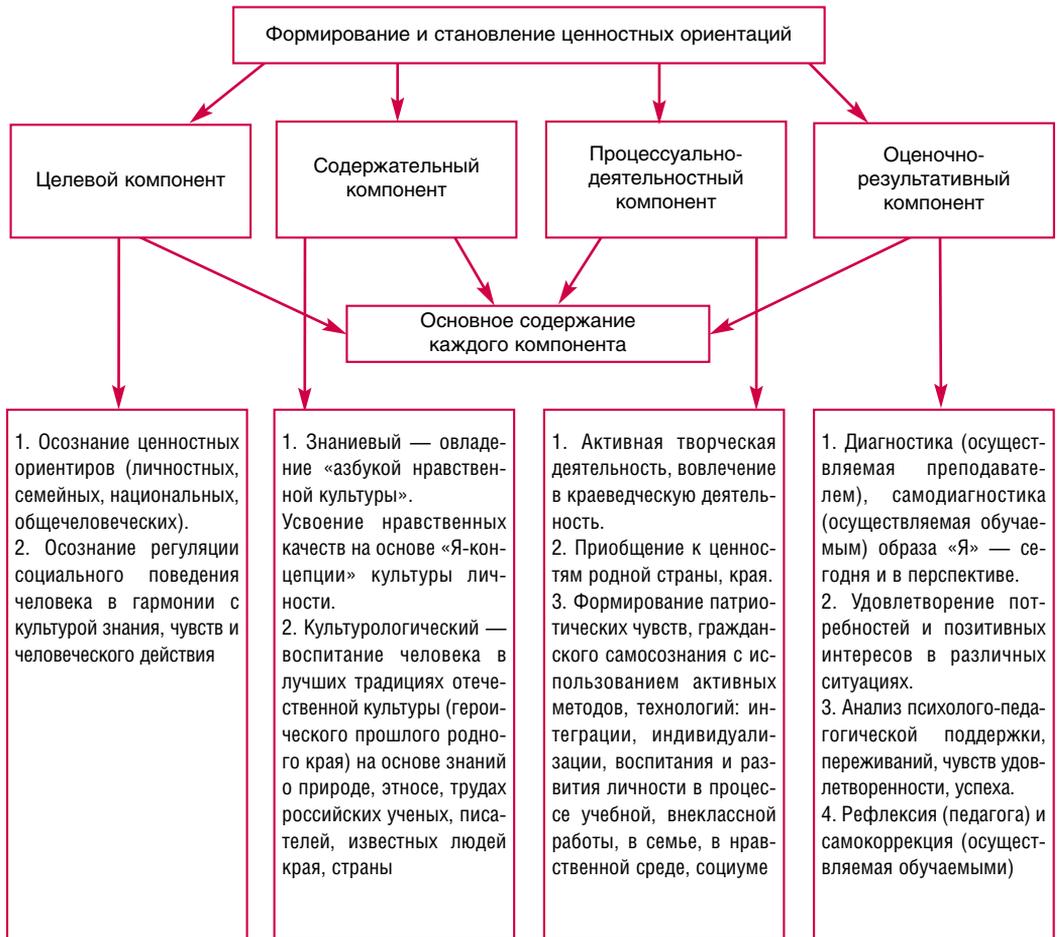
- процессуально-деятельностному (учебно-познавательная, поисково-исследовательская, краеведческая, игровая, креативная деятельность);

- поведенческому (потребность беречь Родину — большую и малую, приумножить ее богатства, вести себя согласно приоритетам общечеловеческих, личностных, семейных, национальных ценностей).

Структурированное содержание по образовательным областям с использованием традиционных учебников и региональных пособий для учащихся начальных классов («Наш край Рязанский»), отбор традиционных и инновационных методов, направленных на поисково-краеведче-



Формирование и становление ценностных ориентаций личности младшего школьника



скую, рефлексивную деятельность по осмыслению ценностей, конструирование эмоционально значимых для школьников ситуаций, творческих действий (взаимодействий) детей, вызывающих у них переживания, побуждающих к поступкам, адекватным нравственным ценностям, — необходимые условия формирования личности, национальных ценностных ориентаций.

Особое место отводится интегрированным занятиям, на которых находят применение пересекающиеся знания, умения и навыки, полученные из разных образовательных областей, объединенных общей идеей, близостью тем, вовлечением детей в исследовательскую деятельность с исполь-

зованием в когнитивных целях различных методов и форм занятий (слитный урок, урок-день, урок-театр, урок-музей, урок — путешествие в историю, природу родного края и т.д.).

Измерителями результатов станут наблюдения, разбор проблемных вопросов, анализ нравственных конфликтных ситуаций; дискуссии по созданным воображаемым проектам, требующие нравственного выбора, близкого жизненному опыту школьников; этические дилеммы, требующие альтернативного морального выбора; беседы; рассказы-притчи; турниры; творческие имитационные игры; игры-тренинги; игры-ассоциации; сочинения; эссе; рисунки; поделки детей.



Разработанный вариант методико-педагогической системы обучения, воспитания и развития объединяет в себе федеральный и региональный компоненты начального образования.

Ценностный смысл понятий *отчизна, дом, семья, нация* раскрывается как с использованием традиционных подходов,

так и на основе интеграции в обучении, краеведения с использованием разработанных пособий, текстов, нетрадиционных уроков, «путешествий» (по родному краю, историческим местам, экологическим тропам), общения, имитационных игр, трудовой деятельности на благо Родины, родного края.

Обогащение социально ценных эмоций младших школьников с отклонениями в поведении

О.А. ВОРОБЬЕВА,

заведующая отделением «Организация воспитательной деятельности»,
Советский педагогический колледж, Курская область

Воспитание эмоциональной отзывчивости и восприимчивости младшего школьника к предметам и явлениям окружающей жизни является важнейшей педагогической задачей, «не менее, а в каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума. Ибо то, как будут усваиваться новые знания и умения и ради достижения каких целей они будут использоваться в дальнейшем, решающим образом зависит от характера отношения ребенка к людям и окружающей действительности» [2, 16]¹.

Эмоции тесно связаны с волевым действием. Эмоции и чувства оказывают на волю двоякое влияние: они могут ее подкреплять, но могут и ослаблять. Положительные чувства в большинстве случаев укрепляют волю, а отрицательные ослабляют. Волевой человек в состоянии управлять своими чувствами и владеть ими. Способность поступить вопреки непосредственному эмоциональному побуждению (отказаться от чего-либо приятного, сделать что-нибудь социально значимое) появляется к концу дошкольного возраста и является ценным новообразованием, требующим подкрепления и развития. «Воспитание

эмоций — это не частная, узкая задача, а самая сущность всего процесса становления нравственного облика человека. Эмоциональная чуткость, эмоциональная воспитанность являются как бы толчком, побуждающим мысль к раздумьям над сущностью нравственных поручений, советов» [4, 199].

Поступление в школу является важным этапом для развития произвольного поведения, воли и «изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции» [1, 401]. Такие эмоционально-волевые состояния рождают социально ценные потребности и стремления, закладывают в личности основы чувственного постижения, понимания и оценки явлений и предметов действительности.

Межличностные взаимоотношения младших школьников с отклонениями в поведении — одна из важнейших проблем обеспечения их социальной адаптации. Ус-

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



ваивая искаженные, ложные представления о сущности взаимоотношений между людьми, неправильно воспринимая и оценивая дружбу, младшие школьники с отклонениями в поведении склонны в будущем постепенно превращаться в циников, пренебрегающих вечными нравственными ценностями и нормами, игнорирующими традиционные нравственные ценности русского этноса.

Почему формирование социальной адаптации младших школьников начинается с эмоционально-волевого компонента?

Детям нравится перевоплощаться и наглядным способом демонстрировать себе и товарищам уровень своего понимания взрослой жизни, приятно переживать успех и одобрение партнеров по игре. Младший школьный возраст наиболее благоприятен для формирования социально ценных эмоций, моральных чувств. Дети этого возраста характеризуются легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний (радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия). Уже в конце младшего школьного возраста такая откровенность и отзывчивость постепенно угасает, переходя в настороженность. Однако ученики начальной школы еще слабо осознают и понимают свои и чужие эмоции и чувства, а это необходимо для правильного восприятия и понимания окружающего мира. Появившиеся способности подавлять нежелательные эмоциональные реакции волевым усилием необходимо закреплять и развивать. Поэтому ребенка необходимо научить правильно воспринимать и истолковывать выражения чувств окружающих, уметь контролировать свои эмоции и чувства, развивать способность к эмпатии.

На наш взгляд, формирование социально ценных эмоций может проходить в ходе проведения игр, направленных на развитие у младших школьников эмоциональной отзывчивости и восприимчивости к социально значимым явлениям, на формирование социально ценных эмоций, развитие эмоциональной культуры, эмпатических способностей, создание положительного эмоционального настроя, атмосферы доверия,

адаптации в коллективе, понимание и развитие умения контролировать свои эмоциональные состояния. Такие игры, как «Если весело живется», «Познай себя», «Камушек в ботинке», «Каравай», «Морская фигура», «Царевна Несмеяна», «Пятнашки», «Ребята, давайте жить дружно!», «Путешествия в природу» и другие, способствуют обогащению социально ценных эмоций школьников, учат их товариществу, доброте, творчеству, состраданию, сопереживанию, сотрудничеству в коллективе, позволяют выявлять индивидуальные черты и раскрывают внутренний духовный потенциал.

На этапе формирования социально ценных эмоций используют подвижные игры, игры с правилами, игровые тренинги, освобождающие игры, игры-путешествия, которые направлены на то, чтобы включить ребенка в игровую деятельность, помочь ему испытать радость от участия в игре.

При внимательном анализе хода игры учитель может заметить, что ребенку недостает, какие навыки он берет для жизни, над чем следует работать педагогу. Интерпретируя игровую деятельность младших школьников, можно обратить внимание на то, на каком этапе ребенок включился в игру, по каким мотивам; какие средства использует воспитанник для общения в игре (речь, мимика, предметные действия, пантомимика); как ученик участвует в распределении ролей; какие роли (главные или второстепенные) чаще исполняет ученик; как он относится к второстепенным ролям; что предпочитает ребенок: играть одному или входить в игровое объединение; есть ли у него любимые роли; как ученик выполняет свою роль и следит ли за тем, как выполняют свои роли другие; как школьник передает характерные особенности своего персонажа; как он относится к замечаниям партнеров по игре; по поводу чего чаще всего возникает конфликт (распределение ролей, правила...); какими способами разрешается конфликт; часто ли ученики обращаются к взрослым по ходу игры.

Умелое сочетание воспитательной и игровой деятельности позволяет учителю использовать игру в качестве средства регуляции поведения младших школьников во внеурочной деятельности.



При организации игры педагог должен соблюдать некоторые условия: доверительное, откровенное общение с детьми; добровольное участие воспитанников в игре; отсутствие конфликтов; безоценочное отношение к негативным проявлениям детей; фиксация внимания на социально одобряемых поступках школьников; поддержка игрового интереса, отсутствие «игровой усталости» и др.

Игровое воздействие предполагает три этапа: первый — *подготовительный* (включение в игру); второй — *закрепляющий* (фиксация игровых навыков); третий — *практический* (наращивание субъектности ребенка, переход в неигровую среду).

На *первом этапе* важно обеспечить мягкое вхождение воспитанников в игровую деятельность, например, с помощью игры «Ребята, давайте жить дружно!». Вместе с котом Леопольдом дети могут выполнять различные игровые задания, переписываться по почте, делиться секретами (ведь Леопольд — друг, который умеет хранить секреты), обмениваться приветствиями и т.д. В этом герое дети часто хотят найти друга, с которым можно посекретничать, посоветоваться, поговорить о своих радостях и огорчениях, о классных делах, праздниках, играх. Получая письма от детей, Леопольд¹ должен внимательно вчитываться в них, чтобы потом дать ответ на многие вопросы: как помириться с подругой, что подарить на день рождения любимому дедушке, как понравиться учителю, как признаться родителям в обмане и др.

Отметим, что в работе с детьми, имеющими отклонения в поведении, следует так строить и направлять игровую деятельность, чтобы в ходе игры они интериоризовали сложившиеся нормы поведения, осваивали социально одобряемые способы выражения своих эмоций, учились управлять своими желаниями, соотнося их с желаниями окружающих людей. При этом необходимо стимулировать не только активность присвоения, но и развивать у младших школьников активность эмоциональной отдачи, чувствен-

ной реакции на события и факты окружающей жизни.

На первом этапе, когда дети ближе познакомились друг с другом, больше узнали друг о друге, педагогу можно выявить предпочтения учащихся, увидеть отверженных и лидеров, накопить информацию о детях с отклонениями в поведении. Игры «Пятнашки», «Каравай», «Камушек в ботинке», «Эмоциональное самочувствие» позволяют выявить уровень притязаний детей, особенности их самооценки и степень уверенности в себе, уровень эмоциональной устойчивости и степень тревожности, облегчить знакомство первоклассников друг с другом, отработать опыт установления и поддержки социальных контактов, снизить избыточную тревожность. Так, например, во время проведения игры «Каравай» можно заметить, что ученики, в поведении которых присутствуют черты агрессии (драчливость, разбрасывание и порча игрушек, вещей, швыряние их в окружающих, оскорбление других и пр.), редко выбирают сверстниками.

Дети с отклонениями в поведении не могут самостоятельно поддерживать игровую деятельность и нуждаются в поддержке, помощи со стороны взрослого. Она может быть прямой, например, в виде непосредственного участия педагога в игровой деятельности, или косвенной, облаченной в форму помощи и поддержки. Активное участие педагога на этом этапе необходимо, прежде всего, для повышения воспитательного качества игры, для оказания помощи детям с отклонениями в поведении в их социальной ориентации, для преодоления возникающих конфликтных ситуаций. Важно, чтобы педагог внимательно анализировал причины, по которым дети отвергают сверстника. К концу этапа участие педагога в игровой деятельности несколько снижается, приобретая *форму поддержки*, позитивной оценки участия ребенка, оказания индивидуальной помощи, собственного частичного включения в игру.

Таким образом, взаимодействие в игровой деятельности педагога и школьников

¹ В роли кота Леопольда могут выступать старшеклассники-шефы или студенты-практиканты в период прохождения педагогической практики.



ставит их в условия равного поиска игровых решений. Такое партнерство способствует развитию эмпатии педагога и детей, их взаимопринятию друг другом, учит соотносить свое поведение и интересы с поведением и интересами других детей. «Только те школьники, которых принимают такими, какие они есть, могут действительно измениться к лучшему. Это парадокс и аксиома педагогики и психологии» [6, 305].

На *втором этапе* важно научить ребенка самостоятельно различать и контролировать эмоциональные состояния. Рассматривая возможности игровых тренингов, заметим, что они позволяют охарактеризовать различные аспекты развития личности школьника (состояние его эмоционально-волевой сферы, социально-нравственную направленность). Как правило, дети с отклонениями в поведении шумливы, беспокойны, тревожны, их чувства не находят выходы, внешняя моторная сторона их реакций зачастую подавляется или задерживается, им необходим «клапан» для выпуска излишней, часто отрицательной энергии. Социально ценная сторона игр «Расскажи о себе», «Камушек в ботинке», «Мы такие разные», «Отгадай настроение» позволяет использовать их для достижения у воспитанников состояния эмоционального равновесия, психологического комфорта. Например, в игре «Расскажи о себе» школьники знакомят одноклассников со своими увлечениями, любимыми играми, книгами. Методика «Расскажи мне обо мне» позволяет каждому игроку услышать позитивные мнения о себе. Освобождающие игры («Прыгалки-кричалки», «Сиделки-молчанки», «Ходилки-шумелки», «Бегалки-дразнилки») являются своеобразным способом для выхода избыточной энергии, в том числе и отрицательной, в социально приемлемой форме. В игре «Отгадай настроение» дети тренируются распознавать эмоциональные состояния своих сверстников, а затем определяют и стараются понять свои переживания и чувства. Очень нравится младшим школьникам игра «Камушек в ботинке» [5], которую, так же как и предыдущие, можно проводить во внеучебное время. Она дает детям возможность вербализовать свое эмоциональное состоя-

ние и сообщить о нем окружающим, что способствует снижению психологического напряжения в детском сообществе и вероятности возникновения конфликтов.

Эмоционально-волевой компонент личности становится конкретнее, реальнее, когда происходит откровенное обсуждение возникающих в жизни школьников проблем, поскольку, слушая сверстников, каждый ученик понимает, что не он один страдает от неуверенности, обид, страхов, сомнений, что и у других детей возникают такие же проблемы. Не стоит замыкаться, копить обиды, мучиться и страдать, ведь любую ситуацию можно разрешить совместными усилиями.

Наращивание субъектности ребенка (*третий этап* игрового воздействия) происходит по мере накопления им опыта восприятия и понимания других людей, за счет чего обеспечивается закрепление адаптационных механизмов младших школьников, позволяющих сдерживать эмоциональные проявления, соизмерять возникающие эмоциональные реакции с реакциями и переживаниями других участников игры. Без этого педагогическое сопровождение процесса социальной адаптации оказывается невозможным: только через соотнесение своих реакций с реакциями других детей, через игру, тренаж, сказку происходит развитие рефлексивной культуры школьников, их социально ценного опыта. Создание благоприятного психоэмоционального климата обеспечивается с помощью игровой рефлексии. Проследить этот процесс можно в играх «Путешествия в природу», «Веселые и ловкие ребята», где воспитаннику необходимо проявить в практической деятельности свои социально ценные эмоции и опыт эмоционального самоконтроля, а также во время послеигровой рефлексии, которая необходима как этап подведения итогов (что удалось или не удалось, что понравилось, что огорчило и т.д.).

Большое значение в формировании эмоциональной культуры младших школьников имеет тесное сотрудничество семьи и педагогов. Активное участие родителей в проведении игр, тематических классных часов, экскурсий, внеклассных мероприятий, праздничных программ позволяет педагогу



не только лучше узнать семьи воспитанников, но и активнее включать родителей в развитие эмоционально-волевой сферы их детей.

Таким образом, игровая деятельность порождает общность переживаний и оценок воспринимаемых предметов и явлений. Совпадение эмоциональных состояний вызывает состояние духовного, эмоционального резонанса — во многом уникального социально-психологического явления, при котором возникает синергетический эффект эмоционального психологического заражения, вызывающий гамму человеческих эмоций, переживаний, пробуждающих сильные социально ценные потребности, мотивы и установки. Такие эмоции чаще

всего порождают в личности стремление вновь искать встречи с вызвавшими их явлениями и предметами.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001. (Сер. «Мастера психологии»).
2. Кошелева А.Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников. М., 2003.
3. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль, 1997.
4. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: В 3 т. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М., 1980.
5. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. М., 1998.
6. Шмаков С.А. Игра учащихся как феномен культуры: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1997.

Дифференцированный и индивидуальный подходы как основная составляющая методической базы современного урока

На примере урока русского языка

А.В. ЕМЕЛИНА,

учитель начальных классов НОУ СОШ «Лотос», Москва

Девиз школы, в которой я работаю: «Школа, где каждый успешен». Естественно, нас, учителей этой школы, не могут не волновать вопросы, как сделать процесс обучения доступным и интересным для каждого ученика, как дать любому ученику (и сильному, и слабому) почувствовать себя в ситуации успеха.

Ответы на эти вопросы мы видим в реализации дифференцированного и индивидуального подходов в обучении. На одном из педагогических советов школы нами была сформирована творческая группа учителей начального, среднего и старшего звена. Вместе мы наметили проблемы, встающие на пути реализации дифференциации и индивидуализации обучения, и варианты их решения.

Дифференцированный подход в обучении — это создание педагогом небольших

гомогенных групп внутри школы, класса (с учетом личностных качеств учащихся, их склонностей, интересов, способностей, уровня готовности) и организация учебной и воспитательной работы, способствующей развитию этих групп. Для разных видов деятельности состав групп может меняться. Цель дифференцированного подхода — приспособить условия обучения к особенностям различных групп учащихся. Цель индивидуального подхода в обучении — подметить в каждом ученике его сильную сторону и позволить ей претвориться в жизнь. Задача учителя — увидеть индивидуальность своего ученика и сохранить ее, помочь ребенку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

Среди трудностей в использовании дифференциации и индивидуализации



обучения на современном уроке нами выделены следующие:

1. Структура и специфика урока обуславливаются поставленными целями и задачами. В ходе урока всегда есть учебный материал, который в соответствии с программой обучения необходимо выполнить обязательно всем классом с комментированием и объяснением (особенно на этапе изучения нового материала). Однако усвоение материала напрямую зависит от уровня интеллектуального развития и работоспособности учащихся.

Темп учебной работы, т.е. способность ученика достичь в определенный срок высокого и осознанного уровня усвоения нового материала и практического применения знаний, определяется особенностями мыслительных операций и их применением — умением анализировать, синтезировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать и т.д.

Так, ученики с высоким уровнем интеллектуального развития, быстро схватывающие новое, считают, что они уже овладели материалом в достаточной мере и могут работать дальше индивидуально. Работая со всем классом, сложно организовать постоянный контроль, координирование работы таких учеников.

Но есть и другая категория учеников, которые сразу не усваивают обязательный материал, и поэтому их работа на уроке не может быть эффективной. С ними приходится работать индивидуально после уроков. А цель учителя — добиться эффективной работы всех учащихся на уроке.

Достижению этой цели способствуют введение индивидуальных карточек для сильных учащихся и координация работы слабых, однако проверка индивидуальной деятельности сильных учеников на самом уроке не всегда осуществима.

Оптимальным условием для работы учеников в полную силу может стать сочетание дифференциации учебного материала с разделением класса на группы (пары, потоки, по вариантам и др.) с учетом уровня подготовки и развития учащихся, их работоспособности, а также сочетание коллективной и самостоятельной работы в этих группах.

2. Наряду с организационными трудностями мы сталкиваемся с психоэмоциональными особенностями детей: неумением контактировать друг с другом, трудностями межличностного общения; эгоцентризмом, желанием выделиться и обратить на себя внимание учителя и других учащихся; завышенной (или, наоборот, заниженной) самооценкой.

Решение данной проблемы нам видится в организации сотрудничества детей внутри коллектива. Для этого на уроке формируются небольшие группы учащихся, равные по силам, но выполняющие разные функции с целью повышения контактов, формирования объективной самооценки и объективной оценки товарищей.

Функция первой группы — воспроизводящая, функция второй группы — слушающая и оценивающая. Вторая группа дает критическую, но доброжелательную оценку выступлению первой группы с последующей аргументацией. Если в выступлении первой группы что-то не нравится, рекомендации даются в форме совета. Затем группы меняются функциями.

3. Следующие проблемы встречаются преимущественно в старших классах, однако уходят своими корнями в начальную школу и относятся к умению работать с текстом и развитию речи:

- неумению читать, когда основное усилие уходит на скорочтение, а не на усвоение текста;

- неумению выбирать из текста главное;
- ограниченному словарному запасу и нежеланию работать со словарями;

- неумению строить рассказ с применением предметной терминологии;

- неумению работать с планом;

- речевым ошибкам; неправильному построению предложений, неверному использованию слов в контексте предложения, использованию разговорной, просторечной, жаргонной лексики, слов-паразитов и т.д.;

- неумению самостоятельно работать с учебным материалом, сопровождающемуся отсутствием инициативы со стороны детей и взрослых, потерей увлеченности.

Способами решения данной проблемы, по нашему мнению, являются создание ал-



горитма (памятки) «Как работать с текстом» и постоянное его использование на уроке; требование от учащихся полных развернутых ответов на поставленные вопросы; привлечение психолога: создание групп общения, в которых в полной мере будут реализованы коммуникативные функции и осуществлены межличностные контакты; проведение уроков-диспутов, ведение дискуссий на уроках; пробование учеником себя в роли учителя, учащегося, слушающего, оценивающего и т.д.

Предлагаем *план-конспект урока русского языка*, проведенного автором во II классе с учетом изложенных требований к дифференциации и индивидуализации в обучении.

Тема: «Решаем орфографические задачи, относящиеся к корню слова».

Тип: итоговый урок.

Место в общей системе уроков: проводится перед контрольной работой по теме «Главные орфографические задачи (корень слова)».

Цели:

1) проверить орфографические умения учащихся;

2) тренировать учеников в выполнении освоенных способов действия: нахождения «опасных мест» — орфограмм, их классификации (проверяемые и непроверяемые безударные гласные, парные согласные; непроверяемые удвоенные согласные); нахождении орфограмм в корне слова;

3) организовать работу учащихся в малых группах по методу сотрудничества;

4) повышать уровень самоконтроля и взаимоконтроля учеников;

5) развивать критическое отношение учащихся к своим высказываниям и мнению товарищей, формировать адекватную самооценку;

6) воспитывать у школьников интерес к родному языку.

Оборудование: карточки с кроссвордами, конверты с индивидуальными заданиями, чистые листочки; *Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка. 2 класс. Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы: В 2 ч. Ч. 2. Смоленск, 2005. (Программа «Гармония»); рабочие тетради.*

Ход урока.

I. Организационный момент.

Перед началом урока дети делятся на команды, равные по силам (число команд может быть от 2 до 6 по 4–5 человек в каждой).

Начинается урок,
Он пойдет ребятам впрок.
Четко, смело говорим
И тихонечко сидим.

II. Сообщение темы и целей урока.

— Сегодня у нас необычный урок — мы проводим турнир грамотеев. У вас будет возможность применить свои знания, блеснуть эрудицией, показать, как вы научились решать орфографические задачи! Предлагаю командам выбрать капитанов.

Учителем оговариваются критерии, по которым необходимо выбирать капитана. Капитан должен быть эрудированным и находчивым, координировать деятельность всей команды, проводить проверку и организовывать взаимопроверку во вверенной ему группе, отвечать за работу всей команды в целом, давать возможность поработать каждому.

Действия команды считаются законченными, когда капитан проверит задание у всех и скажет, что команда готова.

III. Актуализация знаний.

— Какие орфографические задачи вы уже научились решать?

К какой части слова относятся все рассматриваемые орфограммы?

Первое задание турнира — разгадывание кроссворда (кроссворды получают все члены команды).

IV. Работа по теме урока.

1. Разминка — кроссворд «Непроверяемые удвоенные согласные».

По горизонтали:

4. Что за комната такая?

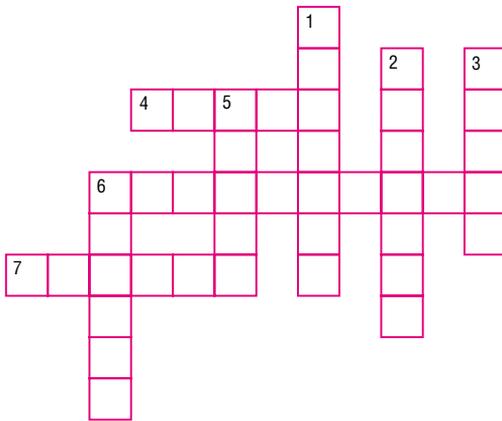
Очень светлая, большая.

Парты ровными рядами,

А за партами — мы сами. (*Класс*)

6. Вид городского безрельсового транспорта. (*Троллейбус*)

7. Комната, в которой принимают душ, выполняют гигиенические процедуры. (*Ванная*)



По вертикали:

1. Емкость, наполняемая водой и предназначенная для плавания. (*Бассейн*)
2. Шестой день недели. (*Суббота*)
3. Вид спортивного бега. (*Кросс*)
5. Широкая дорога, вдоль которой растут деревья и по которой хорошо гулять. (*Аллея*)
6. Вид парного спорта с мячом и ракеткой. (*Теннис*)

Проводится коллективная проверка, после чего объявляется команда-победитель данного конкурса.

— Что интересного вы заметили в словах-отгадках? (В каждом слове есть орфограмма — непроверяемые парные согласные.)

Что вы знаете о появлении этих слов в русском языке? (Все эти слова пришли к нам из других языков.)

Расскажите историю происхождения какого-либо из этих слов, назовите язык, из которого слово было заимствовано.

2. Игра «Путаница».

— Каждая команда получит конверт, в котором лежат слова с «опасными местами» — пропусками орфограмм. Но вот беда, все слова перепутались. Слова с орфограммой «проверяемый парный согласный» смешаны со словами, в которых встречаются орфограммы «проверяемый безударный гласный». Однако есть и слова-ловушки с непроверяемыми орфограммами. Смотрите, не попадитесь! Ваша задача — «распутать» слова: одни команды выбирают слова с орфограммой «парный согласный», другие — «безударный гласный» и записывают

их вместе с проверочными словами. Слова-ловушки выписывайте отдельно.

Ученики приступают к работе. Выбор и проверка слов осуществляются поочередно всеми членами команды, проверочные слова уточняются и принимаются в окончательном варианте. Затем члены команд обмениваются тетрадями и осуществляют взаимопроверку. Подводятся итоги игры. Учащиеся объясняют, какими правилами они пользовались для проверки орфограмм.

Слова для игры «Путаница»:

К..льцо	Кр..чать	Каранда..
П..тно	Б..жать	Без лис..ка
В л..су	Кру..ка	Лё..кий
На дв..ре	Верё..ка	Сколь..кий
Б..льшой	Скри..ка	Выле..ти
В..сёлый	Моро..	Пол..ти

Слова-ловушки учитель добавляет по своему усмотрению.

3. «Согласен или нет?»

Конкурс проводится с использованием текста упражнения № 473 на с. 80 учебника русского языка (М.С. Соловейчик, ч. 2).

Задача детей — объяснить, принимают они проверку, приведенную в учебнике, или нет, и записать правильные проверочные слова, а к ним — слова проверяемые, вставив буквы (с объяснением).

Текст упражнения:

Повернись на б..чок — бак

Св..зять носки — вёз

Шел напр..мик — прямо

Кр..юшка хлеба — крошка

При коллективной проверке члены команд выступают по одному друг за другом.

4. «Ты — мне, я — тебе».

Конкурс проводится в форме игры «Учитель-ученик». Каждому игроку дается задание быть в роли учителя: составить словарный диктант (на отдельных листах написать пять словарных слов с пропуском всех орфограмм для своего товарища из противоположной команды). Затем «учителя» меняются листами и оказываются в роли «учеников» — решают орфографические задачи, предложенные товарищами из соседней команды, после чего осуществляется взаимопроверка. Подводятся итоги конкурса.



V. Итог.

— Зачем же нужно решать орфографические задачи?

Скажите, все ли орфографические задачи мы уже научились решать?

Вы уже многое узнали, но пока еще не все. Мы научились справляться с «опасными местами» только в корне слова, но есть и другие части слов, в которых тоже встреча-

ются орфограммы. О них нам еще только предстоит узнать.

Подводится итог всей игры, объявляются и награждаются победители, отмечаются самые активные игроки каждой команды.

VI. Домашнее задание.

Составить диктант для своего товарища из десяти словарных слов, записав их с пропусками на отдельном листе.

Текст как дидактическая единица русского языка и развития речи учащихся

О.И. СМЕРНОВА,

г. Глазов

Преподавание русского языка в начальной школе подчинено решению следующих задач: ознакомлению школьников с системой языка, его основными категориями; развитию связной речи учащихся. «Под развитием речи в узком смысле понимается овладение учениками совокупностью речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме. При этом знания и умения по языку и речеведению составляют для обучающихся фундамент, на котором происходит овладение речевыми умениями» [1]¹.

В методике накоплен богатый материал по развитию речи и изучению единиц языка. Вопреки этому нередко система языка изучается в отрыве от развития речи школьников. Так, Н.А. Ипполитова отмечает, что причина многих методических ошибок заключается в том, что в процессе изучения русского языка в школе сначала изучается то или иное явление, а затем оно «привязывается» к речи [2]. Отсюда вытекает важная методическая задача: обеспечение органического единства двух направлений — ознакомление с языком и развитие речи. На решение этой задачи неоднократно обращали внимание многие ученые XIX и XX столетий [3]. По мнению ряда совре-

менных исследователей [4], язык должен рассматриваться не как совокупность отдельных единиц, а во взаимосвязи всех его элементов, в специально организованном целом. Таким целым выступает текст.

В языкознании под *текстом* понимается некоторое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, грамматической, логической связи, способное передавать информацию [5].

1. Текст — это языковая единица, так как в нем представлена вся стихия языка. Он объединяет все элементы, компоненты языка, все его составляющие в определенную систему.

2. Текст — это и единица речи, поскольку представляет собой конкретное речевое произведение в устной и письменной форме. Текст как речевая единица является средством общения, познания.

3. Текст является определенным гарантом единства в усвоении языка и развитии речи в процессе преподавания русского языка, поскольку, во-первых, текст одновременно есть единица языка и речи и, во-вторых, текстовый уровень — высший уровень изучения языковых явлений.

4. Н.И. Жинкин справедливо заметил, что развитие речи учащихся идет путем

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



вычленения элементов из целого, а не путем составления целого из элементов [6]. В свою очередь, Н.А. Ипполитова выдвигает принцип изучения языковых понятий на текстовой основе, который предполагает рассмотрение языковых «свойств и функциональных возможностей в структуре текста, в условиях естественного проявления их значений и текстообразующей роли, что позволяет органически соединить два направления, связанных с процессом познания языковой системы в школе — освоение структурно-семантических признаков изучаемых явлений и формирование речевых умений учащихся» [2].

Рассмотренные положения дают основание утверждать, что текст не только является основной единицей языка и речи, но должен быть и дидактическим средством на уроке русского языка. Для этого систематическое использование текстовых упражнений в процессе изучения различных тем русского языка должно сопровождаться глубиной, тщательно спланированной работой по изучению текста как единицы языка. Эффективное использование учителем текстовых упражнений возможно при условии успешного освоения учащимися основных понятий и особенностей текста, его специфики как языковой единицы.

В традиционной системе обучения (автор учебно-методического комплекта Т.Г. Рамзаева) работа по изучению текста может иметь следующее содержание:

I. Понятие «текст».

II. Основные признаки текста.

1. Тема текста; умение определить тему текста.

2. Основная мысль текста; умение определить основную мысль текста.

3. Заголовков текста; умение озаглавить текст, опираясь на его тему или основную мысль.

4. Средства связи между предложениями текста (синонимы, местоимения, союзы); умение найти эти слова и использовать их в своих высказываниях.

5. Средства связи между частями текста (слова *вдруг, однажды, потом, вокруг, всё, до, и*); умение найти эти средства связи.

III. Типы текста.

1. Текст — повествование, его характеристика.

2. Текст — описание, его особенности.

3. Текст — рассуждение, его признаки.

4. Текст смешанного типа.

IV. Композиция текста.

1. Начало.

2. Основная часть.

3. Концовка.

V. Функционально-стилевые типы текста.

1. Художественный тип текста.

2. Научный (научно-популярный, научно-публицистический) тип текста.

Как показывает практика, освоение учащимися данного содержания проходит более эффективно, если существенно увеличить их умственную самостоятельность, творческую и речевую активность, осознанность в процессе изучения указанных тем. Здесь может помочь *методика обучения русскому языку средствами субъективизации* (автор — доктор педагогических наук Г.А. Бакулина). В соответствии с принципами этой методики учащимся передается часть функций учителя: они самостоятельно формулируют тему и цель урока; определяют тему минутки чистописания и словарно-орфографической работы; не получая знаний в готовом виде, принимают непосредственное участие в изучении и освоении нового материала; сами составляют задания к выполняемым на уроке упражнениям [7]. Такой подход увеличивает глубину познания, качество усвоения нового материала, параллельно решается задача интенсивного речемышлительного развития школьников.

В качестве иллюстрации высказанной мысли предлагаем разработку урока для II класса.

Тема: «Общее понятие о тексте».

Цели: ознакомление с понятием «текст», его основными признаками; формирование умения различать текст и отдельные предложения; развитие речи, логического мышления, памяти, внимания; воспитание интереса к урокам русского языка.

Ход урока.

I. Организационный момент. Проверка готовности учащихся к уроку.

II. Мобилизующий этап.



– Послушайте внимательно логическое упражнение. (Учитель один раз произносит упражнение. Учащиеся на слух воспринимают и запоминают текст упражнения.)

Маша, Коля, Алексей, Женя на карточках записали слова: *предложение, звук, слово, текст*. Маша написала слово, состоящее из одного слога. Коля – слово, в котором все глухие согласные парные. Алексей не написал слово, в котором звуков больше, чем букв. Какие слова написал каждый из учеников?

(Учащиеся вслух повторяют упражнения и составляют ответ: Маша написала слово *звук*, Коля – *текст*, Алексей – *слово*, Женя – *предложение*.)

– Какую логическую цепочку можно построить из этих слов? (*Звук – слово – предложение – текст (речь)*). Составленная цепочка объясняется учащимися: «Наименьшая единица языка – *звук*. Комплекс звуков, имеющий определенный смысл, составляет *слово*. Для целей общения слова соединяются друг с другом в *предложение*. Предложения, объединяясь друг с другом, развивают мысль и соединяются в *текст*».)

III. Формулирование учащимися темы и целей урока.

– Сформулируйте тему урока, опираясь на последнее слово составленной цепочки. (Тема урока «Текст».)

Используя опорную запись, сформулируйте цели урока.

Цели:

1) узнать, ... Т;

2) выделить ... Т;

3) учиться ... Т. (Цели урока: узнать, что такое текст; выделить признаки текста; учиться составлять текст.)

Приступим к реализации целей урока.

IV. Актуализация знаний.

I

*Там Под плавают Птицы
живёт ерши ёж леици и пнём
«без крыльев»*

– Определите, что написано на доске. (На доске записаны слова.)

Что из этих слов можно составить? (Из данных слов можно составить предложения, но некоторые слова лишние.)

Составленные предложения записываются на доске.

I

Под пнём живет ёж.

Там плавают ерши и леици.

– Что такое предложение? (Предложение – это законченная мысль, то есть нам понятно, о ком или о чем в нем говорится.)

Прочитайте вторую запись на доске и определите, что это.

II

Но птицы особенные.

Кто такие пингвины?

Лебеди – это птицы.

Пингвины – это птицы.

(На доске записаны предложения.)

– Подумайте, что можно составить из данных предложений и что для этого надо сделать? (Из предложений можно составить текст. Для этого надо исключить одно предложение – *Лебеди – это птицы* – так как оно не подходит по смыслу. Оставшиеся предложения необходимо записать в смысловой последовательности. Получился следующий текст... Текст – это несколько предложений, которые связаны по смыслу.)

II

Кто такие пингвины? Пингвины – это птицы.

Но птицы особенные.

V. Минутка чистописания.

Запись на доске:

$\frac{k}{\uparrow} \rightarrow \frac{c}{\leftarrow}$

$\frac{\uparrow}{\leftarrow} \frac{m}{\leftarrow}$

– Какое слово рассыпалось? Это слово обозначает единицу языка. (Для определения слова ученикам необходимо определить пропущенную букву и по кругу составить слово – *текст*.)

$\frac{k}{\leftarrow} \frac{c}{\leftarrow}$

$\frac{c}{\leftarrow} \frac{m}{\leftarrow}$

– Представьте, что каждая буква слова записана разным цветом: голубым, желтым, розовым, черным. На минутке чистописания будем писать букву черного цвета. Определите, какая это буква, если черная буква – левее желтой, розовая – выше голубой и правее желтой. Буква *m* голубого цвета. (Задание произносится один раз.) Будем писать букву *k*: она черного цвета. Проводится работа по отработке написания букв *K, k*. (Данное упражнение исполь-



зуется при условии его систематического включения в урок.)

Эту букву будем писать в словах, отвечающих на вопросы кто? что? из логического упражнения. Какие это слова? Вспомните. (*Коля, Женя, Алексей, Маша, карточка, звук, текст, ученик.*)

Учитывая орфограммы в этих словах, определите, на какие три группы их можно разделить. (*Ученик* — словарное слово; *карточка; Коля, Женя, Алексей, Маша.*)

Запишите эти слова, выделите в них орфограммы.

VI. Изучение нового материала.

— Прочитайте еще раз текст.

II

Кто такие пингвины? Пингвины — это птицы. Но птицы особенные.

— Из чего состоит текст? Докажите. (Текст состоит из трех предложений.)

Можно ли второе предложение поставить на место первого? (Нет, второе предложение — это ответ на поставленный в первом предложении вопрос. Перестановка этих предложений нарушает последовательность мысли.)

Чтобы узнать, почему в тексте говорится именно о пингвинах, нужно обратиться к первому предложению.

Обобщите все, что мы рассказали о тексте по плану, он записан на доске.

1. Из чего состоит Т?
2. Можно ли в Т поменять местами П?
3. Как в Т связаны П?

(Текст состоит из нескольких предложений. В тексте предложения нельзя переставить местами, не нарушив при этом его смысл. Предложения в тексте связаны по смыслу.)

Записывается первое предложение текста. Учитель обращает внимание учащихся, что первое предложение текста записывается с красной строки.

VII. Физкультминутка.

— Я буду называть звуки, которые есть в словах *предложение, текст*. Если я называю согласный звук из слова *предложение*, вы выполняете глубокий наклон вперед. Если слышите согласный звук из слова *текст*, присядайте.

VIII. Изучение нового материала (продолжение).

— Что мы узнали из первого предложения? (О ком будет рассказано дальше — о пингвинах.)

Предположите, что именно будет рассказано о пингвинах? (Выслушиваются предположения. Открывается оставшаяся часть текста: «Они не умеют летать...» Учащиеся его читают.)

II

Кто такие пингвины? Пингвины — это птицы. Но птицы особенные. Они не умеют летать. Пингвины хорошо плавают. Пищу добывают в воде, а большую часть суток проводят на суше [8].

Как названы пингвины во втором и третьем предложениях? (Птицы.)

Какое слово в четвертом предложении указывает, что оно должно идти после третьего? (Они.)

Почему это слово указывает на место данного предложения в тексте? (Они — это особенные птицы. Их особенность заключается в том, что они не умеют летать.)

Можно ли первое предложение в тексте поставить последним? (Нет, без него текст будет непонятным. Это начало текста.)

Запишите второе предложение.

Запишите два предложения, в словах которых в одном случае букв меньше, чем звуков, в другом — букв больше, чем звуков. При этом учитывайте смысловую последовательность предложений. (*Но птицы особенные. Они умеют летать.*)

В следующем предложении, которое вы будете писать, имеется словарное слово. (Пингвины *хорошо* плавают.)

Прочитайте вопросы в учебнике после текста. Что вы заметили? (Мы не ответили на вопрос: «Где они добывают себе пищу?»)

Запишите предложение, которое является ответом на этот вопрос.

Мы записали несколько предложений. Как их можно назвать? Докажите. (Записанный отрывок можно назвать текстом, так как он состоит из пяти предложений, связанных по смыслу.)

Подумайте, о каком признаке текста мы не сказали? (Текст можно озаглавить.)

Что такое заглавие? (Заглавие — это краткое обобщенное обозначение темы текста.)



Найдите на доске в записи I слова, которые не участвовали при составлении предложений, они помогут озаглавить текст. (Птицы «без крыльев».) Запишите заглавие перед текстом.

Обобщите все, что вы узнали о тексте. (Текст — это несколько предложений, связанных по смыслу. Первое предложение текста записывается с красной строки. Текст можно озаглавить.)

IX. Домашнее задание.

— Предположите, что вы будете писать дома? На доске подсказка:

Т { III ч.

(Дома будем писать текст, состоящий из трех частей.)

Прочитайте текст упражнения № 137. Что вы заметили? (Каждая часть текста записана с красной строки.)

Почему? (Красная строка показывает развитие новой мысли, смену события, действия.)

Опираясь на запись, сформулируйте домашнее задание.

Упр. № 137 → $\begin{cases} \text{I ч.} \underline{\text{согласн. звонк.}} \\ \text{T} \quad \text{II ч.} \\ \text{III ч.} \underline{\quad} \rightarrow \underline{\quad}! \end{cases}$

(Из упражнения № 137 написать текст, состоящий из трех частей. В первой части — предложение, в котором во всех словах согласные звонкие. Вторую часть написать без изменений. В третьей части из повествовательного предложения надо сделать восклицательное.)

X. Подведение итогов урока.

— Над какой темой мы работали на уроке? Выполнили ли цели урока? Перечислите основные признаки текста.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы // Рамзаева Т.Г. Русский язык. 2 класс; Планирование системы уроков: Кн. для учителя / Т.Г. Рамзаева, Г.С. Щеголева. М., 2002.

2. *Иттолитова Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе. М., 1998.

3. *Бунаков Н.Ф.* Избр. пед. соч. М., 1953; *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка. Л., 1941; *Стоюнин В.А.* Избр. пед. соч. М., 1954; *Текучев А.В.* Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания. М., 1982; *Ушинский К.Д.* Избр. пед. соч. М., 1971; *Чернышев В.И.* Избр. труды. М., 1970.

4. *Баранов М.Т.* Русский язык: Справ. материалы: Учеб. пос. для учащихся. М., 1993. *Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А.* Использование текста на уроках русского языка для развития языковой и коммуникативно-речевой компетенции учащихся. Обучение речевым жанрам малой формы: Пос. для учителя. Черноголовка, 1995.

5. *Тураева З.Я.* Текст: структура и семантика. М., 1986.

6. *Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество. М., 1998.

7. *Бакулина Г.А.* Выполнение текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации (I–II классы) // Начальная школа. 2004. № 12; *Бакулина Г.* Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе. Киров, 2000.

8. *Рамзаева Т.Г.* Русский язык: Учеб. для 2 класса четырехлетней нач. школы. 6-е изд., испр.: В 2 ч. Ч. 1. М., 2005.



некоторых приемах развития доказательных рассуждений учащихся начальных классов

Х.Ш. ШИХАЛИЕВ, Б.О. ОМАРОВ,
Дагестан

Логика — это основа любого рассуждения (истинного, ложного), следовательно, приобщение учащихся к элементам логики начиная с начальных классов — необходимый элемент процесса обучения. Основную функцию при решении этой проблемы выполняет математика, содержание и возможности которой создают условия для решения этой задачи. Основной единицей рассуждения является утверждение (высказывание, суждение). В математической логике утверждение состоит из двух объектов и отношения между ними, т.е. имеется множество пар (x, y) , где x — элемент одного множества, y — элемент того же (или другого) множества, и на основании выбранного отношения между этими элементами строится утверждение (высказывание). Если x и y — имена людей (люди), отношение между ними может быть: *старше, моложе; родился в том же году, что и; учится в том же классе, что и*, и т.д.

Систематическая целенаправленная работа учащихся с понятием *утверждение*, начиная с I класса, на примерах с числами — важный и необходимый шаг в образовательном пространстве. Множество пар (x, y) , где x и y — числа или числовые выражения, между которыми установлены отношения, составляют утверждения. При этом утверждение может быть верным или ложным. Например, имея числа 7 и 9, мы можем составить три утверждения ($7 < 9$; $7 > 9$; $7 = 9$), из которых истинно только первое.

Главным в таких утверждениях является отношение, поэтому важным этапом является первоначальное знакомство с тремя отношениями в числовом множестве.

В ходе подготовки учителей в педколледже мы учим студентов начинать работу

не с чисел, которые нужно сравнивать, а с отношения между ними, четко определяя левую и правую части утверждения.

$$\boxed{\text{Левая часть}} < \boxed{\text{Правая часть}}$$

$$\boxed{\text{Левая часть}} > \boxed{\text{Правая часть}}$$

$$\boxed{\text{Левая часть}} = \boxed{\text{Правая часть}}$$

В I классе в процессе ознакомления со знаками $>$, $<$, $=$ также обращаем особое внимание на левую и правую части записи.

— Выполни записи со знаком «меньше». Где в каждой из них левая часть? А правая? Записывая числа справа и слева от каждого знака, мы получаем утверждения:

$$\boxed{3} < \boxed{4} \text{— верное утверждение (истинно);}$$

$$\boxed{3} < \boxed{2} \text{— ложное утверждение (ложно).}$$

И наоборот, между числами ставится один из знаков ($<$, $>$, $=$); при этом обязательно образуются утверждения, в одних случаях верные, а в других ложные.

Учащиеся учатся видеть главный элемент в утверждении — отношение, а затем обращать внимание на числа, стоящие в левой и правой его частях.

Такая методика конструирования утверждения (высказывания) позволяет чуть позже перейти к понятиям *числовое равенство*, *числовое неравенство*, ознакомить учащихся со свойствами числовых равенств и неравенств.

Утверждение, которое составлено из чисел при помощи знака «равно» ($=$), считается числовым равенством. $7 = 6$, $7 = 6 + 1$ — это числовые равенства, первое ложное, второе истинное.

Утверждение, которое составлено из чисел при помощи знака «меньше» ($<$) или «больше» ($>$), считается числовым неравен-



ством. $7 > 6$, $7 < 5$ — числовые неравенства, первое истинное, второе ложное.

Любое числовое равенство (неравенство) обладает свойствами:

1. Верность (ложность) числового равенства (неравенства) не изменится (сохранится), если к обеим его частям прибавить одно и то же число. Например, $7 < 9$, $7 < 6$. Первое из этих утверждений истинное, а второе ложное. Прибавим и к левой, и к правой части каждого из этих утверждений любое число, какое мы хотим:

$$7 + 5 < 9 + 5 \quad 7 + 5 < 6 + 5$$

$$12 < 14 \quad 12 < 11$$

После выполненных действий верное неравенство осталось верным, а ложное — ложным.

2. Верность (ложность) числового равенства (неравенства) сохранится, если из обеих его частей вычтешь одно и то же число.

С этими двумя свойствами числового равенства (неравенства) можно ознакомить учащихся в конце первого или в начале второго года обучения. Далее к концу II класса можно продолжить знакомство учащихся с другими свойствами числовых равенств (неравенств).

3. Верность (ложность) числового равенства (неравенства) не изменится, если обе его части умножить или разделить на одно и то же число, большее нуля. Например, имеется верное числовое равенство $12 = 8 + 4$. Разделим обе его части на 2 и получим $6 = 4 + 2$ или умножим обе его части на 2, получим $24 = 16 + 8$. Первоначальное утверждение было истинным, эта истинность сохранилась.

Рассмотренные свойства утверждений о числах становятся базой для составления новых числовых равенств (неравенств) с сохранением истинности или ложности исходного утверждения. При этом учащиеся получают возможность для развития вычислительных навыков, манипулирования имеющимся утверждением. Например: «Дано числовое равенство $8 = 5 + 3$. Это верное утверждение. Прибавляя к обеим частям равенства одно и то же число, составь еще пять верных утверждений».

$$\begin{array}{ll} \underline{8 = 5 + 3} & 8 + 9 = 5 + 3 + 9 \\ 8 + 2 = 5 + 3 + 2 & 8 + 10 = 5 + 3 + 10 \\ 8 + 7 = 5 + 3 + 7 & 8 + 6 = 5 + 3 + 6 \end{array}$$

Такая система упражнений открывает возможности для активизации мышления учащихся, усиления роли самостоятельной работы при обучении, формирования непрерывного подхода, способствует непрерывному развитию поискового мышления учеников, но самое главное — при этом дети учатся рассуждать. В центре внимания при рассуждении остается отношение между числами.

Система упражнений, которая часто встречается в действующих учебниках, ограничивается в основном сравнением двух чисел (выражений) при помощи знаков $=$, $<$, $>$. В нашей системе задания на сравнение чисел становятся лишь частью работы, выполняя функцию заданий, обратных тем, с которыми учащиеся познакомились ранее, вида: «Дано отношение меньше. Записывая числа слева и справа от знака ($<$), составь три верных и два ложных утверждения». Учащийся, который знаком с такими упражнениями, легко выполняет задание: «Поставь между числами 8 и 5 знак $>$, $<$ или $=$ так, чтобы получилось истинное (ложное) утверждение». Таким образом, предлагаемая система упражнений, с нашей точки зрения, более эффективна не только для развития вычислительных навыков, но и для развития речи, формирования навыков доказательных рассуждений с опорой на свойства числовых равенств (неравенств).

Система упражнений, где на первом плане находится отношение между числами, дает возможность в III, IV и последующих классах осознанно подойти к понятиям *уравнение, неравенство, решение уравнения (неравенства)*.

В действующих в массовой школе учебниках математики понятие *уравнение* определяется как равенство, содержащее переменную. Например, мы имеем уравнение $x + 7 = 10$. В этом предложении изменяется только один компонент — первое слагаемое: $2 + 7 = 10$; $3 + 7 = 10$; $12 + 7 = 10$, т.е. оно «представляет форму числовых равенств (истинных и ложных)»¹.

¹ Шихалиев Х.Ш. Математика 5–6: Учеб. пос. для учащихся. Махачкала, 1997.



Рассмотрение уравнения как формы (образца) числовых равенств подчеркивает, что данное уравнение обязательно становится утверждением, числовым равенством. Учащиеся осознанно выявляют связь между утверждением и неопределенным утверждением; уравнение — это неопределенное утверждение, где не определена его истинность (ложность).

Аналогичные рассуждения можно продолжить относительно неравенств. Такой подход становится выигрышным по экономии учебного времени и повышению качества знаний, дает возможность четко использовать свойства числовых равенств и неравенств начиная со II класса, выяснять характер зависимости между компонентами и результатом действия, а это, в свою очередь, подводит учащихся к понятиям *сложное* и *простое уравнение, сложное* и *простое неравенство*.

Уравнение (неравенство) считается простым, если имеет вид $x = a$ ($x < a$, $x > a$), где a — число. Например, $x = 5$; $x = 7$; $x = 2$ — простые уравнения. Любое простое уравнение (неравенство) становится базой для составления равносильных ему непростых уравнений (неравенств) с помощью применения к нему свойств числовых равенств (неравенств).

1. «Имеется простое уравнение $x = 5$. Прибавляя к обеим его частям одно и то же число, составь пять сложных уравнений».

Образец:

$$x = 5$$

$$2 + x = 7$$

$$7 + x = 12 \text{ и т.д.}$$

2. «Вычитая из обеих частей простого уравнения $x = 10$ одно и то же число, составь три сложных уравнения».

3. «Умножая обе части простого уравнения $x = 4$ на одно и то же число, составь четыре новых непростых уравнения».

Углубление дидактических единиц при изучении этой темы в любом классе позволяет перейти к понятию *решение уравнения (неравенства)*. В школьной практике понятие *решить уравнение (неравенство)* поясняется как нахождение тех значений переменной, при которых данное уравнение (неравенство) обращается в истинное утверждение. Такое толкование этого понятия *решить уравнение* не подсказывает учащим-

ся, как найти значения переменной. Такое определение носит формальный характер.

Если подойти к понятию *решить уравнение (неравенство)* иначе, раскрывая связь между простым и сложным уравнениями (неравенствами) на основе свойств числовых равенств (неравенств), становится ясным, что делать и как это делать.

Решить данное уравнение (неравенство) — значит привести его к простому уравнению (неравенству), используя свойства числовых равенств (неравенств). В этом случае анализ и синтез при решении уравнений и неравенств работают одновременно. Например, чтобы решить уравнение $2x + 5 = 9$, нужно привести его к простому уравнению вида $x = a$. Анализ: уравнение $2x + 5 = 9$ стало бы простым, если бы в левой его части не было числа 5 и вместо числа 2 было бы число 1. Значит, учеником становится ясным ход решения: нужно вычесть из обеих частей уравнения число 5, а затем разделить обе части полученного уравнения на 2.

$$\underline{2x + 5 = 9}$$

$$2x = 9 - 5$$

$$2x = 4$$

$$x = 4 : 2$$

$$x = 2$$

Аналогичные рассуждения можно вести и при решении неравенств.

$$\underline{2x + 5 > 9}$$

$$2x > 9 - 5$$

$$2x > 4$$

$$x > 2$$

Предложенная система упражнений дает возможность сохранить преемственность в работе при изучении этой темы в следующих классах, где учащиеся узнают, что два уравнения считаются равносильными, если они сводятся к одному и тому же простому уравнению.

Эффективность такой системы упражнений заключается в том, что она:

1) дает возможность учащимся активно принимать участие в выполнении задания;

2) основывается на научной концепции трактовки понятий *уравнение, неравенство*;

3) готовит учащихся к элементам программирования утверждений для ввода их в компьютер;

4) способствует развитию мышления и повышению уровня интеллекта личности;



5) становится стержневой линией ответственности в изучении уравнений и неравенств в образовательном пространстве.

Для примера сравним два варианта формулировки задания для учащихся:

1. Реши уравнение $2x + 5 = 9$.
2. Приведи уравнение $2x + 5 = 9$ к простому виду.

Во второй формулировке задания содержится путь, по которому может протекать процесс рассуждений, и указана конечная цель: довести процесс решения до полу-

чения простого уравнения. Учащийся при такой формулировке сразу включается в учебную деятельность, зная цель и способы ее достижения.

Или другой пример. Имея простое уравнение $x = 6$, требуется составить пять (десять и т.п.) непростых уравнений.

Выполнение таких упражнений способствует не только усвоению материала, но и развитию учащихся, дает толчок для повышения уровня их самостоятельности в работе.

Учет социолингвистических факторов в обучении русскому языку

Л.Э. САГИДОВА,

ассистент кафедры методики преподавания Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала

К социолингвистическим факторам относятся уровень развития национально-русского двуязычия, характер функционирования русского и родного языков в определенном регионе (в данном случае в лезгинских районах Республики Дагестан в качестве языка общения и обучения в начальных классах используется родной язык), семейно-бытовые условия и использование русского языка в семье, средствах массовой информации (телевидение, радио, периодическая печать).

Еще в 1928 г. известный лингвист и методист Е.Д. Поливанов обращал внимание исследователей на эти неиспользованные резервы в области лингвистики и методики: «Я уверен, что, когда мы будем обладать полным списком факторов внеязыкового быта, способных проецироваться на языковое развитие, мы будем удивлены его размерами. Но учет этот — дело будущего — проблема, для которой еще надо собирать материал»¹.

Как учитывать социолингвистические факторы в обучении русскому языку как

неродному? Этот вопрос недостаточно разработан не только в лезгинской, но и вообще в национальной школе. Особое значение приобретает учет социолингвистических факторов в методике обучения произношению твердых и мягких согласных, так как мягкость — твердость составляет основу фонологической системы русского языка (А.А. Реформатский). В лезгинском языке нет ни твердых, ни мягких согласных, что обуславливает большие трудности в формировании произносительных навыков учащихся.

В трех населенных пунктах Касумкентского района Республики Дагестан с лезгинским национальным составом учащихся было проанализировано произношение родителей и старших членов семей и определено его влияние на речь детей. Около 50 % обследованных нами двуязычных лиц хорошо владеют русским языком. Общение с ними детей вне школы, в семье оказывает влияние на формирование положительной мотивации к изучению русского языка.

¹ Поливанов Е.Д. Задачи социальной диалектологии русского языка // Родной язык и литература в трудовой школе. М., 1928. С. 42.



В ходе эксперимента удалось также установить, что стихийное влияние социальных факторов в условиях отсутствия нормированной русскоязычной среды может иметь и определенное отрицательное влияние. Оно состоит в том, что в речи билингвов, с которыми дети общаются, имеется много произносительных ошибок, которые переходят и в речь учащихся.

Есть в семьях учащихся I–IV классов и родители, которые достаточно хорошо владеют вторым (русским) языком, их речь может служить образцом для подражания. Однако процент таких билингвов в населенных пунктах с лезгинским составом населения незначителен.

Семейная микросреда, уровень речевого развития членов семьи играют особую роль в формировании и развитии детской речи, в том числе и двуязычия. «Это влияние, — писал Н.А. Рыбников, — очень велико, успехи во многом зависят от того, как говорят с ребенком окружающие»¹.

Нами выборочно были опрошены по сто родителей в трех населенных пунктах Сулейманстальского района Республики Дагестан: Куркенте, Алкадаре, Салукенте. Анализ данных показывает, что в обследованных семьях имеется ряд социолингвистических факторов, которые оказывают влияние на русскую речь учащихся. К ним, в частности, относятся: 1) уровень владения родителями детей русским языком (хорошо владеет 47,3 %, удовлетворительно — 37,7 %, слабо — 11,7 %, не владеет 3,3 %); 2) общение на русском языке в семейно-бытовой сфере (только в трех семьях говорят на русском языке — 1 %, на русском и родном — 13,3 %, родном — 85,7 %); 3) отношение родителей и детей к русскому языку (87,7 % родителей изъявляют желание обучать своих детей на русском языке, 9,3 % — на русском, на родном — 90,7 %). Родители и дети проявляют большой интерес к русскому языку, хотя в совершенстве овладеть им.

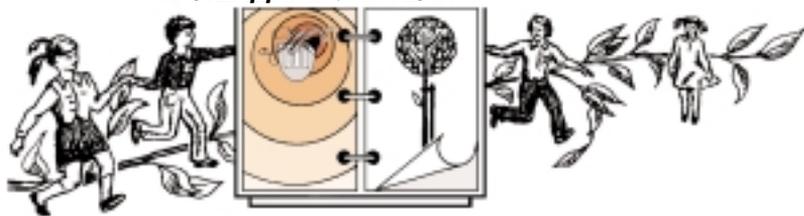
Анализ произношения учащихся начальных классов в этих населенных пунк-

тах показывает, что в тех семьях, где имеются благоприятные условия, школьники легче и качественнее овладевают нормами произношения.

Анализ русской речи учащихся показывает, что эффективным фактором, способствующим развитию национально-русского двуязычия и формированию речевых навыков, является возможность смотреть и слушать русское телевидение и радио. Учащиеся начальных классов из телевизионных передач запоминают песни, стихи, тексты рекламы на русском языке. При умелом методическом использовании телевидение и радио могут оказать большую помощь в формировании русской речи, произносительных навыков.

Анализ русской речи учащихся начальных классов, попавших в русскоязычную среду, поэтапное изучение особенностей произношения твердых и мягких согласных русского языка, их сопоставительный анализ показали, какое большое значение имеет русская речевая практика в первоначальном формировании произносительных навыков. Интересные выводы были сделаны в ходе наблюдения за речью четырех учащихся, первоначально не владевших русским языком, не имевших навыков произношения звуков русского языка, но достаточно хорошо владевших родным языком. Из них двое ходили во II класс, двое — в I. У всех учащихся хорошо был выработан фонематический слух на звуки родного языка. В течение одного учебного года все четверо достаточно хорошо овладели фонологической системой русского языка, не было ошибок в произношении твердых и мягких согласных. Лишь в речи одного ученика замечен был акцент, ребенок допускал отдельные фонетико-фонологические ошибки. Однако в ходе коррекционной работы нарушения произносительных норм быстро преодолевались. Все это еще раз показывает, что ранний детский возраст и русскоязычная среда являются наиболее благоприятными условиями для формирования произносительных навыков на втором (русском) языке.

¹ Рыбников Н.А. Язык ребенка. М.; Л., 1926. С. 20.



Наш Пушкин

Е.А. ГОРЯЧЕВА,

учитель начальных классов, школа № 14, г. Новочеркасск, Ростовская область

Дни славы Пушкина — желанный и светлый праздник.

А. Блок

С детских лет мы привыкли чтить нашего русского поэта, нам дорог его образ. Пушкин «...есть явление чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа». Для нас это имя как «лозунг и знамя», он — «наш сверстник и наше дитя». Поэт всегда зовет нас служить добру, истине, говорит о счастье, озаряет сумрак жизни.

Пушкинское время продолжается... Оно не пройдет, пока есть русская душа, пока живет и здравствует русский народ, которому великий поэт посвятил свои творения. Его произведения никогда не уходят из жизни, они — сама Жизнь, поэтому они всегда рядом с нами.

Читайте Пушкина! Он проникает в душу, срастаясь в ней. Мы дышим Пушкиным, носим его в себе. А.С. Пушкин — слава и гордость России, залог ее грядущего возрождения.

Наша школа названа в честь гениального русского поэта. Ежегодно в школе проходят дни памяти А.С. Пушкина. Предлагаю сценарий праздника для учащихся IV классов.

До мероприятия желательно провести конкурс чтения, победители которого будут участвовать в празднике; конкурс рисунков

«Мой Пушкин», занятие творческого клуба «СтихоТВОРЕНИЕ».

В празднике участвуют учащиеся старших классов (ведущие).

Учитель. Этого поэта любит и знает весь мир, им восхищаются, его таланту удивляются и поклоняются многие люди. Он великий, гениальный и непревзойденный. Это Александр Сергеевич Пушкин.

Ведущий.

Что в имени тебе моем?

Оно умрет, как шум печальный
Волны, плеснувшей в берег дальный,
Как звук ночной в лесу глухом.

Оно на памятном листке
Оставит мертвый след, подобный
Узору надписи надгробной
На непонятном языке.

Что в нем? Забытое давно
В волненьях новых и мятежных.
Твоей душе не даст оно
Воспоминаний чистых, нежных.

Но в день печали, в тишине,
Произнеси его, тоскуя;
Скажи: есть память обо мне,
Есть в мире сердце, где живу я.

Учитель. Более двухсот лет имя Пушкина живет с нами. Давайте сегодня перелистаем некоторые страницы жизни поэта, послушаем строки из его произведений.



Дети А.С. Пушкина

Ведущий. Пушкин родился 6 июня (26 мая по старому стилю) 1799 года в Москве в старинной дворянской семье. Отца его звали Сергей Львович, мать — Надежда Осиповна.

Ведущая. Маленького Александра сначала учили гувернеры-французы — так было принято в то время. Но его учителя постоянно менялись, поэтому ребенок часто был предоставлен самому себе.

Ведущий. В 1811 году Александр Пушкин поступил в одно из самых престижных учебных заведений того времени — Царскосельский лицей. По успехам в учебе Пушкин был 26-м из 29 выпускников.

Ведущая. Писать стихи Пушкин начал рано. Известно около ста его лицейских стихотворений.

Ведущий. На протяжении восьми лет Пушкин работал над романом в стихах «Евгений Онегин».

Ведущая. Большие изменения в жизни поэта произошли в 1830 году. Александр Сергеевич сделал предложение московской красавице Наталье Николаевне Гончаровой, а в феврале 1831 года состоялась их свадьба.

Ведущий. Один за другим у поэта появляются четверо детей: Маша, Саша, Гриша и Наташа.

Демонстрация рисунка Н.И. Фризенгоф «Дети Пушкина» (1841).

Ведущая. Многие считали и продолжают считать до сих пор, что поэта убили, специально спровоцировав его дуэль с молодым офицером, французом Жоржем Дантесом. Дуэль состоялась вечером 27 января 1837 года на Черной речке. Дантес

смертельно ранил поэта, и 29 января (10 февраля по новому стилю) Пушкин скончался. По приказу царя его тело тайно было вывезено в село Михайловское Псковской губернии. А.С. Пушкин был похоронен в Святогорском монастыре.

Демонстрация репродукций портретов А.С. Пушкина (В. Тропинин, О. Кипренский, В. Серов, И. Линева, Е. Моисеенко, В. Попков, В. Горяев и др.).

«Пушкин был невысокого роста, худощав, но прекрасного сложения <...>. Волосы его были темно-русые, а в детстве — светлые, впоследствии, как это бывает, — темные. Они вились с самого детства. Цвет его лица никогда не был смуглым: он был прекрасного белого оттенка».

Ведущий. «У Пушкина было небольшое, тонко вычерченное лицо, с голубыми, сверкающими, чрезвычайно выразительными глазами. Прекрасная, пропорциональная телу голова, с негустыми легкими кудрявыми волосами, обычно с небольшими баками, которые он иногда отпускал, так, что они делались длинными».

Ведущая. «Взгляд его был быстрый, пронизательный, орлиный. Губы — несколько полные, но тонко вычерченные, нервные, подвижные, и в них вечная работа напряженной мысли. И весь он был такой же: живой, с быстрыми, нервно-страстными телодвижениями, — от избытка жизненной силы; с благородной, несколько небрежной походкой; с большой легкостью в танцах, летающей, воздушной».

Ведущий. «Улыбка его была чрезвычайно приятная: светлая, добродушная, очаровательная своей искренностью. А когда он смеялся, показывая свои великолепные белые зубы, то это был откровенный, бурный, неудержимый смех: «Когда Пушкин хохотал, звук его голоса производил столь же чарующее впечатление, как и его стихи».

Ведущая. У Пушкина было много друзей. Это П.Я. Чаадаев, В.А. Жуковский, П.А. Вяземский, И.И. Пущин. Обращаясь к товарищам по лицу, он восклицал: «Друзья мои, прекрасен наш союз! Он как душа неразделим и вечен...»

Ведущий. У Александра Сергеевича



был очень общительный характер, он легко сходился с людьми. Дружеские отношения, как что-то очень важное и дорогое, бережно сохранялись поэтом в течение всей его жизни.

Ведущая. Няня поэта — Арина Родионовна Яковлева — записана в церковных книгах Ириной, а звали ее Ариной, Аришей. Эти строки Пушкин написал о ней:

Подруга дней моих суровых,
Голубка дряхлая моя!
Одна в глуши лесов сосновых
Давно, давно ты ждешь меня.

Демонстрация портрета няни поэта.

Ведущий. В творчестве поэта няня Арина Родионовна сыграла значительную роль. С раннего детства она рассказывала ему народные сказки и пела песни. А.С. Пушкин не только слушал няню, но и читал ей свои произведения.

... я плоды моих мечтаний
И гармонических затей
Читаю только старой няне,
Подруге юности моей.

Ведущая. Значительное место в жизни А.С. Пушкина занимали путешествия. Он писал: «Путешествие нужно мне нравственно и физически». Много дней из его короткой жизни прошло в пути. В 1829 году по пути на Кавказ и обратно Пушкин был в нашем крае.

1-й ученик.

Блеща средь полей широких,
Вот он льется!.. Здравствуй, Дон!
От сынов твоих далеких
Я привез тебе поклон.

Как прославленного брата,
Реки знают тихий Дон;
От Аракса и Евфрата
Я привез тебе поклон.

1-я ученица. Имя А.С. Пушкина связано и с нашим городом — Новочеркасском. Об этом свидетельствует скромное деревянное здание начала XIX века на углу улиц Атаманской и Горбатой. Это бывшая почтово-ямщицкая станция.

Демонстрация слайда с видом этого здания.

2-й ученик. На фасаде здания белеет мемориальная табличка: «Здесь останавливались поэты А.С. Пушкин (1829), М.Ю. Лермонтов (1840), А.С. Грибоедов (1818, 1823, 1828)».

Демонстрация слайда с изображением мемориальной доски.

2-я ученица. А в детские годы А.С. Пушкин любил бродить по улицам и переулкам Москвы.

Москва! Как я люблю тебя,
Святая родина моя!

Демонстрация слайдов с видами старой Москвы.

3-й ученик. Первой длительной поездкой Пушкина был его переезд из Москвы в Петербург летом 1811 года для поступления в Царскосельский лицей.

Люблю тебя, Петра творенье,
Люблю твой строгий, стройный вид,
Нева державное течение,
Береговой ее гранит,
Твоих оград узор чугунный,
Твоих задумчивых ночей
Прозрачный сумрак...

Демонстрация слайдов с видами Санкт-Петербурга.

Ученики (*по очереди*). Места, где жил и бывал А.С. Пушкин: Кавказ и Крым, Киев и Одесса, Кишинев и Казань, Псков и Оренбург, Орел и Тбилиси, Болдино и Михайловское.

Демонстрация слайдов с видами названных мест.

Ведущий.

Хранят его походку и следы
Дороги каменистые Кавказа.
Он видел наши белые хребты
И наших звезд ярчайшие алмазы.

К. Кулиев

Ведущая. Теперь многие стремятся побывать в селе Михайловском. Эта земля, как и поэзия Пушкина, обладает магическим действием. Здесь человек находит



своеобразные рецепты радости бытия. А сам поэт называл Михайловское «приятном спокойствия, трудов и вдохновения».

В е д у щ и й.

Ты рядом с теми был, кто
в сумрачные годы
Великие пути прокладывал вперед, —
И в нынешние дни любовь всего
народа
В твоём Михайловском живет.

М. Рылский

Демонстрация слайдов с видами Михайловского.

Учитель. Если вы будете в Санкт-Петербурге, обязательно зайдите в музей А.С. Пушкина на Мойке, 12; положите цветы к памятнику поэта у Русского музея.

В е д у щ и й. А в Москве посетите музей-квартиру на Старом Арбате, побывайте в церкви Святого Вознесения на Никитской улице, где А.С. Пушкин венчался с Н.Н. Гончаровой; постоит у памятника поэта на Тверской.

В е д у щ а я. Удивительный, великий человек... Стихи и проза А.С. Пушкина отличаются такой естественностью и простотой, что кажется, что они сами собой, без малейшего напряжения, без каких-либо усилий ложились на бумагу. На самом деле это совсем не так. Гениальный поэт А.С. Пушкин был и великим тружеником. «Когда талант чуждается труда, — считал он, — из-под пера его не выйдет ничего сколько-нибудь значительного».

В е д у щ и й. Давайте послушаем стихотворения поэта.

4-й ученик.

Роняет лес багряный свой убор,
Сребрит мороз увянувшее поле,
Проглянет день как будто поневоле
И скроется за край окружающих гор.

5-й ученик.

И с каждой осенью я расцветаю вновь;
Здоровью моему полезен

русский холод...

6-й ученик.

Унылая пора! очей очарованье!
Приятна мне твоя прощальная краса —
Люблю я пышное природы увяданье,
В багрец и золото одетые леса...

3-я ученица.

Вот север, тучи нагоняя,
Дохнул, завыл — и вот сама
Идет волшебница зима.

4-я ученица.

Под голубыми небесами,
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.

5-я ученица.

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя.

6-я ученица.

Сквозь волнистые туманы
Пробирается луна,
На печальные поляны
Льет печально свет она.

По дороге зимней, скучной
Тройка борзая бежит,
Колокольчик однозвучный
Утомительно гремит.

7-я ученица.

Мелькает, вьется первый снег,
Звездами падая на брег.

Объявляются итоги конкурса чтецов; победители награждаются грамотами и памятными подарками.

В е д у щ и й. А.С. Пушкиным было написано много стихов, романов, повестей, рассказов и сказок. В его тетрадях есть семь сказок, бегло записанных со слов няни. Три из них послужили основой для «Сказки о царе Салтане...», «Сказки о попе и его работнике Балде» и для сказочной поэмы «Руслан и Людмила».

В е д у щ а я. Вот сказка Арины Родионовны, записанная А.С. Пушкиным: «Ах! — говорит царь, — поеду посмотреть это чудо». «Что за чудо, — говорит мачеха, — вот это чудо: у моря Лукоморья стоит дуб, и на том дубу — золотые цепи, и по тем цепям ходит кот, вверх идет — сказки сказывает, вниз идет — песни поет». Царевич прилетел домой и с благословения матери перенес перед дворец чудный дуб».



7-й ученик.

У лукоморья дуб зеленый;
Златая цепь на дубе том:
И днем и ночью кот ученый
Все ходит по цепи кругом;
Идет направо — песнь заводит,
Налево — сказку говорит...

Ведущий. Многие произведения А.С. Пушкина экранизированы. Мы с удовольствием смотрим художественные фильмы и мультфильмы «Дубровский», «Барышня-крестьянка», «Метель», «Пиковая дама», «Капитанская дочка», «Моцарт и Сальери», «Сказка о царе Салтане...», «Сказка о рыбаке и рыбке».

Ведущий и ведущая (*вместе*).

Мы знаем это иль не знаем,
Хотим того иль не хотим,
Но он никем не заменяем
И навсегда необходим.

М. Дудин

Школьники читают собственные стихотворения о поэте.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Эти стихи были написаны моими ученицами Маргаритой, Ольгой и Валентиной Односум в 1999 г.

Глаголы...

(Читая Пушкина)
Мгла над городом сгустилась,
Будто тучка опустилась.
Серый дождь стеною стал,
Пролил слезы и устал.
Ночь спустилась.
Разъяснилось —
Небо синее умылось.
Звезды яркие зажглись,
Рассиялись, расплылись.
Ветер быстрый разогнался
И за тучками погнался.
Гонит ветер тучи прочь,
Гонит их в другую ночь.
Вот и утро наступило,
Все прошло, что раньше было.
И открылась нам краса,
Не прошло и полчала:

Солнце доброе встает,
Спать уж больше не дает.
Поднимайтесь, люди, звери!
Открывайте ваши двери!
Утро в дом сейчас войдет,
Смех и радость принесет.
Пусть не будет больше горя!
Пусть уйдет плохое в море!
Пусть исчезнет вся печаль,
Ведь ее совсем не жаль!

Пушкину

<...> Вы подарили нам царевну,
Что спит спокойно вечным сном,
И море синее, и пену...
И рыбку золотую в нем...
И три девицы пряжу пряли...
По морю плавал царь Гвидон.
А поп с Балдою выясняли,
Кому и как менять закон...
Мы с детства знаем сказки эти,
Они нам дороги всегда. <...>
Вы нам оставили в наследство
Любовь друзей, и злость врагов,
И изумительное средство
Познания вечного стихов.

О Пушкине

<...> Сквозь частокол врагов, ухмылок
Поэт шагал к своей судьбе:
В ней были ссылки, и изгнания,
И одиночество в глуши.
Любовь и полный вихрь признанья,
И очарованность души.
Поэт России, сын Державы,
Знакомый каждому из нас.
Вы, Пушкин, духом величавы,
России всемогущий глас.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Караев Н.И., Курпиц М.Я. С рюкзаком по Донскому краю. (Туристические маршруты). Ростов н/Д, 1972.

Кулишов В.И. В низовьях Дона. М., 1987.

Лоскутова З.С. Школьные праздники. Вып. 3. Брянск, 1999.

Погорелова И.А., Янюк И.В. Калейдоскоп внеклассных мероприятий. Вып. 3. Ставрополь, 2003.



СОН МАЛИНОВКИ

Слова А. Введенского

Музыка А. Сенько

Не спеша, грустно

Voice

Piano

mf

Звёз-ды вне-бе за-блес-те-ли

4

ти-ши-на сто-ит вез-де. И на мху, как на пос-те-ли спит ма-ли-нов-ка вгнез-де.

7

Взволнованно

И на мху, как на пос-те-ли, спит ма ли-нов-ка вгнез-де. Я кма-ли-нов-ке скло-нил-ся,

10

ти-хо снейза-го-во-рил." Сон ка-кой те-бе прис-нил-ся?" - я ма-ли-нов-ку спро-сил.



2

13

"Сон ка - кой те - бе прис - нил ся?" - я ма - ли - нов - ку спро - сил.

15

С движением

Мне ле - са боль - ши - е сни - лись, сни - лись ре - ки и по - ля,
О вы - со - ких яр - ких звёз - дах рас - пе - ва - ла пес - ню я.

Cresc.

17

ту - чи си - ни - е но - си - лись и шу - ме - ли то - по - ля,
Встре - пе - ну - лись пти - цы вгнез - дах и за - слу - ша - лись ме - ня.

19

ту - чи си - ни - е но - си - лись и шу - ме - ли то - по - ля.
Встре - пе - ну - лись пти - цы вгнез - дах и за - слу - ша - лись ме - ня.



Эколого-этнографический календарь на 2007 год¹

Ч Ю П Ъ

- 4.07. Международный день уфолога.
7.07. Иван Купала (русский народный календарь).
8.07. День рыбака (второе воскресенье месяца).
9.07. Земляничник (русский народный календарь).
11.07. Всемирный день народонаселения.
22.07. Черника — уведет от живота лихо (русский народный календарь).

Считалось, что в ночь на Ивана Купалу деревья переходят с места на место и разговаривают между собой посредством шелеста листьев, беседуют друг с другом животные и даже травы, которые этой ночью наполняются особой, чудодейственной силой.

Ночной лес

Лес ночной
Был полон звуков:
Кто-то выл,
А кто — мяукал,
Кто-то хрюкал,
Кто-то топал,
Кто-то крыльями
Захлопал,
Кто-то ухал,
И кричал,
И глазами
Вражал.
Ну а кто-то
Тихо-тихо
Тонким голосом
МОЛЧАЛ!

С. Пшеничных

Загадки

* * *

В лес иду пустым-пусто,
А из лесу густым-густо.
(Корзина с ягодами)

* * *

На припеке у пеньков
Много красных стебельков.
Каждый тонкий стебелек
Держит алый огонек.
Разгибаем стебельки —
Собираем огоньки.
(Земляника)

* * *

Растет в траве Аленка
В красной рубашонке.
Кто ни пройдет.
Всяк поклон отдаст.
(Земляника)



* * *

Сидит рядом с нами,
Смотрит черными глазами.
Черна, сладка, мала
И ребятам мила.
(Черника)

¹Продолжение. Начало см.: 2007. № 1, 3.



АВГУСТ

Народный праздник «Томатина» (народный календарь Испании — праздник помидоров в местечке Буньоле).

День оленя (народный календарь Ненецкого автономного округа).

Фестиваль ослов (народный календарь Мексики).

6.08. День Хиросимы. Всемирный день борьбы за запрещение ядерного оружия.

11.08. День физкультурника (вторая суббота месяца).

11.08. Калинник калит (русский народный календарь).

12.08. Силен день. Чествование лопуха (русский народный календарь).

14.08. Медовый Спас (русский народный календарь).

14.08. Летние Кузьминки. Сенозарницы. Начало покоса трав (русский народный календарь).

17.08. Авдотья-малинуха (русский народный календарь).

19.08. Яблочный Спас (русский народный календарь).

29.08. Ореховый или Хлебный, Спас (русский народный календарь).

31.08. День Флора и Лавра — покровителей лошадей (русский народный календарь).

31.08. День Байкала¹

Алеша учится в байкальской школе

Наша школа у Байкала:
Справа — море, слева — скалы.
Видно прямо из окна —
За волной бежит волна.

Чайки носятся над морем,
Нерпа медленно плывет,
На синеем просторе
Показался теплоход.

Солнца луч с волной играет.
Он и в первый класс проник
И как будто наблюдает:
Чем там занят ученик?

Наш Алеша там читает,
Буквы пишет и считает,
А вчера нарисовал
Чудо-озеро Байкал.

Рядом кедр, на кедре шишки,
На тропинке ребятишки.

И. Молчанов-Сибирский

Лопушные уши

В саду,
Где заросли глухи,
И с каждым днем — все глуше,
К земле прижали лопухи
Внимательные уши...

И лопухи шепнули мне:
— Мы слыш-шим,
Слыш-шим,
Слыш-шим,
Как мыш-ши ходят в тиш-шине,
Как дождь ш-ш-урш-шит
По крыш-шам...
Мы слыш-шим,
Как кроты скребут
Ходы своей лопаткой.
Мы слышим даже,
Как растут
Огурцы на грядках!

Л. Ку克林

¹Подчеркнуты общероссийские экологические даты.
Выделены и подчеркнуты международные экологические даты.

**С Е Н Т Я Б Р Ъ**

Праздник осеннего цветения хризантем (народный календарь Японии).

2.09. Свекольница (русский народный календарь).

7.09. Тацит Тит в корзине последний гриб (русский народный календарь).

9.09. Всемирный день красоты.

13.09. Журавлиное вече. Ягода — клюква (русский народный календарь).

15.09. Козий род (русский народный календарь).

16.09. **Международный день охраны озонового слоя.**

16.09. Международный день мира.

16.09. День работников леса (третье воскресенье месяца).

20.09. Лук в косицы плели девицы (русский народный календарь).

20.09. Всемирный день риса.

21.09. Международная ночь летучих мышей (празднуется в Европе).

25.09. Змеиный день (русский народный календарь).

24.09–30.09. **Всемирный день моря (последняя неделя сентября).**

27.09. Международный день туризма.

28.09. Никита-гусепролет (русский народный календарь).

В шляпках разноцветных,
Издали приметных.
Собирай, не мешкай!
Это... (*сыроежки*).

* * *

В лесу — чудо:
Растет блудо!
Дождь пройдет —
Воды нальет.
Хороша водица —
Ежику напиться.
(Гриб)

Змея

Увидя
свой
хвост,
удивилась
змея:
— Неужто,
друзья,
это
все
еще
Я?

М. Бородинская

Загадки

* * *

Вдоль лесных дорожек
Много белых ножек

Е.Б. ИОНОВА,
*заведующая сектором экологической
библиотеки, г. Ковров,
Владимирская область*

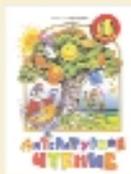
В следующем номере:

- Педагогическая система Л.В. Занкова и ее практическая реализация на уроках
- Духовно-нравственное и патриотическое воспитание младших школьников: проблемы и решения (А.И. Мартыанова, С.Б. Рябчикова, Н.А. Ивашкина)
- Решение текстовых задач (Л.Ю. Марушенко)
- Работа в классах коррекции (Ю.А. Игнатова, О.А. Гапцарь, Е.А. Петрова)



ПРЕДСТАВЛЯЕТ

Учебно-методический комплект по системе общего развития Л.В. Занкова для начальной школы и для 5-6 классов



- отвечает концепции модернизации образования, цель которой - создание развивающей модели школы;



- соответствует государственному стандарту начального и общего образования;



- направлен на достижение общего развития каждого ребенка, полно и системно реализует дидактику академика Л.В. Занкова;



- разработан на основе межпредметной и внутрипредметной интеграции и представляет детям общую, целостную картину мира;



- предусматривает вариативность учебников по предметным линиям;
- обеспечивает преемственность между начальным и средним звеном.



Учеников из занковского класса легко распознать в общей массе школьников. Их отличает особый оттенок любознательности и смелых, на лбу их читается безграничный интерес к познанию всего, что есть вокруг... Урок - это ряд постоянно сменяющих друг друга диалогов: учитель - ученик, ученик - ученик. Важно мнение каждого. Учитель в двух ролях: как бы сторонний наблюдатель, "подкидывающий" спорные вопросы и создающий неоднозначные ситуации, и мудрый наставник, направляющий движение мысли ученика в нужную сторону, не ограничивая это движение строгими рамками. Ответы и вопросы учеников определяются не стандартными канонами, а желанием, которое должно накопиться в ученике и выскочить то бурным фонтаном, то тонкой струйкой. И учителю нужно суметь услышать, распознать и выделить "золотые рыбки" творческой индивидуальности.

*Т.В. Герасимова,
учитель Ермишинской средней школы
Рязанской области.*

Курсы, консультации, выездные семинары для учителей, работающих по системе Л.В. Занкова: Федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова

125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2в, АПКИППРО, комн. 309.
Тел. (495) 452-49-00, доб. 2130,
e-mail: fnmczankov@apkrp.ru

Приобретение учебно-методической литературы по системе Л.В. Занкова:

Издательский дом "Федоров"
443099, г. Самара, а/я 116.

Тел.: (846) 310-24-50, 310-24-70,
e-mail: idf@fedoroff.ru, uchlit@rambler.ru
www.zankov.ru

Музеи
Московского
Кремля

Рисунки предоставлены
организаторами конкурса

